



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA ESPANHOLA

TANISE GOMES LIRA

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL:
ADAPTAÇÃO DE PRÁTICAS A UMA NOVA REALIDADE

MAMANGUAPE – PB
2021

TANISE GOMES LIRA

**OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL:
ADAPTAÇÃO DE PRÁTICAS A UMA NOVA REALIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Licenciatura em
Letras – Espanhol da Universidade
Federal da Paraíba, como requisito
obrigatório para a obtenção do título de
Licenciado em Letras - Espanhol.

Orientadora: Prof. Dr.^a Luana
Francisleyde Pessoa de Farias

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L768d Lira, Tanise Gomes.

Os desafios do professor de língua espanhola no ensino remoto emergencial: adaptação de práticas a uma nova realidade / Tanise Gomes Lira. - João Pessoa, 2021.
56 f. : il.

Orientação: Luana Francisleyde Pessoa de Farias.
TCC (Graduação) - UFPB/CCAIE.

1. Ensino remoto emergencial. 2. Língua espanhola. 3. Prática docente. I. Farias, Luana Francisleyde Pessoa de. II. Título.

UFPB/CCAIE

CDU 37

TANISE GOMES LIRA

**OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL:
ADAPTAÇÃO DE PRÁTICAS A UMA NOVA REALIDADE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras – Espanhol da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Espanhol, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores:

Aprovada em: 15/06/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr.ª Luana Francisleyde Pessoa de Farias – UFPB
Orientador/Presidente



Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva – UFPB
Membro da Banca Examinadora



Prof. Ma. Ruth Marcela Bown Cuello – UFPB
Membro da Banca Examinadora

Mamanguape/PB
2021

Dedico às pessoas mais importantes da minha vida, minha família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por todas as conquistas e à minha mãe de devoção, Nossa Senhora do Guadalupe, que operou em minha vida tantos milagres, que não caberiam em poucas linhas.

Agradeço à minha família que sempre apoiou os passos que dei, mesmo antes de serem dados. Agradeço aos meus pais (Neves e Tarcísio) por serem os melhores pais, presentes que nem sei se merecia, pois, fizeram muito mais do que podiam para garantir que eu tivesse estudo, para conseguir viver e me manter com minhas próprias forças e educação para conseguir discernir entre o que é certo e o que fácil.

À minha irmã (Tháise), que sempre me apoiou e teve mais fé em mim do que eu. Ao meu irmão “Ciso” (Tarcísio) que de formas tão simples me ajudar em problemas gigantes. Agradeço a minha tia “Dalvinha” por estar sempre presente na minha vida ainda que morando distante.

Agradeço aos amigos, ex-alunos, que me incentivaram a fazer Letras novamente: Vitória Trajano e Adelson Couto.

Aos professores Luana e Fábio, professores incríveis. Agradeço a Sabrina por me convidar a conhecer o nosso grupo de estudos e a todos os colegas maravilhosos que conheci no Grupo Saberes e Práticas do Professor – GESPP (UEPB).

Agradeço a todos os amigos que fiz graças ao curso de licenciatura: Alejandra, Paula, Gerlane, Eduardo, Elida, Rafael e Anaíza.

Às professoras Ruth Marcela e Graziellen Gelli por terem sido minhas inspirações. Assumo que não gostava da língua espanhola até começar a participar da extensão de espanhol em 2010. Hoje, respiro espanhol todos os dias.

Agradeço também aos colegas de trabalho no Centro de Idiomas Fisk, por tantos momentos incríveis.

A todos os professores, tutores e monitores do curso de Letras Espanhol da UEPB Virtual, que tiveram uma enorme importância na minha vida acadêmica a ponto de, às vezes, eu chegar a esquecer que já era formada em Letras. Para mim, foi a melhor experiência acadêmica que já vivi.

“O homem que não lê não pensa.”

(Ferdinand de Saussure)

RESUMO

A vida, durante a pandemia de Covid-19, mudou drasticamente. O “novo normal” se impôs às diferentes realidades, na educação não foi diferente. Refazer planos, repensar metodologias e avaliações de maneira adaptada ao ensino remoto emergencial tornou-se imprescindível. O trabalho apresentado é fruto desse contexto atípico e tem como objetivo investigar as práticas docentes mobilizadas nas atividades remotas emergenciais pelos professores de espanhol, em função do contexto pandêmico provocado pelo Covid-19. Mais especificamente, pretende-se identificar quais práticas e como estão sendo desenvolvidas pelos professores de língua espanhola no ensino remoto emergencial, analisar quais foram os meios/ferramentas mais mobilizados por estes professores e evidenciar o impacto, a partir da perspectiva docente, que estas adaptações estão causando no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola. Situa-se no paradigma interpretativista e configura-se quanto à abordagem quanti-qualitativa de teor bibliográfico e pesquisa de campo. O corpus foi gerado entre setembro de 2020 e janeiro de 2021 e contou com a participação de 11 colaboradores (todos professores de língua espanhola) que responderam a um questionário com perguntas objetivas e questões abertas. Vinculado aos estudos da Linguística Aplicada, está fundamentado em Coscarelli (2020), Ribeiro (2020) e Paiva (2020), com contribuições acerca do novo do “novo normal” e a distinção entre a EAD e o ensino remoto emergencial; Marcuschi (2008, 2010) com discussões sobre o uso dos gêneros textuais e digitais em seus artigos, entre outros teóricos. A investigação mostrou que algumas práticas que eram trabalhadas nas aulas presenciais nem sempre podem ser realizadas da mesma maneira em ambientes virtuais de aprendizagem e/ou plataformas, redes sociais ou aplicativos de mensagem instantânea e, por isto, os professores de línguas adaptaram suas práticas a uma nova realidade. Entre as constatações, comprovou-se que os professores de espanhol adaptaram suas práticas ao ensino remoto emergencial por meio de procedimentos metodológicos integrados a ferramentas digitais. Evidenciaram-se impactos no processo de ensino e aprendizagem, a saber: por um lado, a ausência de alunos nas aulas, as dificuldades encontradas para trabalhar, principalmente, a oralidade; por outro, a diversidade de recursos e ferramentas digitais utilizadas por professores para otimizar as suas aulas.

Palavras chave: Ensino remoto emergencial, Língua espanhola, Prática docente.

RESUMEN

La vida durante la pandemia de Covid-19 cambió drásticamente. La "nueva normalidad" se impuso a las diferentes realidades, y en la educación no fue diferente. Volver a planificar, replantear las metodologías y las evaluaciones de forma adaptada a la educación remota de emergencia se convirtió en algo esencial. El trabajo que se presenta es el resultado de este contexto atípico y tiene como objetivo investigar las prácticas docentes movilizadas en las actividades de enseñanza remota de emergencia por los profesores de español, debido al contexto pandémico provocado por el Covid-19. Más concretamente, se pretende identificar qué prácticas y cómo las están desarrollando los profesores de español en la enseñanza remota de emergencia, analizar cuáles han sido los medios/herramientas más movilizados por estos profesores y destacar el impacto, desde la perspectiva docente, que estas adaptaciones están provocando en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua española. Se sitúa en el paradigma interpretativista y se configura en cuanto al enfoque cuanti-cualitativo del contenido bibliográfico y la investigación de campo. El corpus se generó entre septiembre de 2020 y enero de 2021 y contó con la participación de 11 colaboradores (todos profesores de español) que respondieron a un cuestionario con preguntas objetivas y abiertas. Vinculado a los estudios de Lingüística Aplicada, se fundamenta en Coscarelli (2020), Ribeiro (2020) y Paiva (2020), con aportes sobre lo nuevo de la "nueva normalidad" y la distinción entre EAD y la enseñanza remota de emergencia; Marcuschi (2008, 2010) con discusiones sobre el uso de géneros textuales y digitales en sus artículos, entre otros teóricos. La investigación demostró que algunas prácticas que se trabajaban en las clases presenciales no siempre pueden ser ejecutadas de la misma manera en entornos y/o plataformas de aprendizaje virtual, redes sociales o aplicaciones de mensaje instantáneo y, por tanto, los profesores de idiomas adaptaron sus prácticas a una nueva realidad. Entre los hallazgos, se verificó que los profesores de español adaptaron sus prácticas a la enseñanza remota de emergencia mediante procedimientos metodológicos integrados a herramientas digitales. Se evidenciaron impactos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como: por un lado, la ausencia de alumnos en clase, las dificultades encontradas para trabajar, principalmente, la oralidad; por otro lado, la diversidad de recursos y herramientas digitales utilizadas por los profesores para optimizar sus clases.

Palabras-clave: Enseñanza remota de emergencia. Lengua española. Práctica docente.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Diferenças entre o ensino remoto emergencial e a EAD	20
QUADRO 2:	Perguntas do questionário e objetivos	27
QUADRO 3:	Perfil dos colaboradores (Sexo e idade)	28
QUADRO 4:	Escolaridade e graduação	29
QUADRO 5:	Procedimentos metodológicos mobilizados nas aulas remotas	34
QUADRO 6:	Desenvolvimento das aulas remotas emergenciais	36
QUADRO 7:	Desvantagens das plataformas	42
QUADRO 8:	Vantagens das plataformas	43

LISTA DE FIGURAS

IMAGEM 1:	Novos alunos no ensino superior (2009 - 2019)	17
IMAGEM 2:	As 10 maiores instituições de EAD	17
IMAGEM 3:	Lista dos aplicativos mais baixados segundo G1	32

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Evolução do número de matrículas (Rede Privada)	18
GRÁFICO 2:	Ferramentas utilizadas nas aulas remotas de língua espanhola	33
GRÁFICO 3:	Procedimentos metodológicos	33
GRÁFICO 4:	Principais impactos da adaptação à realidade remota emergencial	38
GRÁFICO 5:	Contratempos encontrados durante o período remoto	41

SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

EAD - Educação a Distância

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OMS - Organização Mundial de Saúde

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	16
2.1 EAD ou ensino remoto emergencial	19
3 METODOLOGIA	24
3.1 Sobre a natureza da pesquisa	24
3.2 Campo de pesquisa (<i>Corpus</i>)	26
3.2.1 Instrumento de coleta/geração de dados.....	26
3.2.2 Os colaboradores da pesquisa.....	28
3.3 Sistemática de análise dos dados.....	30
4 ANÁLISE DOS DADOS	31
4.1 O ensino remoto emergencial e os procedimentos utilizados pelos colaboradores	31
4.2 Desenvolvimento das aulas remotas	35
4.3 Principal impacto da adaptação do ensino presencial à realidade remota e o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola	38
4.4 Contratempos, vantagens e desvantagens de plataformas para o ensino remoto...	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
6 REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE	52

1 INTRODUÇÃO

No início de março de 2020, o Brasil foi surpreendido com a notícia de um vírus altamente contagioso que teria surgido na China e que rapidamente havia chegado à Europa e, em pouco tempo se espalharia por todo território nacional. Apesar do alerta, muitos continuaram a ignorar o fato e seguiram, normalmente, com as suas habituais atividades: empresas, escolas, academias, etc.

Em 20 de março, foi indicado pelos órgãos competentes da saúde que o ideal seria o distanciamento social, visto que era algo novo e que não existia vacina ou tratamento com 100% de eficácia contra a doença, proveniente do vírus da Covid-19.

Apesar dos discursos destoantes do Governo Federal com relação às medidas para conter a contaminação, os Estados e municípios, validos do direito constitucional de autonomia, decretaram medidas sanitárias que seguiam as instruções indicadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Com vistas a evitar ainda mais a proliferação do Sars-Cov-2, apenas os serviços considerados essenciais deveriam continuar funcionando, como hospitais, supermercados, postos de combustível – com as devidas medidas de segurança. As aulas presenciais, tanto na Educação pública quanto na privada, bem como outras atividades, precisaram ser suspensas por tempo indeterminado, segundo as orientações dos órgãos competentes.

Deparamo-nos, desse modo, com as dificuldades pelas quais os professores estavam passando desde o momento que começaram a trabalhar de modo não presencial, em função do distanciamento social, que reiteramos, era necessário para diminuir a propagação do Coronavírus.

É nesse cenário que surge o interesse de conhecer melhor as práticas do professor de espanhol durante os primeiros meses do período pandêmico. Problematicamos, então: como esse docente estaria dando continuidade a suas práticas? Quais as escolhas metodológicas realizadas para assegurar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos durante o ensino remoto emergencial?

Diante da problemática, pretendemos evidenciar a tentativa de continuidade ou não das práticas já consolidadas na modalidade presencial, confirmar as prováveis adaptações destas práticas e do uso de novas tecnologias digitais em suas aulas.

Apresentamos essa pesquisa, por acreditar que exista a necessidade do compartilhamento destas experiências com outros profissionais da educação, especialmente, com professores de línguas.

A pesquisa tem como objetivo geral, investigar as práticas docentes mobilizadas na realidade remota emergencial pelos professores de espanhol. Como objetivos específicos, elencamos: identificar quais práticas e como estão sendo desenvolvidas pelos professores de língua espanhola na realidade remota emergencial; analisar quais foram os meios/ferramentas mais mobilizados por estes professores e evidenciar o impacto, a partir da perspectiva docente, que estas adaptações estão causando no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

Além disso, veremos se professores de língua espanhola estão inseridos em ambientes virtuais satisfatoriamente a partir da relação com ciberespaço, a *internet*, os computadores e os smartphones, dentre outras ferramentas, e, assim, conseguir mais informações sobre o letramento digital destes professores.

Deste modo, a nossa pesquisa, vinculada aos estudos da Linguística Aplicada, tem como fundamentação teórica Coscarelli (2020), Ribeiro (2020) e Paiva (2020), que nos trouxeram artigos voltados à temática do “novo normal” e a distinção entre a EAD e o ensino remoto emergencial; Nunes (2009) com a definição da EAD e Marcuschi (2008, 2010) sobre o uso dos gêneros textuais. Além destes estudiosos, outros/as tiveram suporte essencial para a composição deste trabalho monográfico.

A pesquisa está situada no paradigma interpretativista e configura-se quanto à abordagem quanti-qualitativa de teor bibliográfico e pesquisa de campo. O corpus foi gerado entre setembro de 2020 e janeiro de 2021 e contou com a participação de 11 colaboradores (todos professores de língua espanhola) que responderam a um questionário com perguntas abertas.

Assim, analisamos as informações dadas pelos colaboradores e problematizamos a situação das aulas remotas, discutindo ao longo do trabalho pontos importantes a partir tanto do suporte teórico sobre a problemática quanto das informações empíricas disponibilizadas pelos professores, a fim de compreender melhor suas práticas docentes em um contexto totalmente atípico.

Nosso trabalho está dividido do seguinte modo: no capítulo inicial, está descrita uma breve contextualização histórica da EAD e a diferenciação entre a EAD e, o ensino remoto emergencial. No capítulo seguinte, trazemos a metodologia e os procedimentos que foram usados na construção deste trabalho. No quarto capítulo, apresentamos a análise das respostas dadas pelos professores. E, por fim, as nossas considerações finais a partir das constatações acerca do ensino remoto emergencial nas aulas de espanhol.

2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação a Distância (EAD) pode parecer, para alguns, uma modalidade de ensino inovadora e um método adequado para um contexto de distanciamento social em função da pandemia de Covid-19, mas é importante destacar alguns dados interessantes sobre o ensino a distância, seu surgimento e seu papel atualmente.

Segundo Nunes (2009, p.2), há registros dessa modalidade educacional em 1728 na cidade de Boston, nos Estados Unidos, onde o professor Caleb Phillips elaborou um curso de taquigrafia que era enviado pelos correios.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996, a EAD é descrita como uma modalidade que tende a facilitar o contato entre o aluno e o conhecimento através de aulas a distância. Tais aulas são disponibilizadas aos interessados através das diversas formas tecnológicas existentes e se adequam às plataformas dos cursos da EAD.

A Educação a Distância é a 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, 2021.)

Pode-se dizer, então, que a regulamentação do ensino a distância proporcionou a muitos alunos o acesso a inúmeros cursos que independem da localidade do professor ou do próprio aluno, tornando-se, assim, a ponte que conecta o aluno à sua formação.

Assim, a EAD, no Brasil, foi reconhecida com a LDB (art. 80, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) como a modalidade de ensino que objetiva alcançar pessoas que pretendem obter alguma formação de modo não presencial.

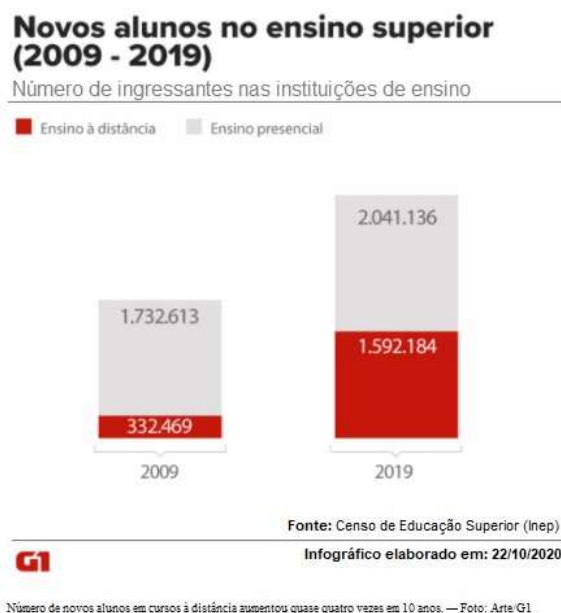
O Decreto 5.800 de junho de 2006 traz a instituição da Universidade Aberta do Brasil (UAB), modalidade de ensino a distância que objetiva “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. (BRASIL, 2021)

Uma das finalidades da criação da UAB foi facilitar o acesso ao ensino superior, diminuindo a distância entre o estudante e o conhecimento. A educação a distância permite

economia com relação às finanças e aumento no número de alunos por curso no ensino superior. Considerando as vantagens da EAD, a cada ano, o número de matrículas no ensino a distância cresce. O G1, destacou um aumento considerável neste número de matrículas na EAD em um período de 10 anos, entre 2009 e 2019:

Imagem 1 – Novos alunos no ensino superior (2009 - 2019)



Fonte: G1 (2020)

Segundo pesquisa realizada pelo site Desafios da Educação em outubro de 2020, foram registradas as 10 maiores instituições de ensino EAD, todas universidades particulares. Na pesquisa foram considerados os números de alunos que estudam nestas universidades:

Imagem 2 – As 10 maiores instituições de EAD

As 10 maiores instituições de EAD

1. Unopar (Cogna, ex-Kroton) – 363,5 mil alunos;
2. Uniasselvi – 281,7 mil;
3. Unip – 234,1 mil;
4. Estácio (Yduqs) – 195,1 mil;*
5. Uninter – 180,7 mil;
6. Unicesumar – 142,9 mil;
7. Anhanguera (Cogna) – 141,5 mil;
8. Fael – 51,5 mil;
9. Cruzeiro do Sul – 51,2 mil;
10. Uninove – 49,3 mil.

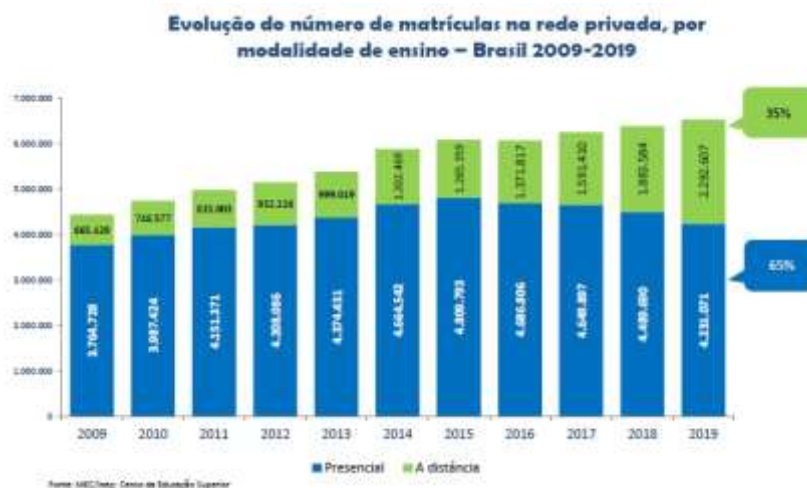
Fonte: Desafios da Educação (2020)

A pesquisa destacou ainda dados do Censo da Educação Superior os quais mostram que a EAD, de fato, vem crescendo a cada ano e que em 2019 registrou um aumento de 19,1%, que equivale a 2,4 milhões de matrículas.

Apesar de muito criticada por anos, durante a pandemia da Covid-19, a EAD se tornou necessária e escolhida como meio de dar continuidade às aulas. Todavia, muitos desconhecem que nem todas as aulas a distância podem ser classificadas como EAD, mas como ensino remoto emergencial, conforme veremos a seguir.

É interessante destacarmos o alcance, em números, que a EAD possui, pois se percebe que a escolha pela modalidade a distância não começou após a pandemia da Covid-19. A EAD, que, está presente em várias instituições de ensino no país, teve um grande número de matrículas realizadas em 2019, como informa os dados representados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (2019, p. 27):

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas (Rede Privada)



Fonte: CAPES (2019)

Como é possível ver no gráfico, houve um declínio nas matrículas das universidades privadas na modalidade presencial e um aumento gradativo entre 2017 e 2019 na EAD. Há inúmeras explicações para o aumento no número de matrículas. Tenente (2020)¹, em reportagem ao portal de notícias G1, em setembro de 2020, traz algumas constatações sobre o perfil dos estudantes e as possíveis motivações para o aumento no número de matrículas na EAD. Destacamos, desta matéria, o grande número de mulheres em cursos EAD (72,2 %) e a

¹ Luiza Tenente ao portal de notícias G1. Em 10 anos, aumenta quase 5 vezes número de alunos que entram em cursos à distância do ensino superior, diz Inep. Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-quase-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino-superior-e-optam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghtml> >. Acesso em 01/06/2021.

preferência dos alunos matriculados na EAD por licenciaturas (Pedagogia é o mais procurado entre os cursos de licenciatura com 48,3%).

2.1 EAD ou ensino remoto emergencial

Considerando a situação atual da educação em vários países do mundo em função da pandemia de Covid-19, não é difícil confundir EAD com ensino remoto emergencial, visto que existem características muito específicas a cada realidade, como o fato do ensino remoto emergencial ser algo específico do contexto pandêmico. Assim, é comum, grosso modo, associar processos educativos a distância à modalidade EAD. Equívoco provocado pelo desconhecimento de ambas as realidades.

Houve uma profusão de termos circulando como sinônimos: aulas remotas, ensino remoto, educação remota, ensino remoto emergencial, ensino mediado pelas tecnologias digitais. Mas, de maneira geral, manifestou-se a percepção de que a situação vivida não caracterizava a EaD como uma modalidade de ensino, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...] (RODRIGUES, 2020, p.46)

Observando com atenção o excerto acima, concordamos com Rodrigues (2020) que novas expressões estavam surgindo, e é normal que com elas, também surjam confusões com as nomenclaturas. Antes mesmo de compreender que o ensino remoto emergencial não é EAD, surgem novos termos para tentar minimizar a problemática educacional gerada pelo distanciamento social durante a pandemia de Covid-19.

Do mesmo modo que a EAD era confundida com o ensino remoto emergencial, observamos que o ensino remoto emergencial seria o mesmo que o ensino remoto. Acreditamos que seja importante acrescentarmos que, as três realidades citadas acima, apenas se assemelham, mas de modo algum elas poderiam ser iguais.

Sobre o ensino remoto, empiricamente, já observamos que ele seria uma categoria, aparentemente, híbrida do ensino remoto emergencial. O ensino remoto, diferentemente do ensino remoto emergencial, já possui uma estrutura planejada, um sistema trabalhado, pensado tecnologicamente, para ser trabalhado durante o distanciamento social. Não há nada improvisado, pois os professores possuem plataforma de ensino e uma variedade de equipamentos.

O ensino remoto, consistiria na realocação das atividades presenciais para o contexto a distância com a estrutura tecnológica e pedagógica necessárias, a exemplo de algumas realidades educacionais privilegiadas (cursos de idiomas, escolas e universidades privadas de alto custo). E o ensino remoto emergencial é uma realidade de ensino que não dispõe deste privilégio. Contudo ainda não encontramos respaldo teórico para conceituá-la. Sendo assim, não exploraremos neste estudo as especificidades dessa realidade.

A educação a distância (EAD) possui características bastante diferentes daquelas que caracterizam o ensino remoto emergencial, conforme apresentam Rodrigues (2020), Ribeiro (2020) e Junqueira (2020):

Quadro 1: Diferenças entre o ensino remoto emergencial e a EAD

Ensino Remoto Emergencial	Educação a Distância (EAD)
Não tem plataforma própria. Pode ser realizado em alguma plataforma alternativa como WhatsApp ou Classroom, por exemplo. Há casos em que professores e alunos necessitam usar mais de uma plataforma.	Possui plataforma própria.
Tem resolução pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), devido à situação da pandemia de Covid-19.	Modalidade reconhecida e regulamentada pelo MEC: LDB (art. 80, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)
Práticas sem planejamento prévio. Em casos emergenciais, planos vão sendo feitos de acordo com as aulas.	Planejamentos são feitos previamente.
Atividades de fixação são feitas em diferentes formatos e tem prazos flexíveis.	Atividades já estão nas plataformas, em rascunho, são atividades com data de entrega.
Avaliação pode ser realizada ou não. É flexível.	Avaliação é planejada e feita com data marcada.
Professores podem ter formação continuada ou não para trabalhar com o ensino remoto emergencial.	Há professores, tutores e monitores com formação adequada para o trabalho na EAD.

Fonte: adaptado de Rodrigues (2020), Ribeiro (2020) e Junqueira (2020).

A importância em definir e caracterizar adequadamente a EAD e o ensino remoto emergencial surge, da necessidade de reconhecer a importância que cada uma tem. Frisamos aqui, em especial a EAD que, apesar de já consolidada, ainda sofre com a falta de

credibilidade de alguns adeptos do ensino tradicionalmente presencial, o que pode levar alguns a criticarem o ensino remoto emergencial, comparando-o à EAD e desvalorizando o trabalho do professor e das instituições de ensino a distância.

As práticas implementadas durante a pandemia devem ser denominadas, preferencialmente, como atividades escolares remotas emergenciais, observando-se particularidades muito distintas das experiências de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. O erro de nomenclatura abarca crenças e práticas equivocadas que daí emergiram, gerando possível precarização do trabalho docente e dificuldades de aprendizagem para os(as) alunos(as), ainda que muitos possam ter vencido barreiras e experimentado outras formas de ensinar e aprender com as tecnologias digitais. (JUNQUEIRA, 2020, p. 32)

A partir do excerto acima, podemos avaliar, de fato, diferenças fundamentais entre as realidades de ensino em questão. Por possível desconhecimento, após a pandemia de Covid-19, elas começaram a ser confundidas e tratadas como sendo a mesma apenas pela similaridade básica: ambas promovem aulas a distância e usam Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

Concordamos então com Schlünzen Júnior (2014, p. 114) sobre a EAD, pois esta “pressupõe primeiramente uma linguagem particular ou um sistema de representação diferente daquele que o professor está habituado no ensino presencial.” Como visto no Quadro 1 e elucidado pelo autor, a EAD possui um sistema muito mais complexo.

Além de diminuir a distância entre professor e aluno, essa modalidade conta com uma estrutura bem elaborada que visa sanar todos os demais empecilhos que impedem jovens e adultos de seguirem com os seus estudos e finalizarem a sua formação acadêmica.

Já o ensino remoto emergencial é possível classificá-lo como um termo novo, pois estamos assim considerando a atualidade, quando encaramos em 2020 uma realidade pandêmica e a necessidade do isolamento social, algo nunca vivenciado no sistema educacional do país. O ensino remoto emergencial, portanto, surge para tentar suprir a necessidade da emergência educacional.

Tal emergência forçou escolas a encontrarem meios substitutos para que as aulas pudessem retornar. Entre as problemáticas, destaca-se a falta de uma plataforma específica para suportar tais atividades. Como já citado, a EAD, por outro lado, possui uma plataforma

institucionalizada (Moodle, Apollo, Edools, Sapium, Eadbox, etc.)², própria para fins educacionais.

Já o ensino remoto emergencial contou com plataformas mais acessíveis a maioria dos estudantes, como foi o caso do uso do *Google Classroom* e o uso dos aplicativos de mensagens instantâneas, a exemplo do *WhatsApp* e do *Telegram*, além das salas de webconferências como o *Google Meet*, o *Zoom*, dentre outras ferramentas digitais compatíveis com os sistemas operacionais dos smartphones, em especial.

Sobre o planejamento das aulas, na EAD, como ocorre na modalidade presencial, os professores são capazes de preparar o seu material e planejar as suas aulas, por possuírem tempo suficiente para realização dessas tarefas. No ensino remoto emergencial, os planejamentos podem ser feitos com antecedência de dias ou até construídos durante o decorrer das semanas, tudo depende de como as escolas estão administrando as aulas remotas emergenciais.

Outro ponto importante é como os professores realizam avaliações no ensino remoto emergencial. Algumas instituições avaliam os alunos por atividades feitas semanalmente, outras podem não avaliar por meio de notas, mas apenas a sua participação ao fazer uso de questionários ou com gravação de áudios e vídeos, etc. Na realidade remota emergencial, não há como saber, com certeza, apenas por hipóteses, em quais situações o aluno se encontra e que acabam por impedi-lo de participar das atividades propostas.

Um exemplo de dificuldade é que, por esta razão, há flexibilidade na entrega das atividades pelos alunos, é a falta de um bom plano de *internet*. O ensino remoto emergencial depende, essencialmente, do acesso à *internet* (com exceção dos alunos que vão às escolas pegar os exercícios) e muitos alunos não possuem *internet* de qualidade em suas casas, sendo a única opção, muitas vezes, o uso dos dados móveis que, dependendo da operadora e do plano, eles acabam por não conseguir participar das aulas todos os dias ou não conseguem baixar arquivos muito grandes, nem assistir às sugestões de vídeos dadas nas aulas.

No caso dos alunos que optam pela EAD, já estão cientes que precisam ter acesso à *internet*, ou seja, quem escolhe esta modalidade não poderá depender dos dados móveis ou não ter *internet* com bom número de *megabytes*. Diferentemente do ensino remoto emergencial, o aluno EAD sabe que, para fazer o curso, a *internet* é prioridade. O acesso precisa ser diário, há prazos para entrega das atividades e as videoconferências, se houver, necessitam da participação dos estudantes.

² VERSIANI, Rafael. 17 plataformas EAD para você hospedar seus cursos online. Disponível em: < <https://enotas.com.br/blog/plataformas-ead/> >. Acesso em: 01/06/2021.

Por fim, é essencial reiterarmos que a distinção entre essas realidades precisa ser explicada para que o trabalho dos professores e a modalidade EAD não sejam prejudicados pela falta de conhecimento, gerando concepções equivocadas sobre este modelo educacional que já se encontra estabilizado e muito bem estruturado como ensino a distância.

Os professores, os tutores e os monitores que são parte essencial na modalidade EAD tiveram formações continuadas e possuem qualificações para trabalharem nas instituições de ensino a distância, o que não ocorreu, inicialmente, no ensino remoto emergencial, já que tanto alunos quanto professores se viram obrigados a aprender sobre novas tecnologias em poucos meses ou até em semanas.

Comparar estas realidades é dar margem à possível desvalorização do trabalho do professor da EAD e de todo um sistema aprimorado, planejado e que vem sendo aplicado com êxito há anos.

3 METODOLOGIA

A educação em 2020 passou por um inesperado processo de adaptação provisória das práticas presenciais à realidade remota emergencial e, graças a tal processo, talvez nunca tenha sido tão importante destacar os desafios impostos à prática docente durante a pandemia devido à falta de formação continuada dos educadores voltada ao letramento digital.

Neste capítulo apresentaremos a natureza da pesquisa, o campo de investigação para compor o *corpus* e a análise de dados. A abordagem, o método e o instrumento de coleta foram mobilizados a fim de investigar as práticas, utilizadas nas aulas de espanhol, no ensino remoto emergencial. Mais especificamente, objetiva-se, identificar quais práticas e como estão sendo desenvolvidas pelos professores de língua espanhola na realidade remota emergencial; analisar quais foram os meios/ferramentas mais mobilizados por estes professores e evidenciar o impacto, a partir da perspectiva docente, que estas adaptações estão causando no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

3.1 Sobre a natureza da pesquisa

A presente pesquisa está situada no paradigma interpretativista e configura-se quanto à natureza como quanti-qualitativa, visto que observaremos com atenção cada dado informado e dele fazer a análise crítica da situação problema (PRODANOV; FREITAS, 2013), mas também há a sistematização dos dados em gráficos e porcentagens importantes.

Serão consideradas, como dados relevantes ao nosso trabalho, as informações geradas a partir das experiências dos colaboradores. O *corpus* da pesquisa contou com 11 colaboradores, docentes de diferentes níveis de ensino, que trabalham com a língua espanhola tanto na rede pública quanto na rede privada como realidade de ensino durante a pandemia.

A nossa investigação, do ponto de vista do objetivo é aplicada, pois há o interesse na descoberta de informações relacionadas à problemática das aulas remotas no ensino da língua espanhola, conforme Gil (2008, p. 26): “A pesquisa social pode decorrer de razões de ordem intelectual, quando baseadas no desejo de conhecer pela simples satisfação para agir. Daí porque se pode falar em pesquisa pura e em pesquisa aplicada.”

A pesquisa aplicada nos permitiu conhecer os desafios do professor de língua espanhola durante a pandemia de Covid-19 para, então, compartilhar neste trabalho monográfico informações relevantes ao ensino e aprendizagem do espanhol.

No tocante à abordagem, este estudo é exploratório e descritivo. Segundo Prodanov & Freitas (2013, p. 52), realizamos levantamento bibliográfico sobre a temática, aplicamos questionário e analisamos os dados para compreender como os participantes observam a problemática nos seus ambientes de trabalho. Sendo assim, Prodanov & Freitas (2013, p. 51) explicam que, a pesquisa aplicada se constitui da aplicação de uma determinada prática para que seja possível encontrar a solução de uma problemática. E sobre a pesquisa exploratória, podemos colocar em prática uma forma de coleta de dados, – como o formulário digital. Os autores citam:

Quando pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52)

Para tanto, também foi utilizada a pesquisa de campo, enquanto procedimento para geração dos dados. De acordo com Prodanov & Freitas (2013, p. 59), a pesquisa de campo necessita da pesquisa bibliográfica por ter a necessidade de embasamento teórico sobre a problemática estudada. É necessária a pesquisa sobre o tema sob a ótica atual e por teóricos que possam ter pesquisado anteriormente o problema em questão. No caso desta pesquisa, necessitamos de muitos teóricos para encontrar conexões entre o que acontecia na educação nacional antes e após o surgimento da pandemia da Covid-19.

Utilizamos o método hipotético-dedutivo, já que foi gerado um produto através de um formulário digital com o intuito de usarmos as informações dadas (sem modificar nenhum dado) para confirmar as nossas hipóteses. Conforme Gil:

O papel fundamental da hipótese na pesquisa é sugerir explicações para os fatos. Essas sugestões podem ser a solução para o problema. Podem ser verdadeiras ou falsas, mas, sempre que bem elaboradas, conduzem à verificação empírica, que é o propósito da pesquisa científica. (GIL, 2008, p. 41)

Esperamos confirmar nossas hipóteses com relação aos desafios enfrentados pelos professores de espanhol ao adaptarem suas práticas à realidade remota emergencial e, se necessitaram assim, rever estratégias de ensino, conteúdo a ser ministrado e o planejamento de suas atividades com base nas potencialidades e/ou limitações de plataformas, do seu alunado e deles próprios.

3.2 Campo de pesquisa (*Corpus*)

O *corpus* da investigação foi construído pelas respostas de professores de língua espanhola sobre as práticas desenvolvidas no ensino remoto emergencial, as quais foram coletadas por meio de um formulário *online* disponibilizado pelo *Google Forms*, recurso este que se tornou importante durante todo o período da pandemia devido à objetividade, eficiência e popularidade, visto que foi considerada uma das ferramentas mais usadas do pacote *Google*, segundo reportagem da revista Nova Escola em julho de 2020³.

3.2.1 Instrumento de coleta/geração de dados

O *Forms* é um dos recursos mais práticos para o trabalho do professor, pois, permite que ele crie uma atividade e atribua notas comentários automáticos, previamente preparados pelo editor ao criar o formulário.

Segundo descrição encontrada no site no *Google about* (2021), o *Forms* tem versatilidade quanto aos temas e seus diferentes estilos, às opções de perguntas e respostas personalizadas. Além disso, os gráficos que são produzidos ajudam os usuários a terem uma rápida coleta de informações, que parte do mais simples, como o nome, a idade, a data de nascimento e o e-mail dos participantes, até respostas dissertativas, curtas e longas.

Há, portanto, a possibilidade de gerar respostas tanto objetivas quanto subjetivas. Ambos os estilos têm algumas peculiaridades interessantes como a utilização de opções com apenas uma resposta e caixa de verificação ou respostas com texto curto ou longo.

O questionário (Apêndice, p. 53) buscou, inicialmente, recolher dos colaboradores algumas informações pessoais básicas como o endereço de e-mail, o nome completo, a idade e a data de nascimento. Em seguida, pedimos que marcassem a escolaridade (poderiam marcar apenas a informação mais recente ou aquelas que o colaborador acreditasse ser mais relevantes), todas as graduações que possuísem e que informassem se tinham feito algum curso de idiomas voltado à língua espanhola.

Por fim, antes de iniciarmos as perguntas mais direcionadas aos procedimentos metodológicos, às ferramentas usadas e à opinião dos colaboradores sobre como estão sendo realizadas suas práticas, perguntamos aos professores, em quais níveis eles lecionavam e

³ <https://novaescola.org.br/conteudo/19492/ensino-remoto-como-potencializar-suas-aulas-com-o-google-forms>

quantos anos eles tinham de experiência profissional e experiência profissional ministrando aulas de espanhol.

O uso do *Forms* foi necessário para o desenvolvimento do *corpus* desta investigação por dois motivos essenciais: o alcance e a praticidade do formulário. Consideramos, então, ideal a ferramenta digital escolhida para coleta de dados, no momento de isolamento social, já que o alcance do gênero questionário se torna mais eficaz e adequado à pesquisa em si, como também, considerando a situação em que se encontrava a pandemia.

Partindo desta lógica, consideramos o que discorre Marcuschi (2008, p. 155) sobre o uso do gênero adequado à funcionalidade: “Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados [...]”.

Com o auxílio do *Forms* conseguimos colher informações de como estavam sendo realizadas as aulas de língua espanhola. Contamos com a participação de 11 professores de espanhol da rede pública e que estão ativamente trabalhando durante o período remoto. A pesquisa foi realizada entre setembro de 2020 e fevereiro de 2021.

Os colaboradores responderam todas as perguntas que estavam disponibilizadas no formulário, de forma clara e objetiva. Especificaram em quais plataformas *online* estavam sendo realizadas as suas aulas, destacaram quais seriam as vantagens e desvantagens dos seus ambientes de trabalho remoto, ou seja, as plataformas usadas. A seguir, criamos uma planilha com os nossos questionamentos e objetivos:

Quadro 2 – Perguntas do questionário e objetivos

QUESTIONAMENTOS	OBJETIVOS
• Endereço de e-mail • Nome completo • Idade • Escolaridade • Graduações • Tempo de experiência profissional	É interessante recolher os e-mails, nome, data de nascimento, escolaridade, etc., pois dá maior credibilidade à pesquisa. E, ainda que nem todos estes dados sejam, diretamente, usados no trabalho, por uma questão de confiabilidade e privacidade dos nossos colaboradores, eles são essenciais para o pesquisador.
• Nível de ensino em que atua • Rede de ensino	Precisamos destacar, em nossa pesquisa, em quais níveis de ensino os colaboradores trabalham e em quais redes.
• Os procedimentos metodológicos mobilizados nas suas aulas remotas	Uma das partes mais importantes da nossa pesquisa é descobrir: como os professores estão gerenciando

• A/s ferramenta/s utilizada/s na/s suas aulas remotas de língua espanhola • Como estão sendo desenvolvidas as aulas remotas?	as suas aulas remotas, quais procedimentos estão sendo realizados e como estão desenvolvendo as suas aulas.
• Contratempos durante o ensino remoto • Principal impacto durante a adaptação da modalidade presencial ao ensino remoto emergencial no processo de ensino e aprendizagem • Vantagens e desvantagens das plataformas utilizadas	Compreender o que está dificultando o trabalho destes profissionais é parte importante do trabalho, por esta razão, solicitamos dos nossos colaboradores que nos descrevessem vantagens e desvantagens dos seus ambientes de trabalho remoto, os impactos e contratempos causados pelas mudanças.

Fonte: elaboração própria (2021)

3.2.2 Os colaboradores da pesquisa

Para a realização deste trabalho, foi necessária a participação de um determinado perfil de professores: professores de espanhol em exercício no ano de 2020. A priori, estudamos usar apenas a colaboração dos professores da rede básica que se dispuseram a participar da pesquisa. Contudo, tivemos a participação de professores de outros níveis (professores de cursos de línguas e professores universitários).

O questionário foi produzido entre os meses de agosto e setembro de 2020 e começou a ser divulgado ainda no mês de setembro através de compartilhamentos por mensagens em chats na plataforma Moodle, pelo *WhatsApp* e por e-mail. É interessante acrescentar que, tanto a pesquisadora quanto os colaboradores compartilharam o link do *Forms* para outros professores de espanhol.

Abaixo consta um quadro com a descrição dos nossos colaboradores por sexo e faixa etária. Nomeamos os nossos colaboradores como “C” e para cada um, acrescentamos um número de 1 a 11, desse modo, preservamos os nomes dos nossos colaboradores.

Quadro 3 – Perfil dos colaboradores (gênero e faixa etária)

Colaborador	Gênero Feminino (F)/ Masculino (M)	Faixa etária
C1	M	55
C2	F	24
C3	M	22
C4	F	31
C5	M	32

C6	M	28
C7	M	27
C8	F	43
C9	F	41
C10	F	38
C11	F	36

Fonte: elaboração própria (2021)

Segundo o Quadro 3, é possível constatar que o número total de participantes foi 11. Dentre os onze professores de língua espanhola, contamos com 6 mulheres e 5 homens, com idades entre 22 e 55 anos, sendo a faixa etária entre homens de 22 a 55 e as mulheres de 24 e 43 anos.

Quadro 4 – Escolaridade e graduação

Colaborador	Escolaridade (Título mais alto)	Graduação
C1	Doutorado	Letras Espanhol
C2	Superior completo	Letras Espanhol
C3	Superior incompleto	Letras Espanhol (em formação)
C4	Especialização	Letras Português/ Inglês
C5	Especialização	Letras Espanhol
C6	Especialização	Letras Português/ Inglês e Letras Espanhol
C7	Especialização	Secretariado bilíngue e Letras Espanhol (em formação)
C8	Mestrado	Letras Espanhol
C9	Especialização	Comunicação Social e Letras Espanhol
C10	Superior incompleto	Letras Espanhol (em formação)
C11	Superior completo	Pedagogia e Letras Espanhol (em formação)

Fonte: elaboração própria (2021)

Segundo o Quadro 4, é possível ver que nem todos os colaboradores são formados, especificamente, em Letras Espanhol, como exemplo, destacamos o colaborador C4, que não tem formação em espanhol, e os colaboradores C3, C7, C10 e C11 que ainda estão em formação. Além destes colaboradores, há também aqueles que possuíam outras formações, em áreas diferentes da educação, antes de iniciarem os seus trabalhos com o ensino de língua espanhola: C7 é formado em Secretariado Bilíngue e C9 tem formação em Comunicação Social.

3.3 Sistemática de análise dos dados

Para a análise de dados consideramos, primordialmente, as respostas específicas às práticas dos professores de espanhol, ou seja, o perfil dos professores, conforme constam nos Quadros 3 e 4 (p. 26 -27).

Sistematizamos as respostas dos colaboradores da seguinte forma: No questionário, foram dispostas 18 perguntas no total (incluem-se nesse total as questões básicas informadas no capítulo 2). Dispusemos, então, 6 perguntas de cunho objetivo dentre as quais 5 poderiam ser respondidas marcando mais de uma opção, e apenas 1 seria uma questão de “sim” ou “não”. Já as questões abertas, somam um total de 12.

Foram estudadas todas as questões abertas em busca de similaridades e diferenças entre as práticas destes educadores para que fosse possível alcançar os objetivos desta pesquisa. Investigamos assim, a atuação destes professores e suas possíveis adaptações de matérias, procedimentos metodológicos e ferramentas utilizadas por eles.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados do questionário respondido pelos 11 colaboradores da pesquisa sobre os desafios enfrentados pelo professor de espanhol durante a mudança temporária da modalidade de ensino presencial ao ensino remoto emergencial no ano de 2020, em função da pandemia de Covid-19. Acreditamos que a experiência destes profissionais necessita ser compartilhada para compreendermos o impacto dessa mudança no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

4.1 O ensino remoto emergencial e os procedimentos utilizados pelos colaboradores

São diversas as ferramentas e possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais, que podem ser aplicadas em contexto de ensino remoto em meio à pandemia. Neste tópico, serão apresentadas algumas delas.

Após a tabulação dos dados, observamos que a maioria dos colaboradores da pesquisa utilizou tanto o *Google Classroom* quanto o *WhatsApp* como principais ferramentas de trabalho durante a pandemia de Covid-19.

Destacamos aqui a escolha do *WhatsApp* pelas escolas, por acreditar que esta ferramenta pode ter sido considerada o meio mais adequado para dar continuidade às aulas, por conta de sua forte inserção no dia a dia das pessoas.

[...]sua relevância incidiu sobre o fato de que pôde contribuir com a construção de um ecossistema comunicativo de aprendizagens capaz de estimular a troca dialógica de mensagens, oferecendo, sobretudo aos alunos, a oportunidade de participarem e de esboçarem dúvidas em um espaço para além da sala de aula. (XAVIER; SERAFIM, 2020, p. 14)

A popularidade, a facilidade de uso e a preferência entre gestão e alunos podem ser confirmadas observando a quantidade de usuários. Esta base é certamente superior às de outros aplicativos – até mesmo de alguns com perfis mais alinhados com a Educação e que poderiam ter sido utilizados como meio de ensino – a exemplo do *Google Classroom*.

Segundo artigos publicados nos sites G1⁴ e CanalTech⁵, ambos publicados em dezembro de 2020, o *WhatsApp* ocupa a 3ª posição entre os aplicativos mais baixados no país:

Imagem 3 – Lista dos aplicativos mais baixados segundo G1



Fonte: G1 (2020)

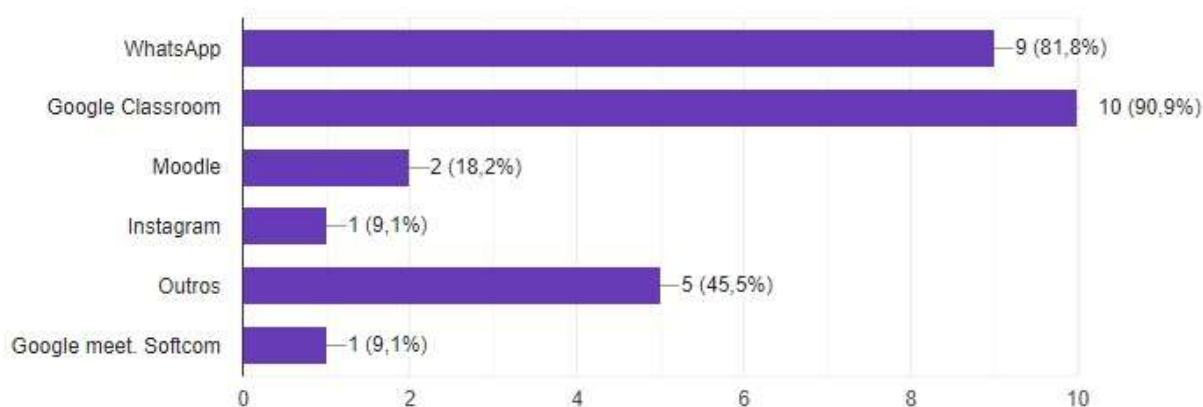
Considerando essa realidade, e a viabilidade de uso concreto e produtivo voltado à Educação, o *WhatsApp* acabou sendo o meio escolhido por inúmeras instituições de ensino que não possuíam acesso a plataformas educacionais específicas e/ou, que ainda não eram adequadas de sistemas como a EAD.

Segundo a nossa pesquisa, dos 11 colaboradores, 10 indicaram que estavam utilizando o *Google Classroom* e 9 deles, indicaram o uso do *WhatsApp* como plataforma de trabalho em suas aulas entre setembro de 2020 a janeiro de 2021, como pode ser visto no Gráfico 2.

Destacamos também que, a pergunta correspondente às ferramentas utilizadas nas aulas remotas, possuía a opção “selecionar de mais de uma resposta”, e, deste modo, conseguimos afirmar que dos 10 professores que indicaram o uso do *Google Classroom*, os 9 professores que marcaram o uso do *WhatsApp*, estão trabalhando com a utilização mútua de ambas as plataformas.

⁴ Portal G1 de notícias. **TikTok foi o aplicativo mais baixado de 2020, aponta relatório** Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/12/14/tiktok-foi-o-aplicativo-mais-baixado-de-2020-aponta-relatorio.ghtml> >. Acesso em 03/06/2021.

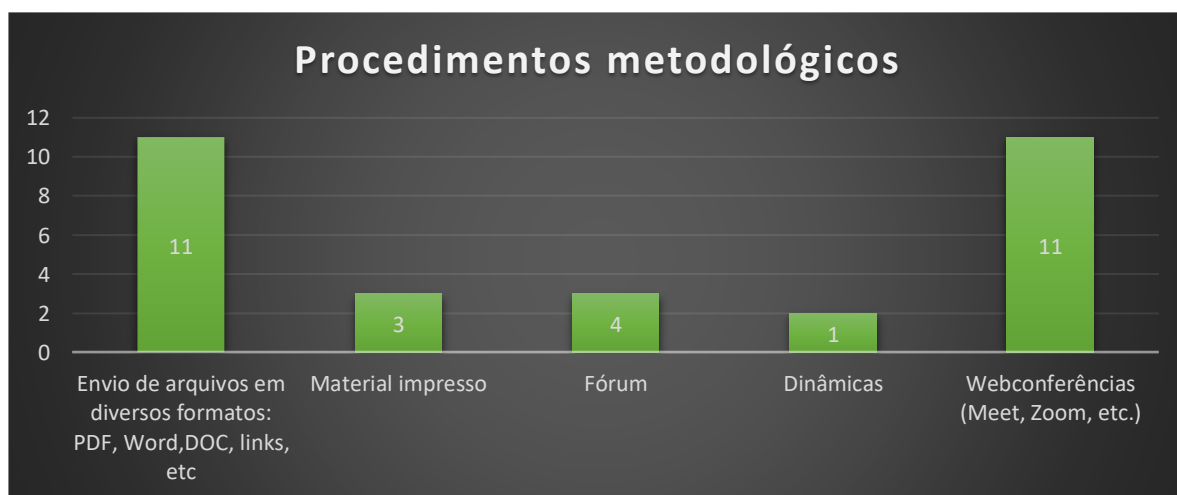
⁵ CanalTech. **Os aplicativos mais baixados de 2020**. Disponível em: < <https://canaltech.com.br/apps/aplicativos-mais-baixados-2020-176201/> >. Acesso em 03/06/2021.

Gráfico 2 – Ferramentas utilizadas nas aulas remotas de língua espanhola

Fonte: elaboração própria (2021)

Em conjunto com estes ambientes, os colaboradores utilizaram chats, fóruns, envios de arquivos em diferentes formatos e material impresso (para alunos que não estavam online nas plataformas durante as aulas) como formas de envio de conteúdo para os seus alunos.

Chama a atenção a utilização também do *Instagram*, uma rede social que vem crescendo bastante nos últimos anos e ampliando seu leque de recursos, de forma que já reúne ações que vão de postagens de fotos e vídeos – sejam curtos, na linha do tempo dos usuários, sejam mais longos, para o IGTV; além de *Reels*, vídeos mais curtos e impactantes, que possuem um amplo alcance de público – inspirado nos vídeos de outro aplicativo, o *TikTok*. Abaixo, podemos conferir a descrição dos procedimentos adotados pelos educadores, mediante sua escolha:

Gráfico 3 – Procedimentos metodológicos

Fonte: elaboração própria (2021)

Neste gráfico, é possível perceber que os professores, entre as suas atividades, escolheram fazer uso, principalmente, das webconferências e do envio de arquivos em diferentes formatos para os seus alunos. Ou seja, o material que seria avaliado pelos professores foi disponibilizado em formatos já conhecidos, como PDF e Word, e também em novos, como o compartilhamento de *links* para preenchimento do *Google Forms*, por exemplo.

A escolha pelas webconferências é válida e chama a atenção neste cenário, uma vez que as aulas ao vivo são a experiência mais próxima da realidade de sala de aula que os estudantes podem ter durante a pandemia. As aulas síncronas ou ao vivo, permitem uma maior interação entre professores e alunos, além da questão de áudio e vídeo, a praticidade da ferramenta de *chat* das plataformas como *Google Meet* e *Zoom* é, inclusive, muito eficaz no ensino e aprendizagem.

Os colaboradores C1 e C5 especificaram que fizeram uso, principalmente, do Moodle, da plataforma *WhatsApp* e do *Google Classroom*. A colaboradora C2, utilizou a rede social *Instagram*, além do *Google Classroom* e do *WhatsApp*. Os demais colaboradores, indicaram apenas o uso do *Classroom* e do *WhatsApp*. Contudo, C3, C6, C8, C9 e C11 indicaram as mesmas ferramentas usadas pela maioria (*Classroom* e *WhatsApp*) e ainda adicionaram a opção “outro”, mas não informaram qual seria a ferramenta. Abaixo, podemos conferir a descrição, por imagem, destes procedimentos:

Quadro 5 - Procedimentos metodológicos mobilizados nas aulas remotas

Colaborador	Procedimentos mobilizados
C1	Envio de arquivos, <i>WhatsApp</i> , <i>Google Meet</i>
C2	São utilizados arquivos digitais, impressos (exclusivamente para os alunos sem acesso à <i>internet</i>), fóruns e webconferência (aulas <i>online</i> por meio do <i>Google Meet</i>)
C3	Envio de arquivos PDF, <i>Doc</i> , <i>link</i> para vídeos, conferências, através de plataformas como <i>Meet</i> e <i>Classroom</i> .
C4	Fóruns
C5	Uso de ferramentas digitais e analógicos para o ensino de ELE; desenvolvimento de técnicas para aperfeiçoamento da habilidade oral; criação de jogos e dinâmicas coletivas de forma virtual; preparação de roteiros de estudos baseados nos usos de sites interativos; aperfeiçoamento do conhecimento linguístico por meio de cursos MOOCs.
C6	Webconferência
C7	Envio de arquivos digitais, materiais impressos, livro didático, <i>Google Meet</i> , Formulários.
C8	Envio de arquivos digitais, fóruns, webconferência, formulários <i>online</i>
C9	Diáspora, foro, webconferência, textos literários, chat...

C10	Envio de arquivos digitais e webconferências.
C11	Arquivos digitais, Google Formulário e materiais impressos.

Fonte: elaboração própria (2021)

De acordo com a Quadro 5, é possível ver que alguns colaboradores não especificaram com detalhes as suas atividades. Alguns deles sintetizaram muito as suas práticas a ponto de não conseguirmos confirmar algumas atividades específicas e que talvez fosse comum à maioria, como a preparação e envio de material para ser impresso, gravação de vídeos autênticos ou compartilhamento de *links* de canais no *Youtube* ou outras plataformas de vídeo, preparação de atividades extra como dinâmicas com jogos online, por exemplo (apenas o colaborador C5 informou sobre dinâmicas com jogos).

Os professores de espanhol indicaram que estes foram os meios que mais utilizaram, provavelmente, por estes recursos possuírem plataformas acessíveis (*Google Classroom*) ou serem aplicativos (*WhatsApp*) e demais ferramentais digitais (*Google Meet* e *Google Forms*). Essas ferramentas tornaram-se ainda mais populares em 2020, em função da apropriação em massa para fins educacionais.

O *classroom* é a sala de aula virtual, onde os professores postam suas aulas, seus materiais e dialogam com seus alunos. Este ambiente, nesse âmbito, é o principal, pois ele é o canal de comunicação, nos momentos assíncronos, entre o professor e o aluno, e nele concentra-se, basicamente, todos os outros recursos, como o *Google* apresentação, para criação de slides, *Google Docs*, para elaboração de textos, e, até mesmo, o acesso ao *meet* para realização das aulas online. (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p.13)

O *Classroom*, por exemplo, está entre os recursos mais usados pelos professores, precisamente pela praticidade citada pelos autores quando afirmam que a gama de opções do *Google*, acaba sendo o recurso mais usado entre professores, em conjunto com o *WhatsApp*.

4.2 Desenvolvimento das aulas remotas

Diante da questão sobre como as aulas foram desenvolvidas em si, a maioria dos colaboradores, conseguiu descrever as suas aulas de forma bem detalhada, o que possibilitou compreender melhor como as suas aulas estavam acontecendo. Todos destacam que as aulas eram síncronas e assíncronas.

Quanto às aulas síncronas, podemos ver que elas aconteciam com a frequência que, talvez, eles acreditassem ser necessária, já que alguns, especificaram, que realizavam atividades síncronas e assíncronas em dias/momentos específicos. É importante frisar que, além dos encontros síncronos correspondentes às aulas, dois colaboradores (C6 e C8) também disponibilizaram uma espécie de “plantão tira-dúvidas” para os seus alunos.

Quadro 6 – Desenvolvimento das aulas remotas emergenciais

Colaborador	Desenvolvimento das aulas remotas emergenciais
C1	Bem. Meio síncronas e meio assíncronas.
C2	As aulas remotas estão sendo desenvolvidas por meio do Google Classroom onde todas as turmas tem acesso a sua. Disponibilizo sempre o conteúdo juntamente com o material da semana nas segundas feiras, para que os alunos vejam e tenham um conhecimento prévio do que será abordado na aula online nas quartas-feiras, em seguida, após o término da aula, disponibilizo a atividade da semana na plataforma de ensino e os alunos têm 3 dias para a devolução da mesma.
C3	Com encontros síncronos uma vez por semana com uma hora de duração. Bem como a realização de atividades assíncronas que são enviadas toda segunda feira. As aulas síncronas são às quintas.
C4	Exibição de vídeos explicativos, leitura, compreensão e interpretação textual, etc.
C5	Estão sendo desenvolvidas por meio do uso da Google Sala de aula, uso do Google Meet, uso de Moodle para complementação dos conteúdos por meio de recursos digitais interativos, e pela comunicação via WhatsApp.
C6	As aulas estão sendo desenvolvidas através de um calendário e cronograma de aulas especial, com ajustes e modificações, através de webconferências de 40 minutos, sendo um encontro semanal, onde o envio de atividades é feito através de uma sala de aula virtual onde os alunos postam suas atividades. Vale salientar que existe um plantão de dúvidas, para que os alunos possam tirar algumas dúvidas com o professor online.
C7	De modo satisfatório, obviamente, dentro das limitações do modelo remoto. A participação dos alunos é bem constante, por estar também, sendo oferecido um ensino no formato híbrido. Os pais conseguem ficar por dentro do que acontece e fazer o acompanhamento, pois também utilizamos um sistema da <i>Softcom</i> , que auxilia todo público (pais, alunos, professores, funcionários em geral).
C8	Material disponibilizado no Google Sala de aula, realização de atividades pelo Google formulário, webconferência pelo Google Meet. Grupo de WhatsApp para diálogos e retirada de dúvidas.
C9	As aulas estão fluindo.
C10	Da forma mais simples possível, onde há o envio da atividade assíncrona e no momento síncrono é trabalhado o conteúdo da atividade enviada.
C11	Através de slides via Meet.

Fonte: elaboração própria (2021)

Os colaboradores C1, C9 e C 11, diferentemente dos outros colaboradores, foram bastante evasivos, não dando detalhes suficientes para que pudéssemos compreender melhor

como estavam sendo realizadas as suas aulas e como estariam trabalhando as ferramentas que destacaram em respostas anteriores.

Contudo, os demais colaboradores descreveram com detalhes as suas práticas. A exemplo disso, temos a colaboradora C2 que afirmou que as aulas remotas eram basicamente desenvolvidas no *Google Classroom* e que todas as turmas tinham acesso à sala de aula virtual. Ela destacou também que, sempre disponibiliza, no primeiro dia da semana, o conteúdo e a atividade que serão trabalhados em uma videoconferência no dia correspondente à sua aula. Os alunos além de receberem o conteúdo e a atividade antecipadamente antes do encontro síncrono, têm até três dias para entregar a atividade.

As aulas da colaboradora C4 que, aparentemente, são apenas assíncronas (segundo a resposta dada no questionário), são realizadas com a exibição de um vídeo explicativo (acreditamos que pode ser material próprio da professora ou algum vídeo, previamente, baixado e compartilhado ou até um *link* com o conteúdo dado que esteja disponibilizado em alguma plataforma de vídeo), leitura, compreensão e interpretação de algum texto.

O professor C6 descreve as suas atividades como sendo desenvolvidas tendo um calendário e cronograma de aulas, tudo pensado para a realidade atual. Suas aulas síncronas acontecem semanalmente e tem duração de 40 minutos. Já as aulas assíncronas, se resumem ao envio de atividades na sala de aula (na plataforma que ele trabalha) e lá os alunos tem acesso ao material que, posteriormente, será depositado para avaliação de suas atividades. O colaborador C6, disponibiliza um “plantão tira-dúvidas” enquanto estiver online.

Já o colaborador C8, que também disponibiliza momentos “tira-dúvidas” com seus alunos, utiliza o *Classroom* e os recursos, *Forms* e *Meet*, que estão disponíveis nesta plataforma.

Os colaboradores C10 e C11 foram objetivos ao tratar da simplicidade durante as suas aulas. C10 destaca que traz atividades assíncronas para os alunos e, no momento síncrono, trabalha o conteúdo dado. Já a colaboradora C11 afirmou usar slides nas aulas por videoconferência (*Google Meet*). É importante destacar a resposta anterior a este questionamento sobre como estão sendo desenvolvidas as aulas, já que C11 afirmou usar material impresso, *Google Forms* e arquivos digitais, ou seja, suas aulas são síncronas e assíncronas, ver Quadro 5, página 35.

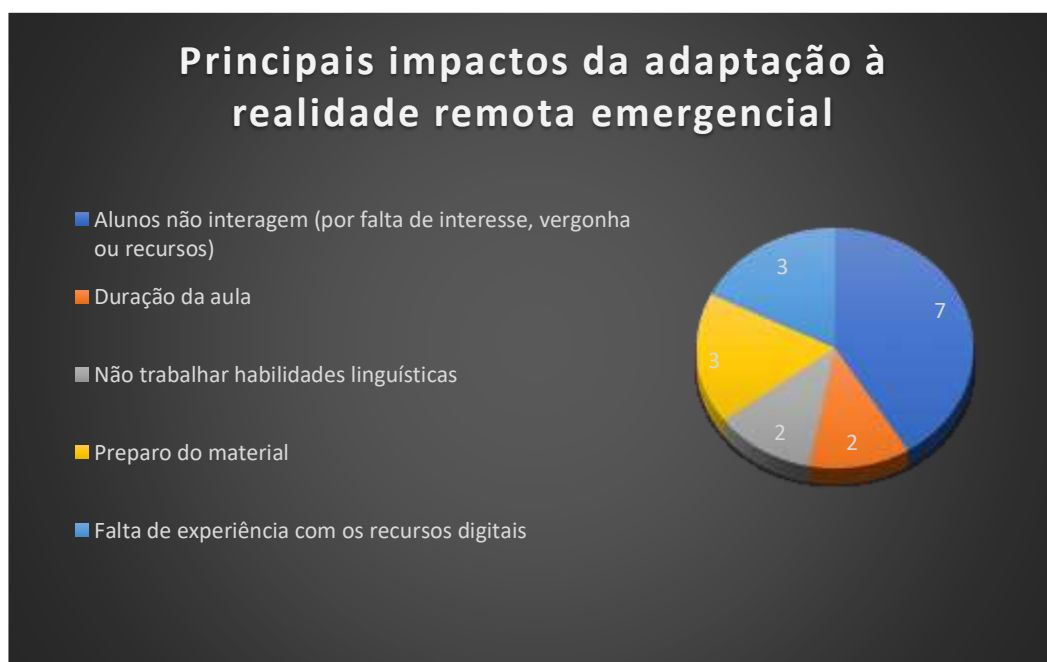
O colaborador C7, trabalha em uma escola privada, e destacou que apesar das limitações do modelo remoto, a participação dos alunos está sendo constante e está sendo oferecido um ensino no formato híbrido. Ele percebeu que o ensino remoto permitiu que os

pais dos alunos conseguissem acompanhar o que acontece com os seus filhos através de uma plataforma.

4.3 Principal impacto da adaptação do ensino presencial à realidade remota e o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola

A pesquisa procurou compreender melhor como os professores de espanhol estavam trabalhando durante a pandemia, especificamente, no período entre setembro/2020 e janeiro/2021. O principal questionamento do nosso estudo perante nossos colaboradores era referente às práticas adotadas por eles durante a fase de ensino remoto emergencial.

Gráfico 4 – Principais impactos da adaptação à realidade remota emergencial



Fonte: elaboração própria (2021)

Nosso trabalho apresentou as potencialidades dos professores frente à imposição laboral sem planejamento prévio e o enfrentamento das dificuldades com o uso de recursos digitais, haja vista a ausência de formações adequadas que permitissem que estes professores conseguissem trabalhar com mais suporte e apoio institucional. Ainda acerca das redes sociais, Zacharias (2016) menciona que:

O aparecimento de formas de comunicação como as redes sociais (a exemplo do WhatsApp e do Facebook) implica transformações no

processo de criação e de recepção dos textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade. Estas formas de interação demandam habilidades de leitura e de produção específicas e, consequentemente, exigem uma formação mais específica dos interagentes. (ZACHARIAS, 2016, p. 20).

O excerto acima nos leva a refletir sobre as inúmeras possibilidades de uso das novas ferramentas de comunicação, mesmo que elas não tenham sido desenvolvidas, a priori, com propósitos educacionais. No caso, específico do WhatsApp, Veloso (2016)⁶ e Kleina (2018)⁷ afirmam que, a partir de 2016, este aplicativo começou a permitir videochamadas e o envio de documentos. Essas ferramentas facilitaram a solução dos desafios enfrentados por professores durante a pandemia de Covid-19.

Não perguntamos diretamente aos colaboradores se receberam, antes ou depois da confirmação da pandemia, alguma formação continuada com foco no letramento digital dos professores. Contudo, a nossa pesquisa pode confirmar que os colaboradores não tiveram quaisquer problemas relacionados ao uso de novos meios tecnológicos ou recursos digitais, tampouco de adaptação de material e de suas aulas. Apesar das imposições, eles conseguiram seguir com suas práticas, algumas delas adaptadas para a realidade remota emergencial, e conheceram novos métodos que, possivelmente, não conseguiriam aplicar, no ensino presencial.

Entre todas as respostas do questionário, o que mais nos chama a atenção é o número de professores que acredita que a falta de participação dos alunos possa ser o maior impacto no processo de ensino e aprendizagem de espanhol. Entre as razões pelas quais os alunos não participam das atividades, os colaboradores C2, C5, C7, C8, C9, C10 e C11 destacaram: o desinteresse do aluno, a vergonha em aparecer nas videoconferências, a falta de recursos como *internet* e artefatos tecnológicos e a falta de letramento digital.

Os colaboradores C3, C7 e C10 acreditam que o maior impacto da adaptação de suas práticas à realidade remota foi a preparação do material. C3 afirmou que preparar o material para esta realidade implica fazer algo de forma minuciosa e que tanto a atividade quanto o *feedback* precisam ser bem elaborados. O colaborador C7 adicionou que, diferentemente do ensino remoto emergencial, trabalhar na modalidade presencial dá maior abertura para

⁶ Portal de notícias G1. **WhatsApp libera videochamadas para Android, iPhone e Windows Phone.** Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2016/11/whatsapp-libera-videochamadas-para-android-iphone-e-windows-phone.html> >. Acesso em: 02/05/2021.

⁷ Site de informação voltado à tecnologia, criado em 2008 e financiado pela empresa No Zebra Network (NZN). Disponível em: < <https://www.tecmundo.com.br/dispositivos-moveis/125894-historia-whatsapp-rei-mensageiros-video.htm> >. Acesso em: 31/05/2021.

trabalhar certas atividades exatamente pelo contato face a face. Em suma, o professor, apesar de conseguir trabalhar no “novo normal”, vê que há complexidades que poderão dificultar o aprendizado da língua alvo devido à adaptação de suas atividades.

A colaboradora C10 afirmou que o ensino remoto emergencial acabou exigindo mais esforço do professor com relação às atividades a serem propostas, posto que era preciso considerar que tanto o professor quanto o aluno estivessem inteirados dos recursos tecnológicos. O depoimento dado por C10 parece sintetizar as demais declarações sobre o que acontece no ensino remoto emergencial com relação à falta de interesse dos alunos e sua ausência nas aulas.

Além disso, outro impacto da adaptação é com relação à duração das aulas. Acreditamos que, nas instituições de ensino dos colaboradores – destacamos os níveis fundamental 2 e Ensino Médio – a hora/aula de língua espanhola varia entre 1 e 2 aulas por semana. Por esta razão, o tempo, foi citado pelos colaboradores C1 e C6, como fator de maior o impacto. Além de o tempo ser pouco na modalidade presencial, C6 ainda informou que suas aulas passaram por ajustes e modificações e que, na realidade remota emergencial, passou a ter apenas 40 minutos em suas aulas síncronas e que segue tendo 1 aula por semana.

Além da falta de tempo, citada por C1 e C6, os colaboradores C2 e C4 afirmaram que têm dificuldade de trabalhar com algumas habilidades linguísticas. Ambos destacaram a oralidade como a habilidade mais complexa para ser trabalhada no ensino remoto emergencial.

A dificuldade em trabalhar habilidades linguísticas, em especial a oralidade, vem do fato de nem todos os alunos estarem presentes nos grupos de *WhatsApp* ou *Classroom* e, aqueles que estão, nem sempre participam das aulas por timidez, vergonha, desinteresse ou a falta de recursos, como a *internet*, celulares, computadores, *tablets*, etc.

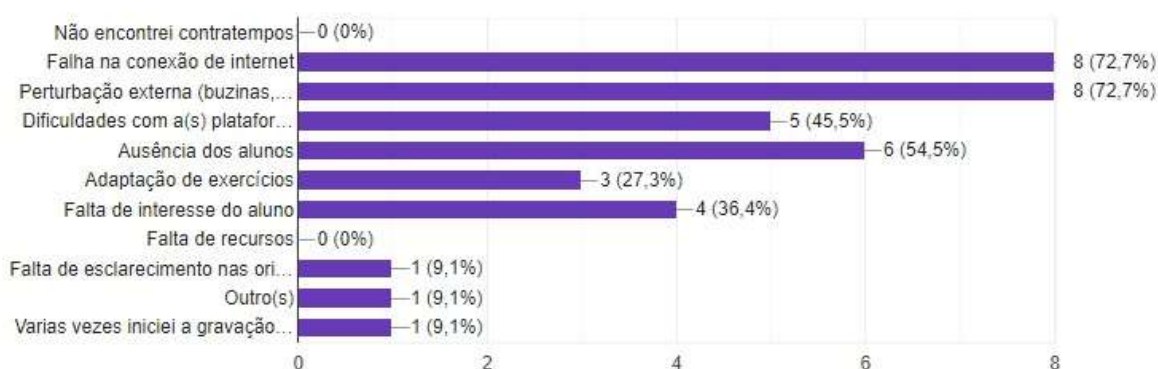
Por fim, um dos nossos colaboradores (C3) destacou que, diferentemente do material nas aulas presenciais, o que era disponibilizado aos alunos no ensino remoto precisava ser bem elaborado e os *feedbacks* das atividades deveriam ser detalhados. Sobre esse dado, é interessante destacar o protagonismo docente na produção e/ ou seleção do material didático, visto que as escolhas teórico-metodológicas precisam atender às contingências do contexto.

4.4 Contratempos, vantagens e desvantagens de plataformas para o ensino remoto

Os colaboradores apresentaram alguns problemas durante o ensino remoto. Todos tiveram contratempos que podem ter dificultado a realização das suas aulas em algum

momento durante a pandemia. Dentre as opções expostas, os dois maiores problemas destacados por 8 dos 11 professores foram a falta de conexão à *internet* e a perturbação externa.

Gráfico 5 – Contratempos encontrados durante o período remoto



Fonte: elaboração própria (2021)

Além das opções previamente pensadas como “contratempos”, deixamos uma opção “Outro(s)”, para que eles se sentissem à vontade e mencionassem quaisquer outros obstáculos que possam ter surgido e que não haviam sido sugeridos no formulário.

Algo que chama a atenção nestes dados é que os professores não marcaram a opção “falta de recursos”, o que nos diz muito sobre a preparação destes colaboradores para lidarem com a situação emergencial da realidade remota, pois o fato de nenhum colaborador ter marcado essa opção nos transmite a ideia de que, para eles, tudo que possuíam era suficiente em suas aulas: bons equipamentos, uma conexão de *internet* satisfatória, mesmo que apresentasse instabilidades esporádicas.

Os dois maiores problemas vivenciados pela maioria dos professores foram as “falhas na conexão de *internet*” e as “perturbações externas”. Com a falta de conexão, os professores podem não conseguir enviar atividades, fazer as chamadas por vídeo, dar feedbacks aos alunos nem acessar as plataformas que usam para compartilhar o conteúdo e preencher suas cadernetas digitais.

Outro contratempo apontado pelos colaboradores, tanto quanto os problemas de conexão, foram as chamadas “perturbações externas”. A partir dos resultados da pesquisa, inferimos que a maioria dos colaboradores se sentiu prejudicada pelos distúrbios que atrapalharam seu processo de trabalho. Estes problemas não são os mesmos enfrentados no ambiente físico de trabalho. No ensino remoto emergencial, os professores estão em suas

casas, trabalham em ambientes improvisados e estão a todo o tempo lidando com algo relacionado à sua vida pessoal. Infelizmente, estas perturbações externas são constantes e inevitáveis, haja vista os professores precisam lidar com a família, os vizinhos, a falta de ambiente e material apropriado, entre outras complexidades. Muitos são pais e mães de crianças pequenas, além das inúmeras demandas domésticas da rotina doméstica.

A falta de alunos nas aulas também foi uma das opções marcadas entre os contratempos enfrentados. Dentre os colaboradores, seis (54,5%) marcaram a opção “ausência dos alunos”. Não somente dos que estavam indo às escolas receber o material impresso, como daqueles que, apesar de estarem adicionados aos grupos nas comunidades escolares virtuais, não participavam dos encontros e demais atividades.

Alguns colaboradores destacaram que há alunos que estavam presentes, mas não participaram porque não tinham um aparelho compatível com alguma plataforma, ou porque a conexão de *internet* deles não era boa; alguns ainda alegaram não ter o conhecimento necessário para acessar as plataformas virtuais e houve também estudantes que se ausentaram sem apresentar qualquer justificativa.

Quadro 7 – Desvantagens das plataformas

Colaborador	Desvantagens das plataformas
C1	O aluno ausente que não participa.
C2	Poucas atividades são devolvidas na plataforma por parte dos alunos, falta de interação nos fóruns.
C3	O distanciamento social, físico, com os alunos.
C4	Dificuldade de os alunos terem acesso à <i>internet</i> , etc.
C5	Não se conseguem ter acesso offline, e nem é compatível para todos os tipos de aparelhos digitais ou eletrônicos, tais como celular ou tablets.
C6	Como desvantagem eu poderia apontar a o carregamento do aplicativo, onde em alguns casos demora alguns minutos para abrir, independente da qualidade da <i>internet</i> .
C7	Desvantagens, os alunos nem sempre possuem acesso à <i>internet</i> , ou até mesmo aparelhos eletrônicos para acessar as aulas. Ou até mesmo, familiarização com o meio tecnológico. Isso acaba atrapalhado um pouco.
C8	Google Sala de aula (os alunos enviam atividades mesmo após o final do prazo estipulado) <i>Google Meet</i> (muito mais pelos alunos que não seguem normas)
C9	trava bastante
C10	Apresenta algumas falhas às vezes nos envios das tarefas dos alunos.
C11	Alguns estudantes não tem domínio ao acessar a plataforma.

Fonte: elaboração própria (2021)

Quando sondados sobre as desvantagens das plataformas virtuais escolhidas por suas instituições e/ou Secretarias de Educação para o ensino remoto (emergencial), os professores destacaram a ausência dos alunos como um dos fatores negativos. Essa abstenção pode estar relacionada com a falha de acesso à *internet*, com os problemas da própria plataforma e ainda com a falta de compatibilidade de alguns aparelhos eletrônicos dos alunos. Não devemos excluir também os prejuízos que a ausência do letramento digital traz para este cenário – uma instrução, durante as aulas presenciais, previamente, poderia ter apresentado o potencial de reduzir essas dificuldades no cenário atual.

Quanto às plataformas utilizadas, os professores C6, C8, C9 e C10 destacaram que esses ambientes virtuais apresentaram instabilidades independentes da conexão de *internet*. Mas, apesar de alguns problemas, as vantagens aparentaram ser maiores. Muitas atividades interessantes puderam ser realizadas com o auxílio das plataformas que eles escolheram, como podemos depreender do Quadro 8.

Quadro 8 – Vantagens das plataformas

Colaborador	Vantagens das plataformas
C1	Melhor interação com alguns alunos.
C2	O uso dos recursos tecnológicos ofertados nas plataformas de ensino são fundamentais para o desenvolvimento das aulas. Cada ferramenta oferece uma forma de conduzir o andamento das aulas como: rapidez, reutilização da mesma atividade em turmas diferentes, debates por meio de fóruns e também tive mudanças no modo avaliativo de cada alunado, pois agora eles estão mais inclusos e ativos no seu próprio sistema de avaliação.
C3	Ausência no uso de papel.
C4	Disponibilizar materiais diversificados
C5	Recursos interativos e de alta qualidade de materiais, que ajudam na exposição do conteúdo.
C6	Recurso do <i>whiteboard</i> , onde reproduz um espaço similar a um quadro, onde podemos fazer anotações e etc.
C7	As vantagens são os meios tecnológicos, que de fato, contribuem para que o ensino seja mais proveitoso no sentido de material lúdico, o que contribui muito, pois os alunos fixam mais a atenção nas aulas.
C8	Google Sala de aula (poder disponibilizar material, criação de fóruns, disponibilizar as notas para os alunos, colocar prazos para atividades) <i>Google Meet</i> (chat em tempo real, existem extensões que permitem ter a frequência, poder projetar documentos, slides para discussão das aulas)
C9	Ilimitada a quantidade de alunos, além de compartilhar tela e usar a câmera.
C10	Permite utilizar várias formas de atividades.
C11	A vantagem é que os estudantes não ficam sem estudar e a desvantagem é que alguns estudantes não tem acesso a mesma.

Fonte: elaboração própria (2021)

Segundo os professores, apesar de algumas dificuldades técnicas enfrentadas durante o uso das plataformas virtuais, ainda foi possível elencarem mais vantagens. Para C1, o único benefício apresentado foi a melhoria comprovada da relação entre professores e alunos.

Oito dos onze colaboradores afirmaram em suas respostas, que o uso de recursos tecnológicos é a maior vantagem. Com o uso da tecnologia, eles passam a ter melhor desenvolvimento de suas práticas, diversidade de materiais e recursos interativos de alta qualidade.

Além disso, os professores ainda citaram como vantagens: A diminuição no uso do papel (C3), alunos mais interessados pelas dinâmicas das aulas (C7), o número de alunos por sala é maior (C9) e com o ensino remoto emergencial eles não deixam de estudar (C11).

Entre tantas vantagens descritas por eles, percebemos que muitas atividades só puderam ser realizadas graças aos recursos que estas plataformas dispõem. Em aulas presenciais, talvez os professores jamais as utilizassem.

Ao iniciar as nossas análises, foi observado que nenhum dos nossos colaboradores apresentou quaisquer dificuldades que pudessem ser consideradas graves e que os impedissem de realizar os seus trabalhos. Foi perceptível em suas respostas, que todos tinham alguma experiência para lidar com os desafios impostos pelo ensino remoto e pela pandemia.

Sabemos que adaptações são complexas, principalmente se elas forem exigidas de forma brusca como ocorreu nesses primeiros meses de suspensão das aulas presenciais em função da pandemia de Covid-19. Também ficou claro que o ensino remoto emergencial acabou forçando os professores a usarem plataformas que, tecnicamente, não foram criadas com fins educacionais e também tiveram que adaptar procedimentos e reformular planejamentos.

Com a falta de investimentos na educação, mais especificamente na formação continuada do professor e na melhoria das instituições públicas, a pandemia trouxe também questionamentos sobre a melhor forma de continuidade das aulas e as razões que levaram algumas instituições a optarem por determinadas ferramentas, a exemplo do *WhatsApp*, ao invés de priorizarem outros aplicativos e plataformas específicas de educação para darem continuidade às aulas:

A interrupção das aulas presenciais potencializou múltiplas iniciativas, a fim de manter as atividades de ensino e de aprendizagem escolares de forma remota, contando para isso com o esforço dedicado de

professores, alunos e pais, que buscavam cultivar novas conexões, com fins pedagógicos, e promover aprendizagens pelo uso das tecnologias digitais de comunicação (telefones celulares, computadores e a internet). (JUNQUEIRA, 2020, p. 31)

Apesar das adversidades da pandemia, muito foi aprendido com os desafios impostos aos educadores. Pelos depoimentos dos colaboradores, evidenciarmos essa potencialização de múltiplas iniciativas como citado por Junqueira (2020, p. 31). Percebemos que muitos deles usavam mais de uma plataforma de trabalho, além de diversificarem o modelo de aula e reformularem quase todas as suas práticas, a fim de conseguirem dar continuidade ao trabalho sem que seus alunos fossem tão prejudicados.

Também constatamos que, apesar da falta de investimento em formações, estes profissionais se mostraram letrados digitais, visto que, pelo conteúdo de suas respostas verificamos suas experiências com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). É relevante a evolução dos profissionais de educação, em relação às ferramentas digitais. A esse respeito, temos a seguinte afirmação:

Há pelo menos trinta anos, especialistas em educação e tecnologias mostram a nós que é preciso integrar, que é importante aprender, que é interessante saber usar, que é preciso tempo para adaptar, que é fundamental ter infraestrutura, sim, mas que é ainda mais fundamental ter ideias, ter experiências, aprender os caminhos, ter coragem para remodelagens que demoram a acontecer. (RIBEIRO, 2020, p. 111)

Concordamos com Ribeiro (2020) que toda mudança precisa de tempo e infraestrutura e pensando nisso, é reconfortante perceber o quanto os professores trabalham, pesquisam e se preparam para mudanças bruscas nos caminhos da educação tradicional. Durante a pandemia, percebemos que, apesar da falta de tempo e da devida formação continuada para os professores, eles não pararam de buscar formações de forma independente, crescimento pessoal e profissional, a fim de garantir melhores aulas para os seus alunos.

Ao finalizarmos a pesquisa, identificamos em suas práticas, muitas adaptações da modalidade presencial à realidade remota emergencial no tocante aos procedimentos metodológicos e às ferramentas de ensino, predominando a utilização de recursos digitais. Assim, analisamos também o impacto que estas adaptações causaram no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Graças à colaboração dos participantes desta pesquisa, conseguimos levantar dados sobre os desafios encontrados pelos professores de espanhol que trabalharam durante a pandemia do novo coronavírus na realidade remota emergencial – no período de setembro de 2020 a janeiro de 2021.

Investigamos as práticas destes professores, já que precisávamos confirmar a nossa hipótese sobre as atividades adaptadas ao ensino remoto emergencial. Percebemos, então, que muitas atividades foram adaptadas por eles porque não seria possível realizá-las presencialmente. Entre as atividades, observamos que eles fizeram uso das diversas ferramentas digitais, produziram material autêntico em vídeo, áudio e em tantos outros formatos. Mobilizaram material para ser impresso nas escolas, disponibilizaram seu material em diferentes plataformas e, apesar de tanto empenho nestas atividades, ainda conseguiam tempo para pensar e preparar dinâmicas virtuais.

Identificamos ainda que a oralidade era um grande desafio a ser vencido pelos professores, no ensino remoto emergencial. Em algumas declarações dos colaboradores e colaboradoras, era possível ver que atividades que lidavam com as habilidades orais eram menos frequentes ou nem aconteciam, por motivos diversos que variavam entre a falta do aluno e a vergonha em participar de atividades em que tivessem que falar por vídeo, o que possivelmente levava os educadores a fazerem menos atividades orais e mais interpretações de texto, produções escritas, leituras etc.

Analisamos as suas ferramentas e compreendemos quais foram os motivos que os levaram a escolher tais recursos. Todas as opções disponibilizadas pelo *Google* acabam sendo popularizadas porque a própria empresa garante isso estando presentes em tantos aparelhos celulares e sendo a mais utilizada ferramenta de busca da atualidade. *Forms*, *Meet*, *Drive*, *Doc*, Apresentações, *Classroom*, *Jamboard*, são algumas das várias ferramentas do *Google* usadas pelos professores.

Também evidenciamos os impactos que a realidade remota emergencial causou, até então, no processo de ensino e aprendizagem do espanhol. O maior impacto é, com certeza, a falta da prática oral. Acreditamos que tentativas foram feitas e que os professores criaram situações positivas, a fim de promoverem interação e instigarem os alunos a falarem espanhol em áudios, vídeos e nos encontros por webconferências. Por outro lado, o professor na pandemia passou a dirigir e editar. Tornou-se produtor de conteúdo digital para muitas instituições. Aprendeu na improvisação a gravar seus próprios vídeos. Percebeu que talvez

precisasse de luzes mais potentes, dois aparelhos celulares (um pessoal e outro para os grupos da escola), um notebook novo, de um ambiente diferente e adicionou ao seu planejamento de aula a construção de um roteiro para gravar um bom conteúdo.

Por fim, acreditamos que o professor enfrenta a pandemia, de forma consciente e dedicada. Acreditamos que as práticas e ferramentas mobilizadas como formas adaptadas em suas aulas se mostram adequadas à situação atual do contexto remoto emergencial e às consequentes complexidades que a realidade impôs aos professores de língua espanhola.

6 REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Educação. **Educação a distância**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia> >. Acesso em: 02/05/2021.

_____. **Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%205800&text=DECRETO%20N%C2%BA%205.800%2C%20DE%208,que%20lhe%20confere%20o%20art. >. Acesso em: 12/05/2021.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais> >. Acesso em: 12/05/2021.

_____. Diário Oficial da União. **Resolução CNE/cp nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006> >. Acesso em: 21/05/2021.

Canaltech. **Os aplicativos mais baixados de 2020**. Disponível em: < <https://canaltech.com.br/apps/aplicativos-mais-baixados-2020-176201/> >. Acesso em: 28/04/2021.

CAPES. **O que é o sistema UAB e sua legislação**. Disponível em: < <https://uab.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab> >. Acesso em: 02/05/2021.

_____. **Censo da Educação Superior 2019: Divulgação dos resultados**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 2019.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCIO, Pollyanna de Mattos Moura. (orgs.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020.

Desafios da Educação. **As 10 maiores instituições de ensino a distância no Brasil em 2019**. Disponível em: < <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/10-maiores-instituicoes-ead/> >. Acesso em: 02/05/2021.

_____. **Infográfico: as diferenças entre educação a distância e ensino remoto**. Disponível em: < <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/diferencas-ead-ensino-remoto/> >. Acesso em: 28/04/2021.

Gazeta do Povo. **Como a autonomia de estados e municípios contribui para poupar vidas na pandemia de Covid**. Disponível em: < <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/covid-como-autonomia-estados-municipios-salvou-vidas/> >. Acesso em: 11/05/2021.

G1. **Em 10 anos, aumenta quase 5 vezes número de alunos que entram em cursos à distância do ensino superior, diz Inep**. <

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-quase-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino-superior-e-optam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghml> >. Acesso em: 02/05/2021.

_____. **TikTok foi o aplicativo mais baixado de 2020, aponta relatório.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/12/14/tiktok-foi-o-aplicativo-mais-baixado-de-2020-aponta-relatorio.ghml> >. Acesso em: 28/04/2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** Disponível em: < <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view> >. Acesso em: 10/04/2021.

GOOGLE FORMS. Disponível em: < <https://www.google.com/forms/about/> >. Acesso em: 12/04/2021.

IFSC. **Cenário e Fundamentos da EaD.** Disponível em: < <https://moodle.ead.ifsc.edu.br/mod/book/view.php?id=68804&chapterid=11390> >. Acesso em: 02/05/2021.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Org.). **Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia.** São Paulo: Parábola, 2020.

KLEINA, Nilton. **A história do WhatsApp, o rei dos mensageiros [vídeo].** Disponível em: < <https://www.tecmundo.com.br/dispositivos-moveis/125894-historia-whatsapp-rei-mensageiros-video.htm> >. Acesso em: 31/05/2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.** São Paulo: Cortez, 2010.

MIGNONI DE OLIVEIRA, R.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S. l.], v. 5, p. e020028, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179>. Acesso em: 11 maio. 2021.

MEC. Portal do MEC. **O que é educação a distância?** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia> >. Acesso em: 02/05/2021.

Nova Escola. **Ensino remoto: como potencializar suas aulas com o Google Forms.** Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/19492/ensino-remoto-como-potencializar-suas-aulas-com-o-google-forms> >. Acesso em: 10/04/2021.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. *IN: Educação a distância: o estado da arte*. LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Aldimária Francisca P. de; QUEIROZ, Aurinês de Sousa; SOUZA JÚNIOR, Francisco de Assis de; SILVA, Maria da Conceição Tavares da; MELO, Máximo Luiz Veríssimo de; OLIVEIRA, Paulo Roberto Frutuoso de. **Educação a Distância no mundo e no Brasil**. Revista Educação Pública, v. 19, nº 17, 20 de agosto de 2019. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil> >. Acesso em: 02/05/2021.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de Inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola, 2015.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORES, Andréia. **Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais**. Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020. Disponível em: < <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179/110> >. Acesso em: 23/05/2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Ensino Pandêmico: uma reflexão ou dica por dia**. São Paulo: Parábola, 2020.

Paraíba Online. **Máscaras e álcool em gel começam a faltar no comércio paraibano, e preços disparam**. Disponível em: < <https://paraibaonline.com.br/2020/03/mascaras-e-alcool-em-gel-comecam-a-faltar-no-comercio-paraibano-e-precos-disparam/> >. Acesso em: 11/05/2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. *In: RIBEIRO Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Org.). Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020.

RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. O mundo muda, a avaliação muda Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. *In: RIBEIRO Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (Org.). Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020.

RONDINI, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. dos S. (2020). **Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente**. Educação, 10(1), 41–57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>.

SCHLÜNZEN JUNIOR, K. A institucionalização da Educação a Distância no Brasil: cenários e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 1, p. 113-124, 5 maio 2014.

TENENTE, Luiza. **Em 10 anos, aumenta quase 5 vezes número de alunos que entram em cursos à distância do ensino superior, diz Inep.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/10/23/em-10-anos-quase-quadruplica-numero-de-alunos-que-entram-no-ensino-superior-e-optam-pela-educacao-a-distancia-diz-inep.ghtml> >. Acesso em 01/06/2021.

VELOSO, Thássius. **WhatsApp libera videochamadas para Android, iPhone e Windows Phone.** Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2016/11/whatsapp-libera-videochamadas-para-android-iphone-e-windows-phone.html> >. Acesso em: 02/05/2021.

XAVIER, Manassés Moraes; SERAFIM, Maria Lúcia. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico.** São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital e hipertextualidade. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, p. 20-24, 2016.

APÊNDICE

ADAPTAÇÃO DAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA À REALIDADE REMOTA

Olá Professor/a, tudo bem? Este formulário está sendo enviado para que nos conte um pouco sobre a sua experiência profissional com o ensino da língua espanhola no tocante à adaptação das suas aulas ao ensino remoto. Por favor, antes de preenchê-lo, leia com atenção os termos de livre consentimento esclarecido:

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA NO PERÍODO REMOTO: ADAPTAÇÃO DE PRÁTICAS A UMA NOVA REALIDADE, cujo pesquisador responsável é Tanise Gomes Lira.

Os objetivos do projeto são: Investigar como os professores de língua espanhola estão adaptando as suas aulas presenciais à realidade remota; Identificar quais práticas e como estão sendo desenvolvidas pelos professores de língua espanhola no ensino remoto emergencial; Analisar quais foram os meios/ferramentas mais mobilizados por estes professores e evidenciar o impacto, a partir da perspectiva docente, que estas adaptações estão causando no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola.

O(A) Sr(a), tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a), pode entrar em contato com o pesquisador responsável (Tanise Gomes Lira) a qualquer tempo para informação adicional no endereço/e-mail (tanisetraducao@gmail.com).

1. E-mail *

2. Nome Completo *

3. Idade *

4. Data de nascimento *

Exemplo: 7 de janeiro de 2019

5. Escolaridade *

Marcar tudo o que for aplicável

- ☐ Superior incompleto
- ☐ Superior incompleto
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Outra: _____

6. Especifique a/s graduação/ões *

7. Fez algum curso de idiomas (espanhol) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Sim, mas não foi finalizado.

8. Nível de ensino em que atua *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Fundamental 2
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Superior
- ☐ Curso de línguas

9. Rede de ensino *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Pública

☐ Privada

10. Tempo de experiência profissional *

11. Tempo de experiência profissional (ministrando aulas de espanhol) *

12. Quais os procedimentos metodológicos (envio de arquivos digitais ou materiais impressos, fóruns, chat, webconferência, dentre outros) são mobilizados nas suas aulas remotas? *

13. Marque a/s ferramenta/s utilizada/s na/s suas aulas remotas de língua espanhola: *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ WhatsApp

☐ Google Classroom

☐ Moodle

☐ Instagram

☐ Outra: _____

14. Em síntese, como estão sendo desenvolvidas as aulas remotas? *

15. Marque abaixo o(s) contratempo(s) encontrados durante o período remoto: *

- ☐ Não encontrei contratempos.
- ☐ Falha na conexão de internet.
- ☐ Perturbação externa (buzinas, pessoas falando em outro ambiente da casa, resolver problemas pessoais graves ou não no momento da aula, etc.)
- ☐ Dificuldades com a(s) plataforma(s) e aplicativo(s).
- ☐ Ausência dos alunos.
- ☐ Adaptação de exercícios.
- ☐ Falta de interesse do aluno.
- ☐ Falta de recursos
- ☐ Falta de esclarecimento nas orientações para os alunos (algum treinamento, capacitação, etc.)
- ☐ Outro(s)

16. Qual o principal impacto da adaptação do ensino presencial à realidade remota no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola? *

17. Cite uma ou mais VANTAGENS encontradas na(s) plataforma(s) utilizadas(s)? *

18. Cite uma ou mais DESVANTAGENS encontradas na(s) plataforma(s) utilizadas(s)? *
