

sobre tudo

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO- PRESENCIAIS (APNPs): DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM COMUNIDADES PRÁTICA EMERGENTES

Renata Gomes Luis

Nadia Karina Ruhmke-Ramos

Resumo: Neste relato de experiência trazemos reflexões sobre nossas identidades enquanto professoras de língua adicional da Educação Básica e professoras formadoras na transição do ensino presencial para as Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (APNPs). Para isso, fazemos considerações sobre uma comunidade de prática que se formou neste contexto entre os professores de línguas adicionais da escola, e falamos também de desafios que enfrentamos nas nossas salas de aulas virtuais ao retomarmos o trabalho com os estudantes. Em seguida, nos debruçamos sobre conflitos surgidos na busca pelo desenvolvimento do trabalho colaborativo com alunas-professoras que iniciaram seus estágios curriculares neste contexto de APNPs. Por fim, refletimos sobre como nossas atitudes durante os *feedbacks* síncronos e assíncronos

estão intimamente ligadas ao nosso constante desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Comunidades de Prática Emergentes; Trabalho Colaborativo; Identidade Profissional; Ensino Remoto; Línguas Adicionais

Abstract: We present in this report some thoughts regarding our identities as both Additional language teachers at a regular school and teacher educators in the transition from face-to-face teaching to online classes. To do so, we present some aspects of a community of practice that emerged in this context and the challenges we faced when dealing with our students in the virtual classrooms. Then, we discuss some conflicts that we identified in the development of the collaborative work with the student-teachers that also began their practice teaching in this context. Finally, we ponder on how our attitudes towards the synchronous and asynchronous feedback are intricately connected to our endless professional development.

Keywords: emerging communities of practice; collaborative work; professional identity; online teaching; additional languages

Introdução

Neste relato, procuramos refletir sobre o processo que temos passado, como professoras de inglês do Colégio de Aplicação da UFSC e como professoras formadoras no estágio supervisionado em inglês da UFSC que ocorre no Colégio de Aplicação, em relação à nova experiência de ensino-aprendizagem por meio de Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (doravante APNPs), em função da pandemia de Covid-19.

Nossa reflexão passará por dois diferentes momentos que vivenciamos na transposição do ensino presencial para o ensino através de APNPs, quais sejam, o 1º período, de abril a setembro de 2020, quando estávamos aprendendo *in loco* para podermos ensinar de forma remota assim como os primeiros meses dessa experiência, e o 2º período, de outubro de 2020 a abril de 2021, quando passamos a trabalhar efetivamente com o estágio supervisionado de inglês de forma remota.

Cada um desses momentos trouxe demandas diferentes para nossa experiência como professoras e formadoras de professores, produzindo conflitos inerentes ao momento vivido e suscitando aprendizagens e reflexões singulares. Para descrever e analisar tais experiências, traremos o suporte de dados gerados em conversas de *WhatsApp*, notas de campo de reuniões de estágio, além de conversas no chat público dessas reuniões e de reuniões entre nós (as professoras formadoras da escola). Esperamos que tais reflexões possam colaborar para o entendimento das particularidades do trabalho de ensino-aprendizagem no presente momento.

1. Tudo, ao mesmo tempo, agora: aprender e ensinar de forma remota.

O ano de 2020 exigiu que toda a escola se reinventasse. Em poucos meses, nós professores tivemos que aprender a fazer uso de novas ferramentas e estratégias para o ensino que nos eram completamente novas³⁸. A expressão que mais ouvimos no último ano foi a de que tínhamos de aprender a trocar a roda do carro em

³⁸ Algumas dessas experiências são discutidas nos textos publicados pela Revista SobreTudo que dedicou um número especialmente para a temática da Educação em tempos de pandemia. Disponível em: <<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/issue/view/238>>. Acesso em 29/04/2021.

movimento. E com esse sentimento de termos de dar conta de algo que estava acontecendo sem que tivéssemos tempo para refletir sobre nossas ações, iniciamos o trabalho com as APNPs.

Os primeiros meses que iremos descrever aqui ilustram toda a ansiedade vivida por nós a partir do momento em que as APNPs foram aprovadas pelo Colegiado Delegado³⁹ do Colégio de Aplicação (doravante CA) em caráter obrigatório a partir de 06 de julho, já que até aquele momento, estávamos enviando atividades em caráter optativo para os estudantes. Afastados fisicamente, pudemos perceber que algumas ferramentas, como o aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*, começaram a ser utilizadas como substituição, ainda que precária, ao contato e às conversas que, de outra forma, teríamos com nossos pares no ensino presencial.

Neste processo, observamos o fortalecimento de uma comunidade virtual de professores na qual estávamos inseridas no grupo de *WhatsApp* intitulado “Dúvidas do Colegiado”⁴⁰. Sempre que alguém tinha uma dúvida, encontrava novos cursos, recursos ou tutoriais compartilhava as informações no grupo. Além disso, o grupo também servia como um base de apoio, negociação e afirmação das identidades nossas e daqueles professores. Embora cada uma de nós

³⁹ Segundo a definição no Regimento Interno do Colégio de Aplicação, o Colegiado Delegado é “órgão consultivo e deliberativo para as questões administrativas e pedagógicas, de pesquisa e extensão, em consonância com os interesses da Comunidade Escolar e a legislação vigente” (p.4, cap.3). Disponível em: <<https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/04/portaria-normativa-002-CED-2018.pdf>>. Acesso em 25/4/2021.

⁴⁰ Este grupo de *WhatsApp* existia anteriormente às APNPs e tinha por objetivo principal a comunicação entre os membros a fim de solucionar dúvidas rápidas. O grupo também servia como uma ferramenta para tratar de assuntos profissionais de forma mais leve e diversas vezes demonstrava um vínculo pessoal afetivo entre os participantes.

estivesse trabalhando na sua disciplina, o trabalho colaborativo acontecia de forma que todes se sentiam acolhidos e ouvidos na medida em que também contribuían com novos conhecimentos.

Consideramos que o trabalho colaborativo se dá quando diferentes profissionais contribuem para um objetivo pedagógico comum partindo de um espaço de confiança e respeito. Essa dinâmica pode envolver alunes-professores e professores formadores (Wielewicki; Ruhmke-Ramos, 2020), ou acontecer, em diferentes formatos, entre profissionais (Johnson, 2009). Particularmente, no nosso contexto de trabalho, buscamos desenvolver uma parceria não hierarquizada em que todes contribuam de forma igualitária.

Demonstrações que a outrora interação presencial migrou, neste início, para uma interação virtual no grupo “Dúvidas do Colegiado” ocorria quando, por um motivo pessoal, algume professore não tinha acesso ao grupo por um certo período, ainda que curto. Nestes casos, a interação no grupo poderia ter sido tão intensa que era difícil para e professore conseguir acompanhar, como podemos ver no excerto abaixo:

[18:09, 29/05/2020] Renata: Gente, 450 novas mensagens!! Guerreiros!! Obrigada pela força!! Ainda vai longe aqui, mas melhorando. Abraços!

[18:09, 29/05/2020] Nice: Sério 😊😊 450

Além de ser o novo espaço das antigas conversas presenciais, o grupo também era muito utilizado para o compartilhamento de ideias, cursos, tutoriais e novos recursos do Moodle⁴¹ em um ambiente de colaboração mútua. Tal colaboração e troca identitária possivelmente emergia de uma relação mais horizontalizada e menos hierárquica, já que todes éramos professores responsáveis por nossas próprias

⁴¹ Moodle é o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado pela Universidade Federal de Santa Catarina.

disciplinas e assim dividimos as angústias e conquistas das posições que ocupávamos, como podemos perceber no próximo excerto:

[19:00, 26/06/2020] Renata: gente, o BBB⁴² é legal, dá pra fazer grupinhos, webconferências menores

[19:00, 26/06/2020] Fátima: Que boom

[19:00, 26/06/2020] Renata: ao vivo, feliz com esse BBB

[19:01, 26/06/2020] Fátima: Precisamos desse cursoooo

[19:01, 26/06/2020] Fátima: 😞

[19:01, 26/06/2020] Renata: eles [grupo de professores responsáveis pelo curso] vão abrir mais um

No exemplo, pudemos perceber a angústia da professora Fátima ao ainda não ter adquirido conhecimento em uma área que ela considerava crucial para suas aulas síncronas⁴³, que se iniciariam oficialmente em poucos dias. O início das APNPs foi, de fato, marcado

⁴² BBB, ou Big Blue Button “[é] um sistema de conferência web de código aberto para educação à distância. O acesso se dá dentro do ambiente do Moodle de cada disciplina. O BBB permite: acessar aulas síncronas diretamente do Moodle, que os professores e monitores gravem aulas síncronas, que os alunos tenham acesso às gravações das aulas, criar uma lista de aulas gravadas.” Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/09/Como-usar-o-BBB-Aluno-1.pdf>. Acesso em 19/04/2021.

⁴³ Aulas ou momentos síncronos são os encontros online em que o professor e os estudantes de uma determinada disciplina e seus estudantes estão conectados em uma mesma sala virtual para o momento da aula enquanto que as aulas assíncronas são atividades preparadas previamente pelo professor que as disponibiliza na plataforma Moodle, por exemplo e podem ser videoaulas, atividades interativas na própria plataforma, entre outros. Disponível em: <https://dlsb.paginas.ufsc.br/ensino-remoto-na-ufsc-esclarecendo-duvidas-sobre-aulas-sincronas-e-assincronas/>. Acesso em 25/04/2021.

por muita ansiedade por termos de ressignificar nossa forma de trabalhar, confrontar antigas crenças sobre ensino e planejarmos para o desconhecido. No grupo, encontramos um espaço seguro para compartilhar tais angústias e aprender juntas. Não somente as angústias, mas também as conquistas profissionais, de aquisição do novo conhecimento necessário à nova realidade educacional, eram compartilhadas entre nós e muito celebradas, como podemos ver no excerto abaixo:

[10:41, 29/06/2020] Nadia: Bom dia! Posso mostrar pra vocês minha experimentação em gravação, edição e legendagem?

[10:41, 29/06/2020] Nadia: to com muita vergonha, mas fiz um vídeo hahahaha

[10:41, 29/06/2020] Nadia: [compartilha o vídeo]

[10:48, 29/06/2020] Carla: I want to be your student [quero ser sua estudante], Nadia.

[10:52, 29/06/2020] Fátima: Aiiiiiiiiinnnn que orgulho!!!!

No excerto acima, uma de nós decide compartilhar com o grupo o primeiro vídeo gravado e produzido com objetivo educacional. Es outros participantes não demoram para elogiar, demonstrando apoio pelo resultado conquistado, sinalizando mais uma vez o ambiente de suporte, validação e integração entre todes e colaborando com a identificação delus com o grupo.

A ansiedade inicial demonstrada acima foi, aos poucos, se dissipando com o início efetivo das APNPs, porém, ao perceber como agora se estabelecem as interações e aprendizagem nos momentos síncronos e assíncronos, enfrentamos novos desafios, que trouxeram novas aprendizagens. Sem dúvida, a transposição do ensino presencial

para o remoto trouxe inúmeras perdas para a aula de língua adicional, especialmente no que se refere à interação em sala de aula síncrona e a prática da habilidade oral.

Antes, no contexto de aula de língua, o contato visual e o recurso da expressão corporal eram fundamentais para que os estudantes pudessem acompanhar e se desenvolver na língua, inclusive oralmente. Agora, no ambiente BBB, os estudantes relutam em ligar a câmera ou o microfone⁴⁴ e preferem se comunicar com o professor via *chat*. Sendo assim, a maior parte da interação se dá no *chat* público e por vezes no *chat* privado. Sem conseguir *feedback* visual e com pouco *feedback* oral por parte dos estudantes em relação à compreensão deles, nós temos lançado mão de outros recursos, como a ferramenta “enquete”, além de *feedback* escrito no *chat* a fim de compor uma imagem mais completa de como está sendo a aprendizagem dos estudantes durante a aula síncrona virtual.

Neste novo contexto, além das estratégias acima mencionadas, temos percebido a importância dos recursos visuais para o entendimento dos estudantes na aula síncrona de línguas, como por exemplo, apresentações em slides bem estruturadas trazendo as perguntas e informações-chave da aula, além do recurso digital “lousa” que nos permite escrever ou desenhar na própria apresentação, por exemplo, já que grande parte das interações e orientações são escritas. Na aquisição de novas palavras e expressões na língua adicional estudada, os estudantes têm a oportunidade de aprender o componente fonético através do exemplo oral que fornecemos como também o componente escrito, com o uso da lousa ou apresentação. O

⁴⁴ Podemos perceber uma diferença entre a interação nos momentos síncronos dos estudantes mais jovens, de 6º a 8º dos Anos Finais (AF) e de estudantes do 9º ano (AF) e Ensino Médio. Temos observado uma tendência maior entre os estudantes mais jovens em abrir a câmera e o microfone para interagir.

uso destes recursos visuais também se justifica por serem mais inclusivos, se levarmos em consideração a diversidade de nossos estudantes e a flexibilização necessária ao público-alvo da educação especial, oportunizando a toda a compreensão dos conceitos estudados.

Além dessas estratégias do momento síncrono, também lançamos mão de estratégias para melhor compreensão pelos estudantes das tarefas assíncronas a serem entregues. Enquanto no ensino presencial procurávamos trazer os enunciados das tarefas na língua-alvo, o inglês, a fim de que os estudantes tivessem o maior contato possível com a língua, no ensino através das APNPs, nos valemos do bilinguismo como aliado, ou seja, os enunciados são escritos em inglês e português, ou até mesmo em português. Isso se deve ao fato de que o contato com os estudantes está muito mais limitado e precisamos garantir que eles compreendam exatamente o que é pedido, para quando tiverem que estudar sozinhos. Finalmente, de forma a atender as diferentes características da aprendizagem dos estudantes, passamos a oferecer também suporte via *WhatsApp*, *e-mail*, Moodle, além de horários de atendimento síncronos.

2. Desafios na formação de professores de inglês através de APNPs - o estágio se inicia e se desenvolve

Na seção acima, tratamos de mudanças percebidas na interação em sala de aula de língua inglesa (primordialmente através do *chat* por parte dos alunos) e na interação fora da sala de aula (com o aumento do uso de grupos de *WhatsApp* para conversas profissionais e interação com os alunos) a partir do novo contexto de ensino remoto. Além disso, discutimos mudanças na mediação da aprendizagem (com um maior uso de recursos visuais nas aulas síncronas e bilinguismo nas tarefas) e no *feedback* (para os estudantes e deles para nós), que têm se dado muito através da linguagem escrita. Tais características foram também

identificadas em certa medida com o início de nosso trabalho como professoras formadoras de estágio a partir de setembro de 2020. E é sobre os desafios e aprendizagens neste processo de formação de professores que gostaríamos de propor algumas reflexões.

A experiência que descreveremos abaixo se deu no âmbito de nosso papel como formadoras de professores de inglês, o qual compartilhamos com uma professora do Departamento de Metodologia de Ensino de inglês da UFSC, Paula. Cada uma de nós orientou uma dupla de alunas-professoras estagiando nos 6º e 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os dados que traremos neste relato foram gerados no grupo de estágio formado por uma de nós, Renata, com a professora formadora Paula e as alunas-professoras Sara e Carolina, em uma turma de 9º ano de inglês do Colégio de Aplicação. Um dos princípios norteadores do estágio supervisionado de inglês no nosso contexto é o trabalho colaborativo que procuramos desenvolver ao forjar comunidades de prática de professores.

Para Wenger (1998), uma comunidade de prática consiste em um grupo de indivíduos que se engajam mutuamente na negociação de uma iniciativa comum, desenvolvendo assim, um repertório compartilhado. No estágio supervisionado em inglês, nos moldes como ele ocorre no CA, procuramos compartilhar não uma, mas duas iniciativas comuns a todos os participantes das comunidades de prática formadas entre alunas-professoras e professores formadores. Tais iniciativas se referem tanto à aprendizagem da língua inglesa dos estudantes do colégio, partindo de uma perspectiva de língua como prática social, quanto à aprendizagem profissional das alunas-professoras.

Os conflitos/desafios que mais se destacaram em nossa nova experiência com o estágio supervisionado de forma remota tiveram relação com maiores dificuldades na comunicação entre as alunas-professoras e as professoras formadoras, tanto em relação aos

feedbacks assíncronos enviados pelas professoras formadoras quanto nas participações das professoras formadoras durante as aulas síncronas das alunas-professoras, participações vistas por elas como *feedback* síncrono sobre o andamento de determinada aula.

Discutiremos, primeiro, as dificuldades de comunicação e aprendizagem das alunas-professoras em relação aos *feedbacks* assíncronos. Desde que migramos nossas atividades pedagógicas para o ensino remoto, temos escutado que no ensino remoto, deveríamos priorizar as atividades assíncronas a serem trabalhadas com os estudantes⁴⁵ uma vez que não há como garantir acesso a todos os estudantes no momento síncrono, por diversos motivos. Dessa forma, muitas das atividades do estágio supervisionado em inglês e dos *feedbacks* as alunas-professoras também têm ocorrido de forma assíncrona, mais especificamente os *feedbacks* escritos às alunas-professoras, em planos de aula, relatos reflexivos de aulas, documentos de avaliação do processo de formação delas, enviados por *e-mail*, *WhatsApp*, ou postados no Moodle.

Temos realizado reuniões síncronas com as duplas de estágio uma vez por semana, com duração de 1 hora. Porém, boa parte dessas reuniões são utilizadas para preparação das aulas das alunas-professoras e raramente para avaliação das aulas ministradas, por questões de tempo. No excerto abaixo, eu, Renata, e Paula fazemos uma avaliação da experiência de aprendizagem do grupo em estágio e comentamos sobre a necessidade de mais momentos síncronos com as alunas-professoras a fim de conseguirmos conversar com mais calma sobre suas aulas, (re)avaliando cada passo e decisões tomadas pelo grupo.

⁴⁵Como discutido na palestra “Docência nas Atividades não-presenciais”, de Helder Gusso, na Semana Pedagógica do IFSC, 27/07/2020, disponível em: <https://moodle.ifsc.edu.br/mod/page/view.php?id=217991>. Acesso em 28/04/2021.

[10:01, 20/04/2021] Renata: Mas uma coisa que talvez pudéssemos pensar diferente pra es outres estagiáries é um *feedback* em reunião

[10:01, 20/04/2021] não sei o que vc pensa sobre isso

[10:01, 20/04/2021] mas sinto que o *feedback* apenas escrito pra elas, elas têm dificuldade de entender

[10:01, 20/04/2021] Paula: sim, tb sinto isso. Cada dupla tem movimentos diferentes, mas tb venho pensando sobre o processo de cada e como dar conta

[10:01, 20/04/2021] Renata: só q claro demanda mais tempo de reunião e não somente 1 hora

[10:01, 20/04/2021] Paula: podemos falar mais sobre isso sim

[10:02, 20/04/2021] Renata: sabe aquele lance de tipo 'como se sentiram com a aula?' q é algo q faz a gente entender muita coisa de como elas estão processando as coisas.

[10:05, 20/04/2021] Paula: sim, é superimportante. Mas com elas, tem sido todo o foco em dar conta dos incêndios que essa parte tem ficado de fora

[10:05, 20/04/2021] Paula: tb sinto muita falta e acho que elas tb (conversa por *chat* do aplicativo *WhatsApp*)

Paula e eu, Renata, acima, comentamos as limitações que notamos nos *feedbacks* escritos, como os planos de aula, por exemplo, para a aprendizagem docente das alunas-professoras. Neste sentido, os questionamentos e sugestões que fazemos buscamos desafiar o que Lortie (2002) define como “aprendizagem pela observação” que é

quando es alunes-professores reproduzem o que consideram ser estratégias adequadas de ensino, mas que são formadas pela personalidade individual resultante de memórias afetivas, imitativas e intuitivas de ensino e não por princípios pedagógicos. Percebemos que ruídos de comunicação costumam se instalar no grupo quando tais questionamentos e sugestões feitos por nós nos *feedbacks* assíncronos são ignorados, sem que haja oportunidade de conversar sobre os motivos que levaram as alunas-professoras a não os responder. No excerto acima, eu, Renata, sugiro que um destes motivos pode ser a falta de compreensão das alunas-professoras sobre o que está sendo proposto/desafiado, porém consideramos que pode igualmente haver discordâncias delas em relação às propostas, que não são suficientemente verbalizadas⁴⁶.

Paula e eu (Renata) discutimos, acima, possibilidades para minimizar tais desentendimentos, que parecem surgir de falhas na comunicação com as APNPs. No contexto presencial, além de fazermos o *feedback* escrito, nos encontrávamos regularmente para conversarmos sobre o planejamento e, sempre que possível, nos reuníamos após as aulas ministradas pelas alunas-professoras para conversar sobre as primeiras impressões da aula. Além disso, cada grupo de estágio comumente encontrava com outros grupos de alunes-professores e sempre conseguiam compartilhar alguma informação ou experiência. E claro, ao rotineiramente frequentarem a sala dos professores de línguas adicionais e outros espaços escolares, es alunes-professores podiam ouvir algume professore conversando sobre seu planejamento, questões relacionadas à sala de aula ou mesmo compartilhar com elus suas dúvidas e incertezas, o que de fato ocorria.

⁴⁶ Embora procuremos sempre salientar às alunas-professoras que somos um time de professoras e deixá-las à vontade para se posicionarem em relação às propostas, frequentemente ouvimos delas que o fato de estarem sendo avaliadas por nós influenciam suas ações e reações no estágio.

E eram nessas conversas informais e espontâneas onde se apresentavam diversas oportunidades de aprendizagem e crescimento.

Em contrapartida, no ensino remoto, temos menos oportunidades de encontros síncronos para que essa troca aconteça. Nossos encontros acontecem de forma periódica e com tempo limitado devido ao nosso cronograma de trabalho, dos professores formadores do Departamento de Metodologia de Ensino e dos alunos-professores, que estão trabalhando de casa. Por isso, o *feedback* após a regência de cada aula dificilmente se dá de imediato, ele acontece de forma escrita, sistematizada. De forma a tentarmos contornar essa ausência de momentos de troca, temos dado preferência ao *feedback* escrito, mas temos observado que quando esse *feedback* não acontece imediatamente, muitas observações e sensações, por exemplo, podem se perder.

Neste momento em que estamos finalizando o primeiro ano letivo de estágio no formato de APNPs, avaliamos que o *feedback* escrito pode trazer dificuldades que não havíamos previsto. Elas têm reclamado com frequência do tempo despendido para leitura do material e muitas vezes demonstram não entender o texto escrito. Como alternativa, temos utilizado mensagens de voz no *WhatsApp* e mensagens mais curtas para elucidar pontos nebulosos. Entretanto, ainda não é possível avaliar se essas estratégias estão efetivamente auxiliando na melhor compreensão dos *feedbacks*.

A dificuldade na compreensão dos apontamentos feitos por nós não é algo novo. Sempre que nos deparamos com algum conceito novo, ou questionamentos sobre a nossa prática, podemos levar algum tempo para internalizarmos essa nova informação. Entretanto, verificamos que as dificuldades de compreensão durante o ensino remoto são maiores. E agora nos questionamos sobre a origem dessa dificuldade, se ela está relacionada ao estilo de aprendizagem de cada aluna-professora, à forma como o conhecimento é construído em

nossa sociedade, privilegiando uma tradição mais oralizada, ou se são questões de dificuldade de aprendizagem.

Outro conflito experienciado por nós e sobre o qual procuramos refletir tem relação com a nossa participação nas aulas síncronas ministradas pelas alunas-professoras, que pode ser vista por elas como ‘interferência’ em suas aulas, como mostra o excerto abaixo.

O grupo de estágio (alunas-professoras e professoras formadoras) faz uma avaliação da última aula ministrada pelas alunas-professoras, que contou com a participação de estudantes da disciplina de metodologia de ensino de inglês observando as aulas das alunas-professoras. Sara (aluna-professora) diz que um destes estudantes de metodologia comentou com ela após a aula que achou que as professoras formadoras estavam interferindo muito na aula e que isso a fez concordar com ele. Carolina (aluna-professora) concorda, dizendo que algumas intervenções na aula, que são pra elas, as desnor-teiam, ao invés de ajudar. Renata se justifica dizendo que para ela, a aula também é dela, pois embora as alunas-professoras surjam com as propostas iniciais, o plano sempre é construído a quatro mãos, que se sente participante de um time de professoras e que sente muita responsabilidade pela aprendizagem dos alunos do CA, então procura aproveitar oportunidades de aprendizagem para elas que surgem durante a aula. Sara então questiona Renata: “E responsabilidade com a nossa aprendizagem?” Paula diz que é responsabilidade com a aprendizagem delas também, pois as professoras formadoras haviam percebido que os *feedbacks* escritos

que estavam dando sobre as aulas não estavam sendo eficazes para as alunas-professoras compreenderem o que queriam dizer, de forma que as professoras formadoras optaram por sinalizar, durante a aula, os pontos de interesse apontados nos *feedbacks* (Notas de campo, reunião de estágio por videoconferência, 08/04/2021)

Para refletirmos sobre esse excerto descreveremos, primeiramente, a forma como vimos a participação dos professores formadores durante as aulas dos alunes-professores no modelo presencial e remoto. Durante as aulas presenciais que antecederam a pandemia, enquanto um alune-professore estava ministrando sua aula, os professores formadores se sentavam ao fundo da sala para acompanhar a aula comandada pelo alune-professore que por vezes recorria aos professores formadores para suporte de forma discreta, no que chamamos de um “cantinho da sala de aula”. Da mesma forma, quando as aulas presenciais ou parte delas se caracterizavam por discussões com a turma toda, no que chamamos de grande grupo, os professores formadores poderiam optar por participar da discussão ou apenas observá-la acontecer (sempre dependendo de como viam seus papéis no momento e os objetivos que possuíam a partir do entendimento de tais papéis).

Há algumas mudanças importantes trazidas pelo ensino remoto para a nossa participação nas aulas dos alunes-professores. Se a nossa participação é pelo *chat* público ou microfone isso significa que estamos nos engajando nas discussões do grande grupo ou dizendo algo que pode ser ouvido por todos na aula. Em contrapartida, se utilizamos o *chat* privado para nos comunicarmos com as alunas-professoras, podemos estar querendo chamar a atenção delas para algum aspecto da aula, em voz baixa, o que no ensino presencial seria “chamar no cantinho da sala”. Além desses aspectos, o nosso uso da câmera

durante as aulas delas é algo que vem a somar às discussões sobre a nossa participação nas aulas.

Com relação ao uso da câmera, desde as primeiras aulas ministradas pelas alunas-professoras, mantivemos nossas câmeras sempre ligadas, como forma de ser um suporte visual para as alunas-professoras, com o intuito de deixá-las mais seguras e como forma de conexão entre elas e es alunes. Entretanto, após as discussões sobre intervenção nas aulas trazidas no excerto acima, eu, Renata, comecei a considerar deixar minha câmera desligada, para que no primeiro plano da aula aparecesse somente as alunas-professoras, já que es alunes dessa turma, de fato, não ligam suas câmeras. Tal reflexão é muito particular às aulas mediadas por computador, que nos colocam em primeiro plano com as alunas-professoras. Nas aulas presenciais de outrora, nós não nos posicionávamos à frente da sala, com as alunas-professoras, durante a realização das aulas. Ao contrário, embora interagíssemos com es estudantes sempre que necessário, nós estávamos geralmente ao fundo, numa espécie de segundo plano, e nossas reações à aula não eram facilmente vistas pelas alunes, que focavam nas professoras que comandavam a aula.

Quanto a participação durante o momento síncrono, para mim, Renata, como já demonstrado no excerto trazido, me vejo como participante da aula, assim como todes, e sou professora igualmente responsável pela aula, utilizando a câmera, microfone e *chat* público para conversar com todes, pois “não há nada que es alunes não possam saber em relação ao desenrolar da aula” [Renata, reunião de escrita deste relato]. Já para mim, Nadia, também me vejo como participante, mas procuro interferir no momento síncrono o mínimo possível, utilizando o microfone apenas quando sou solicitada pelas alunas-professoras ou quando alguma informação importante precisa ser compartilhada. Desta forma, opto pelo uso do *chat* privado para

conversar com as alunas-professoras de forma a elucidar alguma dúvida pontual.

Ao refletirmos sobre o uso do *chat* privado, eu, Renata, ao contrário, explico que dificilmente opto pelo uso do *chat* privado, pois temo que isso possa indicar, para as alunas-professoras, um tipo de reprimenda, quando de fato vejo minhas contribuições apenas como participação ativa. Eu, Nadia, não compartilho da mesma percepção pois acredito que, como as alunas-professoras trabalham em duplas, seria uma estratégia escrever para aquela que não está conduzindo a aula naquele momento. Entretanto, reconheço que não há como ter garantias de que a pessoa conseguirá ver a mensagem, pois ela também está acompanhando o *chat* público.

O conflito gerado na aula de Sara e Carolina, que identificaram uma excessiva participação/interferência minha, Renata, e de Paula durante sua aula me fez repensar a forma como participava, quiçá demasiado, das aulas das alunas-professoras. Ao compartilhar tal experiência com Nadia, identificamos diferenças na maneira como participávamos das aulas ministradas pelas alunas-professoras, utilizando ferramentas como microfone, câmera, *chat* público e *chat* privado, demonstrado acima. Refletimos então sobre como tais diferenças pareciam estar conectadas às diferentes identidades que construímos como professoras da turma e formadoras de professores.

Nossa identidade como professoras da turma direciona nossos esforços à aprendizagem de inglês pelos estudantes do CA, enquanto nossa identidade como formadoras de professores direciona nossa energia à aprendizagem profissional des alunes-professores. Em alguns momentos, podem surgir conflitos relacionados ao hibridismo presente nestas duplas posições (Bührer, 2012) e nos duplos objetivos da comunidade (aprendizagem de inglês des estudantes do CA e aprendizagem docente des alunes-professores). No excerto que trouxemos acima, pudemos observar tal conflito quando Sara me

posiciona, Renata, no papel de formadora de professores enquanto eu me posicionava como professora da turma.

Em relação a nosso processo de construção identitária como professoras e formadoras de professores, refletimos que eu, Nadia, pareço estar mais confortável que Renata na posição de formadora de professores, conseguindo distanciar-me mais da aula das alunas-professoras e assim possibilitando um maior desenvolvimento de autonomia por parte delas. Provavelmente o fato de ter mais experiência como formadora de professores, há 11 anos no CA, faz com que me sinta mais confortável nesta posição que Renata. Diferentemente, eu, Renata, atuo há 2 anos como formadora de professores no CA, de forma que minha identidade como professora de inglês, acumulada ao longo de 14 anos de experiência, pode ser mais proeminente em diversos momentos em que interajo com a turma durante as aulas das alunas-professoras.

Além de possuímos trajetórias profissionais diferentes, a forma com a qual cada uma de nós negocia identidades e significados nos diversos grupos de estágio que orientamos, ou seja, nas diversas comunidades de prática (Wenger, 1998) que participamos, certamente influencia os diferentes posicionamentos assumidos, já que estamos sempre lidando com alunes-professores diferentes, que estão no processo de (re)construção de suas próprias identidades docentes. Como já mencionei acima, eu, Renata, me sentia parte do time de professoras, todas responsáveis pela aula, e de certa forma, isso me inseria de forma profunda na comunidade de prática com as professoras Paula, Sara e Carolina, pois avaliava que o sucesso e fracasso da aula era também meu. Em contrapartida, eu, Nadia, embora participasse ativamente de outra comunidade de prática com outro grupo de alunas-professoras, conseguia marcar minha posição de professora formadora com muito mais facilidade e assim refletir

criticamente sobre a aula ministrada pelas alunas-professoras, que era exclusivamente delas.

Além das questões identitárias mencionadas acima em relação a forma diversa como participávamos das aulas síncronas das alunas-professoras, refletimos também sobre tal participação/intervenção das professoras formadoras como forma de aprendizado para as alunas-professoras e não somente para es estudantes do CA, como sugerido por Paula no excerto acima.

Nos *feedbacks* escritos que fazíamos era bastante comum que as alunas-professoras lessem, mas não os respondessem, como já discutimos anteriormente, ou que lessem, concordassem com as reflexões, mas que não conseguissem traduzi-las para sua prática, ou seja, transformar sua prática⁴⁷. Por este motivo, nossa intervenção/participação nas aulas online das alunas-professoras pode ser uma maneira de explicitar para elas exatamente os momentos nos quais têm a oportunidade de fazer diferente, experimentar, transformar suas ações pedagógicas.

É importante salientar o que pode consistir em tal participação/intervenção das professoras formadoras durante as aulas das alunas-professoras. Tal 'intervenção' pode variar entre dar sugestões para as alunas-professoras no microfone ou *chat* (público ou privado), questionar es estudantes sobre aspectos sendo trabalhados em sala, dar/complementar informações trazidas pelas alunas-professoras para es estudantes, disponibilizar atividades no Moodle e compartilhar links de tarefas no *chat*, entre outros. Entretanto, pudemos perceber que nem sempre, para as alunas-professoras, há

⁴⁷ Temos consciência que processos de mudança levam muito tempo de reflexão sobre/na prática e que as alunas-professoras irão aprender muito mais com outras experiências como professoras, mas também acreditamos que o estágio é um momento de aprendizagem muito rico para elas, de forma que procuramos aproveitar todas as oportunidades.

excesso de intervenção por parte das professoras formadoras, muitas vezes há também a falta. No excerto abaixo, extraído do *chat* da reunião de avaliação do estágio, Sara me questiona, Renata, sobre não ter agido em um momento no qual ela considerava que precisava de ajuda no andamento da aula.

Sara (14:27): é que na última aula a Renata pediu o link [da tarefa], fiquei ahh uma ajudinha pra já por seria bom agora :(rs
Renata (14:27): e eu pensando, não vou por pq vou estar influenciando muito e elas já falaram q não estão gostando rrsrs
(08.04.2021 - reunião de avaliação do estágio)

No excerto acima, percebemos que quando a intervenção é esperada e não ocorre, ela também pode gerar conflitos. Como professoras formadoras estamos sempre nos questionando sobre o equilíbrio de tais intervenções/participações nas aulas das alunas-professoras, ou seja, o quanto é muito e o quanto é muito pouco? Quais intervenções/participações podem efetivamente ajudá-las e quais, ao contrário, as prejudica? Como conseguimos ter consonância entre nosso interesse pela aprendizagem de nossos estudantes e nosso interesse pela aprendizagem dos alunos-professores? O que fazer quando, sob o ponto de vista de algum membro da comunidade de prática (Wenger, 1998) tais interesses entram em conflito? São questões sem resposta fácil, mas que, como questões, nos levam adiante, nos movimentam, nos deslocam de uma posição confortável.

Como vemos salientando ao longo do relato, as novas dinâmicas que temos descrito no trabalho remoto de formação de professores parecem ser influenciadas tanto pelo novo contexto remoto de ensino-aprendizagem quanto pelo processo de construção/reconstrução das identidades de professores formadores e alunos-professores, participantes das comunidades de prática que se forjam no estágio. Os

conflitos trazidos no processo de formação docente das alunas-professoras compõem esse momento de intensa aprendizagem do estágio e não devem ser vistos de forma negativa.

As questões apresentadas aqui principalmente no que tange às dificuldades de comunicação entre alunes-professores e professores formadores são muito importantes pois teremos, pelo menos, mais um semestre letivo acontecendo no formato remoto. Neste sentido, talvez possamos pensar em outras formas de trabalho que tentem privilegiar o encontro, mesmo que virtual, para aprimorar o diálogo entre professores formadores e alunes-professores e a aprendizagem. Dessa forma, podemos descobrir se o aumento de momentos de encontro e *feedback* síncronos, poderão impactar positivamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na formação de professores.

Considerações finais

Neste relato de experiência compartilhamos nossa vivência com a transição do ensino presencial para as APNPs refletindo sobre nossa identidade profissional como professoras de língua adicional e professoras formadoras. Nessa transposição, observamos a transformação e surgimento de uma nova comunidade de prática através de um grupo no aplicativo *WhatsApp*. Este grupo deixou de ter um caráter informativo e passou a ter um novo objetivo comum, a apropriação das ferramentas necessárias para o retorno das atividades escolares, agora em um contexto completamente novo, de ensino remoto. E para isso, observamos um ambiente propício para que o trabalho colaborativo acontecesse, pois criou-se um espaço em que as pessoas se sentiam confortáveis e acolhidas ao expressarem suas dificuldades, frustrações e conquistas.

Com o início das APNPs, observamos que este espaço foi deixando de ser utilizado com a mesma frequência e então começamos a vivenciar as diferenças no ensino remoto ao trabalharmos com nossos estudantes. Percebemos que não poderíamos mais conduzir as aulas da mesma forma, precisamos adaptar o insumo linguístico oferecido, as interações entre pares, e a forma como oferecemos *feedback* e entramos em contato com eles.

E por fim, ao iniciarmos o trabalho com o estágio curricular obrigatório, percebemos que ao adotarmos estratégias semelhantes de *feedback*, majoritariamente escrito, houve muitos problemas de comunicação e de compreensão que acabaram gerando conflitos referentes a mediação conduzida pelas professoras formadoras, principalmente com relação ao *feedback* síncrono. Quando as alunas-professoras questionam os posicionamentos das professoras formadoras, como evidenciado na forma como percebem a intervenção na sala de aula virtual, começamos a refletir sobre nossas posturas enquanto professoras formadoras, que também são professoras das turmas onde o estágio acontece.

Essa dupla identidade, aliada ao processo de constante desenvolvimento profissional e identitário nos levou a refletir sobre como nossas ações estão diretamente relacionadas com nossas crenças e formação e assim, a reavaliar algumas estratégias adotadas até então para que possamos oferecer melhores condições para que o trabalho colaborativo também aconteça entre as alunas-professoras e as professoras formadoras.

Sabemos que o trabalho colaborativo também apresenta desafios específicos nesse contexto, pois além de lidarmos com questões já conhecidas como integração entre os membros do grupo, diferentes perspectivas de trabalho, estilos de aprendizagem, características individuais, e estabelecimento de um vínculo afetivo e de confiança, precisamos fazer isso com pouco contato e interação.

Referências

- BÜHRER, E. A. C. **Identidade e hibridismo**: discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa. 223 f. Tese de Doutorado. PRPPG, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2012.
- JOHNSON, K. E. **Second language teacher education**: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.
- LORTIE, D. **Schoolteacher**: a sociological study. London: University of Chicago Press, 2002.
- WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
- WIELEWICKI, H. G.; RUHMKE-RAMOS, N. K. Construção de uma Relação Orgânica e Simétrica entre Universidade e Escola: insights a partir da parceria no estágio curricular supervisionado em inglês no Colégio de Aplicação da UFSC. In: SOUZA, A. R. B. et al (Orgs.) **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: estágio curricular e formação docente. Florianópolis: Insular livros, 2020, p. 291-311.

NOTAS DE AUTORIA

Renata Gomes Luis é Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora de inglês do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: renata.gomes@ufsc.br

Nadia Karina Ruhmke-Ramos é Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora de inglês do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: nadia.ramos@ufsc.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

LUIS, R. G.; RUHMKE-RAMOS, N. K. Ensino-aprendizagem de línguas adicionais e formação de professores nas atividades pedagógicas não-presenciais (APNPs): desafios na construção de identidades em comunidades prática emergentes. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p.219-244, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Parecer n. 2.833.755

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 30/04/2021

Aprovado em: 09/12/2021

Publicado em: 16/12/2021