

sobre tudo

ENTRE A ESPERANÇA E AS CONDIÇÕES MATERIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INGLÊS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO E PANDEMIA

Scharlene Clasen
Priscila Fabiane Farias

Resumo: A pandemia da COVID-19 trouxe um enorme impacto em diversos âmbitos. Um deles foi a necessidade de estabelecer políticas de distanciamento social e, por conseguinte, grande parte das atividades começaram a ser realizadas de modo virtual. Uma dessas atividades foi o ensino que, em muitos locais, passou a ser realizado de modo remoto. Docentes e aspirantes à docência se viram diante da necessidade de lidar com uma realidade para a qual ainda não haviam sido preparados/as teórica e/ou experencialmente. Esse texto objetiva relatar e refletir sobre a experiência de um estágio supervisionado em língua inglesa dentro do referido contexto. O estágio ocorreu durante o segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021 com uma turma do 1º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. A atuação pedagógica foi baseada em pressupostos da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996; HOOKS, 1994; GIROUX, 2011), da abordagem baseada em

projetos (JORDÃO, 2014) e do letramento midiático crítico (NA e KIM, 2003). Partindo dessa experiência, esse texto terá como fio condutor duas perguntas: É possível realizar um estágio em inglês durante a pandemia de forma remota da perspectiva da Pedagogia Crítica? Como manter a esperança em meio ao desespero e dificuldades presentes nesse contexto? Essas questões são abordadas através da intersecção entre a compreensão das condições materiais (MARX, 2011; MARCUSE, 1970) e a esperança como imperativo existencial (FREIRE, 1997).

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino de Inglês; Pedagogia Crítica

Abstract: The COVID-19 pandemic had a huge impact in several areas. One of them was the need to establish social distancing policies and, therefore, a large part of the activities began to be carried out virtually. One of these activities was teaching, which, in many places, started to be carried out remotely. Teachers and aspiring teachers were faced with the need to deal with a reality for which they had not yet been prepared theoretically and/or experientially. This text aims to report and reflect on a supervised student-teaching experience of English within the remote learning context. The classes took place during the second semester of 2020 and the first semester of 2021 with a group of 1st year high school students from Colégio de Aplicação, at Universidade Federal de Santa Catarina. The pedagogical proposal was based on the principles of Critical Pedagogy (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996; HOOKS, 1994; GIROUX, 2011), project-based approach (JORDÃO, 2014) and critical media literacy approach (NA e KIM, 2003). Drawing on this experience, the discussion will address two questions: Is it possible to experience student-teaching practices of English during the pandemic in the remote learning environment from the perspective of Critical Pedagogy? How to exercise hope in the midst of despair and

difficulties presented in this context? These issues are here addressed through the intersection of understanding material conditions (MARX, 2011; MARCUSE, 1970) and exercising hope as an existential imperative (FREIRE, 1997).

Keywords: Student-teaching; English teaching; Critical Pedagogy

Considerações iniciais

Com o objetivo de contextualizar possíveis leitores e leitoras, este texto emerge a princípio como uma atividade avaliativa do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Letras - Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. A atividade em questão solicitou a criação de um "*position paper* narrativo crítico" que possibilitasse reflexões críticas e posicionamentos perante as vivências de estágio. Seja como consequência intencional da atividade em si ou não, posso dizer que já ali, no momento da leitura da instrução da atividade, eu⁴⁸, Scharlene, na época aluna da disciplina de estágio, iniciei meu processo reflexivo, ao questionar-me sobre como dar conta de tal solicitação, já

⁴⁸ Conforme explicitado na introdução deste texto, a discussão aqui posta é oriunda de uma atividade de estágio supervisionado. Neste sentido, o texto foi inicialmente construído pela então aluna, Scharlene Clasen, e posteriormente lido, orientado e revisado pela então professora-orientadora, Priscila Fabiane Farias. Em um segundo momento, na tentativa de transformar este texto inicial em um relato de experiência fundamentado teoricamente, ambas Scharlene e Priscila, engajaram-se no exercício da leitura e da revisão da discussão proposta no texto, bem como de sua argumentação teórica. Contudo, ainda que se possa dizer que este texto tenha sido produzido a quatro mãos, há de se reconhecer o protagonismo experiencial e autoral da primeira autora, que se permite revisitar suas vivências e refletir sobre estas em um constante exercício da práxis freireana. Neste sentido, justifica-se a decisão de ambas as autoras em preservar o uso da primeira pessoa singular para construção deste relato.

que experiências e reflexões pessoais são comumente reservadas para palestras e apresentações no mundo acadêmico, sendo raramente encontradas em publicações e trabalhos escritos (WINDLE, 2017). De qualquer modo, como o próprio nome da atividade sugere, ao mesmo tempo em que era esperado um *paper*, e, portanto, um documento acadêmico teoricamente amparado, também era esperado que este demarcasse um posicionamento, o que possibilitaria o uso de linguagem um tanto quanto pessoal, afinal seria eu quem estaria escrevendo e seriam minhas as reflexões feitas. Além disso, o texto deveria ser narrativo, ou seja, prevendo uma história ou vivência a ser contada: a minha. E, por fim, crítico, já que não bastaria contar e refletir sobre as vivências, seria preciso analisar qual a relação delas com o(s) contexto(s), com a(s) teoria(s), com a(s) prática(s) e com os demais aspectos que envolvem a educação. Já ali, portanto, me deparei com um processo mais profundo de reflexão pessoal e retomada de crenças e, mesmo sabendo que esse tipo de transgressão de gênero textual (isto é, escrever em primeira pessoa) já é utilizada por escritores/as decoloniais⁴⁹ e, inclusive tendo eu mesma já feito movimentos semelhantes em outras atividades, senti que escrever esse texto seria um grande desafio. De qualquer modo, as próprias condições do estágio e do momento sócio-histórico em que nos encontrávamos foram desafiadoras, então não haveria como esperar uma tarefa fácil, não é mesmo?

Este texto emerge também diante de um contexto de pouco mais de um ano de pandemia da COVID-19. Não entrarei nos detalhes de todas as consequências nefastas da pandemia, porque estas já estão cruelmente escancaradas em nossas rotinas e lutas diárias. Contudo, uma das consequências da pandemia que teve grande impacto e efeito direto na disciplina de estágio foi a alteração do ensino presencial para

⁴⁹ Para alguns exemplos, ver trabalho de MCDOWALL e RAMOS (2018).

o remoto. Novamente, não entrarei no mérito do ensino remoto ser preferível ou não ao presencial, pois compreendo que se trata de uma solução emergencial, de redução dos danos à vida e à saúde que poderiam ocorrer com um ensino em modalidade presencial durante uma pandemia. De qualquer forma, a adaptação para o ensino remoto trouxe grandes desafios para todas as pessoas envolvidas, inclusive educadores/as que precisaram reinventar suas práticas e aprender a “trocar o pneu com a roda andando”, como se diz popularmente. Então, estudantes como eu, desde o início da retomada das aulas em 2020, além da necessidade de lidar com todas as dores e dificuldades advindas da pandemia, precisaram lidar também com as incertezas do ensino remoto. Neste sentido, durante o estágio, constantemente me fiz perguntas como: Será que meus/minhas futuros/as alunos/as de estágio têm acesso à computador e internet? Será que as condições de estrutura física e doméstica em que estão inseridos/as lhes permitem realizar as atividades com tranquilidade? Como lido com o fato de meus/minhas futuros/as alunos/as não quererem abrir a câmera e o microfone nas aulas? Como sei que estão me acompanhando? Como devo avaliar estudantes nesse momento? Devo ser mais maleável nas exigências feitas a eles/as?

Ingressei no curso de Letras - Inglês inicialmente sem planos de atuação na área da educação. Porém, ao longo do curso, após presenciar diversos ataques à educação pública nos últimos anos e após realizar leituras e discussões com colegas e professores, comecei a desenvolver um apreço pela Pedagogia Crítica. Então, decidi que faria licenciatura para poder experimentar a possibilidade de realizar uma prática de ensino de inglês fundamentada na referida pedagogia. A Pedagogia Crítica tem como uma das bases principais a educação como prática para a liberdade, que seja baseada em ensino autêntico por meio de reflexão e ação, de modo a oferecer meios de transformação da realidade (FREIRE, 1987). Educar para a liberdade é ensinar de um

jeito que todos/as possam aprender, de uma forma que “respeite e cuide da alma dos/as estudantes”⁵⁰ (HOOKS, 1994, p. 13). Eis, então, alguns de meus principais questionamentos durante esta experiência de estágio: como pôr em prática uma proposta de ensino crítico em uma disciplina de inglês para o 1º ano do ensino médio de uma escola pública durante três meses e meio em um momento de pandemia e ensino remoto? Seria possível? Como manter a esperança (FREIRE, 1997) diante de tanto desespero e dificuldades? Seria possível? Foram esses os questionamentos que nortearam as minhas reflexões no “*position paper* narrativo crítico” e também é a partir deles que proponho a discussão a ser realizada neste relato de experiência.

É importante salientar também que este relato se ampara em uma perspectiva autoetnográfica de pesquisa qualitativa. De acordo com Ellis, Adams e Bochner (2011), autoetnografia parte de pressupostos da autobiografia em conjunto com a etnografia, ou seja, o(a) pesquisador(a), objetivando compreender uma ou mais experiências culturais, descreve e analisa de modo sistemático a sua própria experiência pessoal a respeito. Deste modo, tem-se que essa abordagem é tanto o processo da pesquisa em si, como o produto, tendo em vista que ela também perpassa a escrita. Outro aspecto a ser salientado aqui é que esse tipo de abordagem, como se pode imaginar, constitui uma alternativa a modos normativos de realizar pesquisa e a compreende como uma ação que é política, consciente e socialmente justa (ADAMS e HOLMAN JONES, apud ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Deste modo, a autoetnografia se apresenta como abordagem coerente com os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa, tendo em vista que a própria Pedagogia Crítica compreende a educação também como um ato político e que visa a construção de uma sociedade mais justa.

⁵⁰ Tradução nossa.

Além disso, reconhece a subjetividade daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (e, neste caso, no processo de pesquisa).

1. Nunca foi tão importante ter esperança

Durante o estágio, um dos instrumentos que nossos/as professores/as utilizaram para possibilitar que desenvolvêssemos reflexão crítica sobre as atividades que realizávamos foram os "diários crítico-reflexivos". Me lembro que já no primeiro diário eu escrevi o seguinte:

Trecho de diário reflexivo I - Disciplina de Estágio (setembro de 2020)...

Eu, de fato, tenho meus momentos de preocupação, desânimo e tristeza [...]. Mas meus sentimentos não são apenas ruins, na medida do possível – estou utilizando muito essa expressão ultimamente – tento manter a esperança ativa. Esperança no sentido freireano (FREIRE, 1997), [...] Não de simples espera, mas como imperativo existencial, uma esperança atenta e tentando construir sua criticidade, afinal sem esperança estou fadada ao desespero e ao imobilismo. Uma esperança equilibrada até mesmo como uma forma de resistência...

Acredito que esse trecho resume bem, porém tentarei destrinchá-lo um pouco mais olhando em retrospectiva para quem eu era no início do estágio e quem fui me tornando no final. Quando escrevi esse trecho no primeiro diário crítico-reflexivo, estávamos com aproximadamente seis meses de pandemia e o ensino remoto ainda no seu início. Já durante a escrita do texto do “*position paper* narrativo crítico”, ao final do estágio, apesar de ainda permanecermos em pandemia, contávamos com alguns avanços em relação à vacinação.

Quanto ao ensino remoto, no final do estágio, tínhamos um pouco mais de domínio do que antes, no seu início. Essa situação estava longe de ser ideal e ainda, acredito, estávamos longe, enquanto sociedade, de ter as condições estruturais e biopsicossociais que deveríamos ter. Porém, o que seria de nós, diante de tal constatação da realidade, se não tivéssemos esperança? Seres desesperados seríamos. Porque tal situação era de fato desesperadora. Com isso, não significa que deveríamos romantizar a realidade ou tratar como heróis ou heroínas pessoas que, por exceção à regra, conseguissem vencer todos os obstáculos das duras condições que lhes foram e são impostas. Ter esperança, aqui usada no sentido cunhado por Paulo Freire (1997), significa reconhecer as condições dadas como construídas socialmente, mas buscar possibilidades para que essas mesmas condições possam ser modificadas. Por isso, aqui, ter esperança é também uma forma de resistência. E posso dizer que precisei ter muita resistência durante o estágio. Constantemente me via recair em tristeza e desânimo diante de notícias de morte por coronavírus, retrocessos em políticas governamentais, entre outras tantas, e precisei a cada semana reunir forças para retomar a esperança para continuar seguindo.

Outro aspecto que mencionei no primeiro “diário crítico-reflexivo” se referia às minhas expectativas para com o estágio:

Trecho de diário reflexivo I - Disciplina de Estágio (setembro de 2020)...

[...] vejo que o estágio, ainda que cheio de desafios como ele está se mostrando, ainda que cheia de incertezas como eu estou, pode ser um momento de oportunidades. Oportunidade de construir essa esperança crítica; de poder afetar e ser afetada de modo a promover alguma transformação social, ainda que pequena; de contribuir com a construção coletiva desse

conhecimento sobre o humano e o mundo; de ter muitos aprendizados.

Vejo que as minhas expectativas eram relativamente grandes ou utópicas. Contudo, isso não é uma crítica, muito pelo contrário. A utopia é algo que, mesmo aparentemente inalcançável, nos faz continuar sonhando e caminhando, assim como nos diz Eduardo Galeano. Contudo, para além disso, se eu consegui imaginar essas oportunidades ditas no trecho e se, porventura, tivesse pensado também em modos concretos de atingi-las, então essas expectativas teriam deixado de ser utópicas. Como afirma Marcuse (1970), normalmente são chamados de utópicos alguns projetos, principalmente sociais, considerados impossíveis, porém não se discute as causas dessas supostas impossibilidades. Entretanto, ainda de acordo com o autor, a não ser por impossibilidades naturais, atualmente há condições intelectuais e até materiais para construção de uma sociedade livre de opressões, por exemplo. Assim, a seguir abordarei como essas minhas expectativas, utópicas ou não, encontraram as condições materiais existentes no estágio.

2. A expectativa se depara com a realidade: quando oportunidades surgem

Na seção anterior, discuti um pouco sobre a necessidade de esperança como imperativo existencial e histórico (FREIRE, 1997) para continuar seguindo, ou seja, o campo das ideias ou da paixão. Da mesma forma, na primeira seção, abordei um pouco sobre a realidade ou o contexto no qual as minhas vivências estavam inseridas, isto é, o campo material. Como já deve estar claro para o/a leitor/a, a perspectiva aqui assumida não é a de compreender a realidade como determinada, no sentido de que não pode sofrer modificações, pelo

contrário, trata-se de uma perspectiva que compreende que existem sim condições materiais e históricas que afetam nosso modo de vida e escolhas que podemos fazer (MARX, 2011). Assim, a seguir, descreverei um pouco do percurso realizado no primeiro semestre de estágio quando, diante do período de observação do contexto, elaboramos, eu e meu colega Maikel de Almeida Bonato, sob orientação da professora Priscila Fabiane Farias e supervisão do professor Daniel Reschke Pires, nosso plano de intenções de atuação no segundo semestre do estágio.

No primeiro semestre, realizamos um processo de análise crítica de necessidades (BENESCH, 1996), em que nos engajamos na tarefa de analisar criticamente as necessidades e condições dos/as estudantes do 1º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Para tanto, além de observar e participar das aulas ministradas pelo professor regente da turma em 2020, elaboramos um plano para coleta desses dados, que se constituiu em análise documental, reuniões com o professor e questionário aplicado aos/às discentes. Esses instrumentos objetivaram identificar diversos aspectos como: perspectiva do colégio expressa por seus documentos norteadores, perspectiva do professor regente e perspectiva dos/as estudantes verificada por meio das aulas observadas e do questionário aplicado. Além disso, na nossa análise crítica de necessidades, consideramos também o contexto pandêmico e de ensino remoto.

Após a análise dos dados coletados, foi possível tecer algumas percepções gerais. Alguns aspectos a serem salientados sobre o colégio são: a sua filosofia se guia pelo contexto histórico e local da comunidade escolar, além de ter como origem e fim as práticas sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018); se fundamenta também em princípios democráticos, concepção crítica de currículo, e avaliação privilegiando o processo do/a estudante (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2019). Quanto à perspectiva dos/as estudantes, a respeito de suas preferências, crenças ou hábitos,

verificamos que eles/elas mencionaram: gostar de ouvir música, ver filmes/séries, estar com amigos/as, passar tempo nas redes sociais, jogar videogame e ler; considerar o aprendizado de inglês como algo importante para a vida atual ou futura; preferir realizar atividades em grupo e/ou de modo individual. Verificamos também que, sobre seu acesso, estudantes relataram: conseguir acompanhar as aulas por meio de computador pessoal, compartilhado ou por celular; ter relativa facilidade com Moodle (a plataforma utilizada durante o ensino remoto); sentir algumas dificuldades relativas à pandemia e ensino remoto, como dificuldade de concentração ou problemas com internet/tecnologia. Sobre as expectativas, alguns/mas estudantes informaram esperar algum tipo de atendimento individual, outros/as não; além disso, mencionaram, como expectativa para a disciplina de inglês, o desejo de aprender inglês de modo geral e/ou expandir conhecimentos, ter oportunidade de praticar conversação/comunicação ou desenvolver aspectos linguísticos⁵¹.

Ao final do primeiro semestre de estágio tivemos conhecimento de que provavelmente não seguiríamos realizando o estágio com a mesma turma, devido a não sincronicidade entre os calendários acadêmicos do Colégio de Aplicação e da Graduação na UFSC. Assim, nos vimos confrontados/as, na época, com a necessidade de elaborar um plano de intenções de atuação que considerasse possíveis aspectos em comum entre aquela turma (2020) e a turma seguinte (2021) do 1º ano do ensino médio. Considerando: 1) que o contexto de ensino remoto tornou ainda mais presente a necessidade de trabalhar com tecnologias educacionais, promovendo uma mudança na nossa relação com a comunicação e o espaço, além do estreitamento da nossa noção

⁵¹ Devido as limitações deste estudo, não foi possível focar em outros aspectos igualmente relevantes para uma análise crítica de necessidades, como: quais são as histórias dos estudantes, quais suas visões a respeito do colégio, quais suas crenças sobre o ensino de inglês, entre outros.

de tempo e espaço (LÉVY, 1999); 2) a manifestação de estudantes de que faziam uso de mídias sociais; uma das nossas ideias foi trabalhar com comunicação por meio de redes sociais. Por outro lado, apesar da presença forte do ciberespaço e da cibercultura (LÉVY, 1999), a pandemia nos apontou também a presença forte do espaço material e do ambiente físico em que vivíamos – nos mostrou o quanto nossas próprias relações com o meio ambiente podem ser problemáticas. Isso porque o desmatamento pode aumentar o risco de doenças zoonóticas com potenciais pandêmicos (BRANCALION et al., 2020); além disso, a necessidade de quarentena, e a consequente melhora do meio ambiente em alguns locais, nos revelou o quanto a nossa sociedade é baseada em consumo predatório de recursos naturais (SOUZA, 2020). Com isso, também pensamos que seria pertinente trabalhar com questões ambientais tendo como base a consideração do contexto e das particularidades locais (KUMARAVADIVELU, 2001), ou seja, o meio ambiente em que estudantes estão imersos/as, aquele relativo à sua comunidade, aquele em que são impactados/as ou podem exercer alguma influência.

Como lembra Freire (1997), é a partir de nossa leitura do mundo ou do contexto que nos cerca que conseguimos perceber as “situações-limites” em que estamos inseridos/as para então ensaiar formas em que seja possível transpor essas barreiras e, partindo da ação com reflexão, construir formas de “inédito viável”. Assim, em última instância, é possível dizer que, diante do contexto/realidade material – aqui incluindo a realidade virtual em que fomos mergulhados/as – e todas as barreiras que enfrentamos no período, por meio da esperança crítica, conseguimos identificar oportunidades de atuação. Oportunidades essas que vimos, ao menos a princípio, como factíveis diante de nossas condições intelectuais e materiais, além de pertinentes para a situação do estágio e para os/as nossos/as futuros/as estudantes. Apesar de nossa escolha ter como base uma análise crítica

de necessidades e estarmos preocupadas/os em abordar temas de “interesses gerais” (redes sociais e questões ambientais da comunidade), teríamos outra turma ao iniciar as atividades de estágio em 2021. Então, para não recair em um autoritarismo, tínhamos ciência que deveríamos incluir nossos/as novos/as alunos/as como partícipes das decisões a serem tomadas na disciplina de inglês.

3. O “inédito” foi viável?

No ano de 2021, no nosso segundo semestre do estágio, já deveríamos iniciar nossa atuação como docentes regentes da nova turma do 1º ano do ensino médio. Assim, logo nas primeiras semanas letivas, realizamos um novo processo de análise crítica de necessidades, agora com foco nos/as estudantes, tendo em vista que o restante do contexto permaneceu o mesmo. No questionário aplicado, incluímos algumas perguntas relativas ao uso de redes sociais já pensando em um dos principais temas de trabalho. Todos/as os/as estudantes que responderam (pouco mais de 80%) informaram utilizar redes sociais como Instagram, Twitter e outras, o que corroborou nossa escolha inicial. Apresentamos o plano de ensino na segunda aula, já organizado de modo a trabalhar os temas de meio ambiente por meio da comunicação realizada através de redes sociais. Essa apresentação do plano, entretanto, se deu de modo a explicitar para os/as estudantes que gostaríamos que eles/elas participassem nas escolhas feitas na disciplina, sempre que possível. Ou seja, estudantes poderiam propor sugestões ou alterações no plano e poderíamos discutir a respeito dessas propostas. Além disso, no próprio plano apresentado, prevemos momentos de escolhas mais diretas por parte dos/as discentes e/ou possibilidades de negociação em aspectos como: escolha da rede social que iríamos trabalhar, prazos de entrega das atividades, temas/assuntos a serem trabalhados, realização de atividades de modo

individual ou grupo, entre outros. Deste modo, nos baseamos em uma perspectiva de currículo negociado, prevendo participação de estudantes nas escolhas feitas na disciplina, na medida do possível (PIZARRO, 2013). Esse tipo de atuação se baseia em uma concepção democrática de ensino-aprendizagem, que possibilita que estudantes desenvolvam capacidade crítico-reflexiva sobre suas próprias escolhas, procurando agir de modo socialmente responsável (GIROUX, 2011), isto é, a liberdade de escolha implica também em responsabilidade.

Aqui cabe abrir um parêntese em forma de parágrafo para expor um pouco sobre o “embate” entre, de um lado, nossos esforços de criação de um ensino democrático e participativo e, de outro, algumas das condições que encontramos. Nossa turma contava com 49 estudantes, o que acrescentou um grau de dificuldade maior para o acompanhamento individual. Tínhamos um encontro semanal síncrono de 40 minutos apenas (havia previsão de atendimento individual uma vez por semana, porém pouquíssimos/as estudantes utilizaram esse espaço). Durante esses encontros síncronos, nunca nenhum/a aluno/a abriu a câmera (somente no último dia de aula duas alunas abriram a câmera para se despedir, após insistirmos). Poucas vezes alunos/as abriam o microfone para fazer contribuições orais e, quando acontecia, era após muita insistência da nossa parte. Durante nosso período de atuação, o colégio possuía política de acompanhamento das atividades pedagógicas não presenciais, verificando, por exemplo, se estudantes possuíam acesso aos recursos tecnológicos digitais e à internet e dando os devidos encaminhamentos conforme a situação. Por exemplo, ao verificar que algum estudante não possuía computador, havia uma orientação sobre a possibilidade de empréstimo de equipamento⁵². Contudo, mesmo a equipe responsável realizando busca ativa, havia

⁵² A esse respeito, sugerimos leitura da primeira notícia sobre o Programa Emergencial de Inclusão Digital: <https://www.ca.ufsc.br/2020/07/06/o-programa-emergencial-de-inclusao-digital-edital-102020prae/>.

alunos/as que, por muitas vezes, não acessaram o ambiente virtual (Moodle) e não conseguimos saber muito bem o porquê – algumas vezes nós mesmos/as tentamos contato por meio de mensagens pelo Moodle, porém não recebemos retorno para a maioria delas. Assim, encontramos diversas barreiras com o ensino remoto e a pandemia que, para além dessas mencionadas, também causavam dificuldades de concentração nos/as estudantes (como mencionaram no questionário aplicado) e também fizeram com que sua parca participação ficasse restrita aos chats durante a aula, às atividades assíncronas e às mensagens pelo ambiente virtual (ressalte-se que nem todos/as participavam, mesmo que por esses meios).

Contudo, movidos/as pelo imperativo da esperança crítica seguimos com nosso propósito. E aqui cabe também lembrar que a todo momento precisamos nos livrar das armadilhas do pensamento fatalista. As discussões e reflexões sobre as situações que vivenciávamos sempre estavam presentes. Precisamos retomar a todo momento que aprendizagem demanda tempo, que sempre haverá desafios, que é necessário trabalhar com a reconstrução de motivações, que é preciso lembrar que nada se resume à nossa ação simplesmente, porém que nossos esforços não são em vão, mesmo quando não vemos resultados imediatos (PERRENOUD, 2001). Assim, seguimos realizando o que estava ao nosso alcance dentro das condições existentes. Os/as estudantes não propuseram alterações ou sugestões em relação ao plano de ensino, o que não significa necessariamente que todos/as concordavam com o modo como ele estava construído, poderia significar também que não se sentiam confiantes ou confortáveis para propor essas alterações/sugestões. De fato, professores/as exercem uma autoridade em sala de aula e sabemos que a construção de uma perspectiva mais horizontalizada da relação de professores/as e estudantes é algo que demanda tempo e confiança. Em nossa atuação ao longo desses três meses e meio (no segundo semestre), também nos

empenhamos na construção dessa perspectiva, apesar de sabermos que mesmo esse período talvez não tenha sido suficiente para alguns/mas; mas nós tentamos. Isso pode ser exemplificado pelo nosso respeito às escolhas dos/as estudantes em não abrir a câmera e/ou microfone, pela maleabilidade em aceitar algumas atividades após o prazo ou permitir que as atividades pudessem ser refeitas, por feedbacks dados de forma qualitativa (não apenas quantitativa em forma de nota), pela aceitação de trabalhos realizados de forma individual ou em grupo (possibilitando que estudantes pudessem escolher seus próprios grupos), pelo questionamento/verificação constante durante as aulas se estudantes estavam conseguindo acompanhar as explicações, entre outras.

Diante dessas interseccionalidades que nos atravessavam e das pequenas agências que conseguimos ter, desenvolvemos ao longo desses meses, em conjunto com os/as estudantes, um projeto de criação de um post de Instagram que tratasse sobre uma questão ambiental relacionada a comunidade, cidade ou estado em que viviam. Assim, tendo como base o letramento midiático crítico (NA e KIM, 2003) e a abordagem baseada em projetos (JORDÃO, 2014), realizamos uma série de aulas e atividades com estudantes. Essas atividades objetivaram: entrar em contato e conseguir identificar características estruturais, discursivas e linguísticas do gênero “post de Instagram”; proporcionar momentos de conscientização (FREIRE, 1987) a respeito das questões ambientais envolvendo o local em que estudantes viviam, bem como conscientização a respeito das informações expressas por meio do gênero textual trabalhado; produzir, ao longo de diversas etapas e de modo processual, a escrita de um post de Instagram a respeito de uma questão ambiental de escolha dos/as discentes. Conforme a abordagem de projetos expressa por Jordão (2014), inicialmente realizamos atividades de preparação, por meio de textos dentro do gênero e temática do projeto, de modo a despertar o

interesse dos/as alunos/as, bem como atividades de discussão a respeito de problemas ambientais encontrados na comunidade, cidade ou estado. Depois trabalhamos o entendimento dos textos como unidades de sentido, também enfocando em aspectos estruturais/linguísticos e como eles contribuem para o sentido, já propondo também que estudantes iniciassem suas pesquisas a respeito do que gostariam de abordar em seus textos. Ao longo das semanas seguintes, trabalhamos com a construção gradativa dos textos a serem postados, primeiro definindo um problema de pesquisa, depois respondendo a perguntas com objetivo de criação de um *outline*, após isso a criação da primeira versão do post e, então, a criação da versão final. Todas essas etapas contaram com feedbacks qualitativos de modo a prover incentivo e andaime (VYGOTSKY, 1987) apropriado aos/às estudantes. Considerando o modo e a ordem que as atividades do projeto foram organizadas, é possível presumir também que elas estão de acordo com os pressupostos expressos por Na e Kim (2003), isto é, com foco em práticas significativas e situadas, foco na língua/linguagem e sua construção e, então, foco em uma prática de transformação.

É importante mencionar que alguns/mas estudantes não realizaram nenhuma das atividades propostas referentes ao projeto, além disso, ao longo de cada uma das etapas do projeto alguns/mas estudantes deixaram de dar prosseguimento às atividades que eram realizadas. Do total de 49 estudantes matriculados/as na disciplina, 37 responderam ao fórum relativo a qual problema ambiental gostariam de pesquisar, 41 responderam às questões referentes ao *outline*, 38 enviaram a primeira versão do post e 36 enviaram a versão final. Houve tentativa de contato com alguns/mas estudantes durante o período, além disso, sempre fomos maleáveis quanto aos prazos. Porém, apesar de o número de envios ter aumentado timidamente nas semanas finais, os números totais são os expressos acima. Já havíamos previsto que essas atividades do projeto poderiam ser muito desafiadoras para

alguns/mas estudantes, inclusive porque não conhecíamos a realidade de cada um/a, portanto propusemos também outras atividades avaliativas durante o período. Houve também um momento de reavaliação (recuperação) ao final. Isso fez com que “apenas” 6 estudantes não conseguissem atingir a média esperada no trimestre, estudantes estes/as que infelizmente chegamos até o final sem conseguir estabelecer um diálogo para entender pelo que estavam passando. De qualquer modo, a atividade principal do período era a criação do post e, como podemos ver, apenas cerca de 73% da turma conseguiu/pôde chegar até o final deste processo. Isso nos indica que, apesar de nossos esforços de: manter um espaço de abertura para manifestações de alunos/as sobre suas dificuldades; respeitar diferenças entre alunos/as; possibilitar que, dentro do possível, eles/elas agissem de acordo com seus processos individuais; entre outros; a situação didática constante na nossa disciplina ainda assim pode ter sido inadequada (PERRENOUD, 2001) para uma parte dos/as estudantes de modo que nem todos/as conseguiram dar prosseguimento. Há que se considerar ainda que não sabemos ao certo os motivos pelos quais a maioria deles/as não realizaram as atividades, se pelo fato de considerarem as atividades em si como difíceis ou inadequadas, ou por uma questão externa à disciplina, como falta de acesso ou questões familiares – uma das barreiras extras do ensino remoto era, como pode-se imaginar, a grande dificuldade de estabelecer contato/comunicação.

De qualquer modo, enfocando nesses/as 36 alunos/as que enviaram a versão final do seu post (totalizando 18 posts), tivemos indicativos muito importantes. O primeiro é que esses/as estudantes conseguiram, a partir de movimentos de conscientização realizados durante a disciplina, fazer quase que um movimento etnográfico de estranhamento do familiar (VELHO, 1978) – seu bairro, cidade ou estado – para poder conhecer e/ou questionar as questões ambientais

nele existentes. Ou seja, de acordo com Velho (1978), o familiar não é necessariamente o conhecido; quando o pesquisador ingressa em movimentos etnográficos de pesquisa de questões a que já tem familiaridade, seria preciso realizar um processo de estranhamento/confronto, entrando em contato com outras visões/versões sobre a mesma situação. Assim, quando os estudantes iniciaram este tipo de pesquisa, precisaram lidar com suas visões a respeito do objeto de estudo escolhido – que lhes era, a princípio, familiar, tendo em vista serem situações que ocorriam na sua localidade –, mas também precisaram pesquisar mais sobre o assunto em outros meios, além de discutir esses aspectos em sala de aula em algumas oportunidades – deste modo, possibilitando um estranhamento/confronto. O segundo indicativo, ligado ao primeiro, mostra que tentamos desenvolver habilidades linguísticas dentro de uma perspectiva visando um uso efetivo e claro, de modo a potencialmente capacitar estudantes para investigar sua própria cultura e transformar a sociedade (PENNYCOOK, 1990). Considerando que o ensino de inglês, dentro de uma perspectiva crítica, não se baseia em ensino de meros aspectos linguístico-funcionais deslocados da realidade dos estudantes, isso poderia ser demonstrado pelos esforços empreendidos em ensinar a língua em contexto e com um objetivo definido: a criação de um post para Instagram a respeito de uma questão ambiental local. A criação do post pode denotar que estudantes não apenas investigaram o assunto na sua localidade, mas também que tem potenciais transformativos, tendo em vista que eles, sendo parte da sociedade, se conscientizaram sobre o assunto e, ao publicar o texto, podem conscientizar outras pessoas. O terceiro indicativo é de que estudantes compreenderam o funcionamento das “regras” linguísticas e estruturais, tanto do gênero textual como da rede social trabalhada, de modo que conseguiram fazer uso proficiente delas para manifestar suas próprias vozes e, potencialmente, transformar seu

entorno (NA e KIM, 2003). Isso pode ser exemplificado pelo uso de elementos de coerência textual, realizado por todos os discentes, como: apresentação do problema ambiental, argumentação com razões pelas quais o problema ambiental poderia/deveria ser considerado um problema, sugestão de possíveis formas de resolver ou minimizar o problema. Estudantes também compreenderam a necessidade de relação do texto com a imagem escolhida (imagens são exigência para publicação de posts no Instagram), e como elas podem auxiliar a transmissão da própria mensagem. Assim, estudantes puderam se apropriar dos aspectos linguísticos e estruturais trabalhados para desenvolver sua autoria, o que pode demonstrar também o desenvolvimento da cidadania. O quarto indicativo, que está conectado ao terceiro, é que, em certa medida, se os/as estudantes conseguiram produzir esses textos, se fizemos o possível para que eles fossem publicados em páginas de Instagram já existentes escolhidas pelos/as próprios/as alunos/as, e se realizamos atividade no último dia de aula para retomar esses posts e discutir os aprendizados que tivemos com eles, não apenas conseguimos pôr em prática aspectos do ensino democrático, mas também agimos de modo a respeitar e valorizar os saberes de nossos/as educandos/as (FREIRE, 1996).

Considerações finais

A respeito das perguntas feitas nas considerações iniciais deste texto, acredito que o/a leitor/a já pode tirar algumas conclusões. Contudo, como esse texto é totalmente posicionado (assim como todos são, mas esse é outro debate), eu não poderia deixar de abordar algumas das minhas próprias conclusões. Seria possível realizar um ensino de inglês da perspectiva da Pedagogia Crítica durante a pandemia e de modo remoto por três meses e meio? Bem, sabendo que esse tipo de pedagogia se baseia na práxis, ou seja, na ação embasada

teoricamente que promove reflexões críticas que, por sua vez, também nos informam sobre novas ações em um processo contínuo que visa a transformação social, então sim, esse processo foi realizado durante o estágio. Inclusive esse texto é também um exemplo de reflexão crítica sobre as ações realizadas e que, potencialmente, também informará futuras ações transformativas. É claro que houve contradições durante o estágio, como por exemplo, o fato de nem todos/as os/as estudantes poderem expressar suas vozes e não termos conseguido estabelecer um diálogo com alguns/mas. Contudo, apesar de ser necessário mostrarmos, sim, as contradições e barreiras, não significa que elas invalidam todo o processo ou que vamos ignorar sua existência. Na minha percepção, pedagogias de base crítica não apresentam ou assumem posturas fechadas ou prescritivas sobre o ensinar e o aprender, elas apresentam orientações/sugestões. Porém, sempre demandarão que nós mesmos/as façamos o processo contínuo de reflexão e ação para que o ensino possa se dar de modo autêntico dentro das condições materiais do contexto em que estamos inseridos/as. E como esse processo é contínuo, as próprias contradições e desafios encontrados deverão fazer parte do próximo ciclo de reflexão e ação.

E sobre a esperança? Como mantê-la? A esperança é um imperativo existencial, então ela é o que nos move. No meu caso, a esperança é alimentada por pequenos momentos que podem se tornar grandes. É alimentada no diálogo com o outro, nas possibilidades que encontramos no caminho. É também alimentada pelo aprendizado que temos com os/as estudantes durante o processo e no retorno que dão a respeito do que fazemos/fizemos. No último dia do estágio, além de nos despedirmos dos/as alunos/as e realizarmos uma atividade de discussão sobre os aprendizados obtidos com os posts dos/as colegas, solicitamos que eles/elas respondessem a um questionário. Este questionário objetivava que olhassem para sua própria participação

(autoavaliação), para a disciplina (avaliação do trimestre) e para a nossa participação (avaliação dos/as estagiários/as). Um dos aspectos mais mencionados a respeito da nossa participação enquanto docentes foi que “demonstramos confiança e carinho”, que “sempre perguntamos se todo mundo entendeu”, que temos “calma para explicar e para aguardar as dúvidas surgirem”, e que “puxamos conversa para alunos participarem”. Isso pode nos indicar que alunos/as reconhecem e valorizam que ensinar exige segurança, generosidade e respeito à autonomia e ao tempo dos/as educandos (FREIRE, 1996). Alguns/mas estudantes mencionaram também o fato de termos “boa energia”, sermos “simpáticos e engraçados” e dar aula de forma “bem descontraída”, o que nos informa que uma parte importante do ensinar passa também pela boniteza e pela alegria (FREIRE, 1996). E, por muitas vezes, é essa alegria que retroalimenta a esperança, principalmente nesses tempos em que vivemos, ser alegre e esperançoso é uma atitude de resistência. Por fim, deixo o comentário de um aluno no questionário de avaliação. A pergunta era “Há algum aspecto positivo que você gostaria de comentar sobre a disciplina ou os/as estagiários/as? Qual/is?”. A resposta foi: “Sim, que eles estão sempre com um sorriso no rosto, e nas situações atuais, isso me dá mais esperança [...]”.

Referências

BENESCH, Sarah. Needs Analysis and Curriculum Development in EAP: An Example of a Critical Approach. **TESOL Quarterly**, Vol. 30, n. 4, p. 723-738. 1996. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.2307/3587931>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRANCALION, Pedro H.S.; BROADBENT, Eben N.; DE-MIGUEL, Sergio; et al. Emerging threats linking tropical deforestation and the COVID-19 pandemic. **Perspectives in Ecology and Conservation**, v. 18, n. 4, p. 243–

246, 2020. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2530064420300584>. Acesso em: 8 dez. 2021.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview. **Forum: Qualitative Sozialforschung Social Research**. Vol. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, Henry A. **On critical pedagogy**. New York/London: Continuum. 2011.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress**. New York: Routledge. 1994.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Pedagogia de projetos e língua inglesa. In: KADRI, Michele Salles El; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel. **Tendências contemporâneas para o ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Pontes, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol. 35. n. 4, 2001, p. 537-560. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

MARCUSE, Herbert. **Five lectures: psychoanalysis, politics, and utopia**. Boston: Beacon. 1970.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas Nélcio Schneider; prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011.

MCDOWALL, Ailie; RAMOS, Fabiane. Doing Decoloniality in the Writing Borderlands of the PhD. **The Australian Journal of Indigenous Education**, v. 47, n. 1, p. 54–63, 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/>

core/product/identifiser/S1326011117000230/type/journal_article.

Acesso em: 8 dez. 2021.

NA, Yoon-Hee; KIM, Sun-Joo. Critical literacy in the EFL classroom.

English teaching, vol. 58, n. 3, p 143-164. 2003. Disponível em:

[http://journal.kate.or.kr/wp-](http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/02/kate_58_3_7.pdf)

[content/uploads/2015/02/kate_58_3_7.pdf](http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/02/kate_58_3_7.pdf). Acesso em: 14 mai. 2021.

PENNYCOOK, Alastair. Critical pedagogy and second language education. **System**, v. 18, n. 3, p. 303–314, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIZARRO, Milagros Virginia Esther Girón. **La investigación - acción como aporte a la construcción de un currículo negociado**. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educación con Mención en Currículo, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 2013.

SOUZA, Ligia da Paz de. A pandemia da COVID-19 e os reflexos na relação meio ambiente e sociedade. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, v.8, n.4. p. 68-73. 2020. Disponível em:

<https://revistabrasileirademeioambiente.com/index.php/RVBMA/articloe/view/540>. Acesso em: 13 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. **Portaria nº 002, de 22 de maio de 2018**. Dispõe sobre o regimento interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:

<https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/04/portaria-normativa-002-CED-2018.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. **Projeto Político Pedagógico 2019**.

Florianópolis, nov. 2019. Disponível em: <https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico->

Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Applica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: OLIVEIRA, Edson. **A Aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and Speech. In: RIBER, R. W.; CARTON, A. S. (Eds). **The collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, 1987, v.1, p. 39-285.

WINDLE, Joel Austin. Social Identity and Language Ideology: Challenging Hegemonic Visions of English in Brazil. **Gragoatá**, v.22, n. 42, p. 370–392, 2017.

NOTAS DE AUTORIA

Scharlene Clasen é Licenciada em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina e Bacharela em Psicologia pelo Centro Universitário Estácio de Sá de Santa Catarina. Atualmente é técnica universitária de suporte no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Contato: scharleneclasen@yahoo.com.br

Priscila Fabiane Farias é professora no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É licenciada e bacharel em Letras Inglês, Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos, todos pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: priscila.farias@ufsc.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

CLASEN, Scharlene. FARIAS, Priscila Fabiane. Entre a esperança e as condições materiais: relato de experiência sobre o estágio supervisionado em inglês em tempos de ensino remoto e pandemia. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 245-270, 2021.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

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: 27/09/2021

Aprovado em: 09/12/2021

Publicado em: 16/12/2021