



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS - ESPANHOL**

MARCICLEIDE BATISTA QUEIRÓS

**ENSINO DE ESPANHOL: A PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTO DE AULAS
REMOTAS**

**MONTEIRO
2024**

MARCICLEIDE BATISTA QUEIRÓS

**ENSINO DE ESPANHOL: A PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTO DE AULAS
REMOTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Espanhol, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada Plena em Espanhol.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof. Ma. Maria da Conceição Almeida Teixeira

**MONTEIRO
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

Q3e Queiros, Marcicleide Batista.
Ensino de espanhol [manuscrito] : a prática docente em contexto de aulas remotas / Marcicleide Batista Queiros. - 2024.
56 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2024.
"Orientação : Profa. Ma. Maria da Conceição Almeida Teixeira, Coordenação do Curso de Letras - CCHÉ."
1. Ensino remoto. 2. Estágio Supervisionado. 3. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC. 4. Ensino da língua espanhola. 5. Prática docente. I. Título
21. ed. CDD 370

MARCICLEIDE BATISTA QUEIRÓS

ENSINO DE ESPANHOL: A PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTO DE AULAS
REMOTAS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Licenciatura Plena em Letras – Espanhol,
da Universidade Estadual da Paraíba –
Campus VI, como requisito parcial à
obtenção do título de Licenciada Plena em
Espanhol.

Área de concentração: Linguística
Aplicada.

Aprovada em: 21/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Ma da Conceição A. Teixeira

Profa. Ma. Maria da Conceição Almeida Teixeira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aline C. F. Farias

Profa. Ma. Aline Carolina Ferreira Farias
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aliana das Neves Barbosa Sá

Profa. Esp. Aliana das Neves Barbosa Sá
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre estar comigo nesta caminhada, pela sua presença nas horas mais difíceis da minha vida. Agradeço a minha mãezinha por toda a sua intercessão, ao me proteger e cobrir com o seu Manto Sagrado.

Agradeço profundamente aos meus pais, João Batista Filho e Maria de Lourdes Queiroz, por sempre estarem comigo, incentivando-me e apoiando. Agradeço também ao meu irmão, a minha prima-amiga Adriana Sales e aos demais familiares pelo apoio.

Não posso deixar de agradecer aos meus amigos e colegas de curso, o qual tenho profundo carinho e respeito. Em especial, a pessoa de Anna Rita Ferreira Guimarães, que compartilhou junto comigo a experiência vivenciada durante os estágios I e II. Agradeço, também, aos nossos alunos do estágio de intervenção.

Quero externar minha gratidão a todos os funcionários que fazem parte do Campus – VI, em Monteiro/PB. Desde os professores até a equipe da coordenação, biblioteca e as meninas da limpeza.

E jamais poderia deixar de agradecer a minha professora e orientadora Maria da Conceição Almeida Teixeira, por me incentivar a continuar mesmo quando as incertezas rondavam a minha mente. Ela é meu exemplo de professora durante a graduação e de ser humano. Sou extremamente grata pela paciência, companheirismo e competência. Gratidão por aceitar fazer parte deste trabalho.

Quero agradecer a minha pessoa por não desistir, mesmo quando esta ideia parecia ser a melhor opção. Sendo assim, este trabalho é resultado não apenas do meu esforço, mas de cada um, que de forma direta ou indireta contribuiu para que ele fosse concluído.

“[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

RESUMO

No início do ano de 2020, o ensino presencial no Brasil, assim como em todo o mundo, foi suspenso devido à necessidade de isolamento social em virtude da pandemia de Covid-19. Por causa do contexto pandêmico, houve a necessidade de uma rápida adaptação da prática docente para os meios digitais, gerando fragilidades tanto para as instituições de ensino, como para professores e alunos. Nesse sentido, considerando o contexto da pandemia, este trabalho tem como principal objetivo discutir a prática docente em língua espanhola, durante o contexto de aulas remotas. E como objetivos específicos: a) discutir o impacto da Covid-19 na educação brasileira; b) analisar o uso das TDIC's pelos professores para o ensino da língua espanhola e c) avaliar os desafios vivenciados, a partir da experiência dos Estágios Supervisionados I e II, do curso de Licenciatura em Letras habilitação em Língua Espanhola, do Campus VI da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB. A pesquisa foi desenvolvida nos estágios de observação e intervenção no Curso de Extensão: Espanhol para Comunidade, oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Para tal, utilizou-se metodologias de natureza bibliográfica, descritiva e qualitativa, fazendo-se uso do relato de experiência. Possui aporte teórico em autores como: Zanardi, Oliveira e Santos (2020), Ortega e Rocha (2020), Senhoras (2020), Revuz (1998), Camacho (2020), Nóvoa (1995), Freire (1996) e Antunes Neto (2020). Em suma, as principais percepções alcançadas foram que: em relação ao uso da TDIC's, percebeu-se um alto nível de dificuldades tanto por parte dos alunos do curso de extensão quanto por parte dos professores estagiários; no tocante às observações acerca do processo de ensino e aprendizagem, pôde-se notar que o nível de aprendizado não foi o mesmo para todos os alunos, tendo em vista principalmente as dificuldades de acesso à internet; e em relação às reflexões a partir da ótica discente, os pontos de maior destaque são o fato dos estagiários não estarem preparados, uma vez que, nunca haviam ministrado nenhum tipo de aula e o compromisso de orientar da melhor forma possível em meio às circunstâncias que se encontravam.

Palavras-Chave: Ensino de Espanhol; Prática Docente; Aulas Remotas; Tecnologias Digitais da Informação e do Conhecimento; Estágio Supervisionado.

RESUMEN

A principios de 2020, la enseñanza presencial en Brasil, así como en todo el mundo, fue suspendida debido a la necesidad de aislamiento social por la pandemia de Covid-19. Debido al contexto de pandemia, surgió la necesidad de adaptar rápidamente la práctica docente a los medios digitales, generando debilidades tanto para las instituciones educativas, como para docentes y estudiantes. En este sentido, considerando el contexto de pandemia, el objetivo principal de este trabajo es discutir la práctica docente en español, durante el contexto de clases remotas. Y como objetivos específicos: a) discutir el impacto del Covid-19 en la educación brasileña; b) analizar el uso de los TDIC's por parte de los docentes para la enseñanza de la lengua española y c) evaluar los desafíos experimentados, a partir de la experiencia de las Prácticas Supervisadas I y II, de la carrera de Licenciatura en Letras con especialidad en Lengua Española, en el Campus VI del Estado Universidad de Paraíba - UEPB. La investigación se desarrolló en las etapas de observación e intervención del Curso de Extensión: Español para la Comunidad, ofrecido por la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB). Para ello se utilizaron metodologías de carácter bibliográfico, descriptivo y cualitativo, haciendo uso de relatos de experiencia. Tiene sustento teórico de autores como: Zanardi, Oliveira y Santos (2020), Ortega y Rocha (2020), Senhoras (2020), Revuz (1998), Camacho (2020), Nóvoa (1995), Freire (1996) y Antunes Neto (2020). En resumen, los principales insights alcanzados fueron que: en relación al uso de los TDIC, se percibió un alto nivel de dificultades tanto por parte de los estudiantes del curso de extensión como por parte de los docentes en prácticas; En cuanto a las observaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, se observó que el nivel de aprendizaje no fue igual para todos los estudiantes, considerando principalmente las dificultades para acceder a internet; y en relación a las reflexiones desde la perspectiva del estudiante, los puntos más destacados son el hecho de que los pasantes no estaban preparados, ya que nunca habían impartido ningún tipo de clase y el compromiso de brindar orientación de la mejor manera posible en medio de las circunstancias que se encontraron.

Palabras clave: Enseñanza de español; Práctica docente; Clases Remota; Tecnologías digitales de la información y el conocimiento; Prácticas supervisadas.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Ensino a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
TDIC's	Tecnologías Digitais da Informação e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 A PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTO DE AULAS REMOTAS.....	12
2.1 O IMPACTO DO COVID – 19 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	13
2.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA.....	18
2.3 O USO DAS TDIC'S PELOS PROFESSORES PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA.....	24
3 METODOLOGIA.....	31
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	31
3.2 CAMPO DE PESQUISA.....	32
3.3 GERAÇÃO DE DADOS.....	33
4 RESULTADOS E ANÁLISES.....	35
4.1 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DE ESTÁGIO SOBRE O USO DAS TDIC'S.....	36
4.2 OBSERVAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	40
4.3 REFLEXÕES A PARTIR DA ÓTICA DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS.....	51

1 INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo o ensino da Língua Espanhola, assim como todo processo de ensino aprendizagem, passou por diversas mudanças, como alterações nas legislações¹ que colocaram o ensino do idioma em segundo plano, ao tornar sua oferta na grade curricular como facultativa, as adaptações aos modelos de ensino e os desafios referentes ao uso da tecnologia como ferramenta de ensino, entre outros.

Contudo, um dos mais recentes e principais desafios enfrentados pelo processo de ensino e aprendizagem como um todo, foi a caracterização pela Organização Mundial de Saúde - OMS, em Março de 2020, da Covid-19² como uma pandemia que afetou o mundo. Os professores e toda sociedade, se viram trancados dentro de casa para cumprir o isolamento social, e foram obrigados a repensar a sua prática docente, ou seja, o que e como estavam ensinando, ao mesmo tempo em que surgiu a necessidade de adaptar-se a essa nova realidade, que os obrigou a adequar a sua metodologia para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDICs.

Com a inserção obrigatória destas tecnologias no ensino, foi necessário preparar professores, alunos e a comunidade acadêmica/escolar para aprender a utilizá-las com fins pedagógicos. Já em relação aos alunos, nesse período ficou mais evidente as desigualdades de acesso à internet. Sendo assim, o professor precisava buscar maneiras para auxiliar esse aluno, cujo acesso aos recursos tecnológicos e à internet era precário ou inexistente, em alguns casos.

Desta forma, torna-se pertinente abordar o tema da prática docente no contexto de aulas remotas, por ter sido um momento em que professores e alunos se viram perdidos, sem saber como se adequar a essa nova realidade. Embora já houvesse discussões e leis para a implementação das novas tecnologias ao ensino, como por exemplo a Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, não havia estrutura ou qualquer outro suporte que auxiliasse os professores nesta tarefa. No tocante a isso, este estudo é orientado pelo seguinte problema: quais os desafios da prática docente em língua espanhola encontrados no contexto de aulas remotas?

¹ Cf Lei 13.415/2017.

² Doença causada pelo coronavírus, que leva o nome de SARS-CoV-2. Sendo, um vírus pertencente à família de vírus de mesmo nome que causa infecções respiratórias. O vírus tem esse nome porque seu formato, quando observado em microscópio, se assemelha a uma coroa (OPAS, 2021).

Assim, este trabalho possui como objetivo geral discutir a prática docente em língua espanhola, durante o contexto de aulas remotas. E como objetivos específicos: (1) Discutir o impacto da Covid-19 na educação brasileira; (2) Analisar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pelos professores para o ensino da língua espanhola; (3) Avaliar os desafios vivenciados durante os Estágios Supervisionados I e II, do curso de Licenciatura em Letras habilitação em Língua Espanhola, do Campus VI da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

Esta pesquisa torna-se relevante por buscar compreender como ocorreu a intermediação do processo de ensino e aprendizagem através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto da pandemia de Covid-19, assim como os desafios enfrentados pelos agentes que fazem parte desse processo. Posto que, conforme pontua Antunes (2022, p. 09), “[...] há muitas desigualdades de acesso às TDIC em um país como o Brasil, com regiões muito distantes dos grandes centros”.

Além disso, este trabalho servirá como modelo de reflexão para a academia como um todo, uma vez que, ao demonstrar as dificuldades encontradas durante a disciplina de estágio, corrobora para um pensamento reflexivo sobre os modelos de ensino vigentes no país e contribui para que seja feita uma reestruturação de abordagens. Tal perspectiva também é ressaltada por Cardoso et al (2020, p. 45) que trazem que “[...] os impactos na educação serão sentidos a curto, médio e longo prazo, e exigirá uma reestruturação do sistema educacional”.

No mais, esta pesquisa também visa contribuir com a ideia de reformulação das metodologias utilizadas na disseminação de conhecimento entre aluno e professor, pois a didática com a qual os docentes abordam os assuntos a serem repassados é necessária para que se mantenham integralmente conectados com os seus discentes e propiciem uma melhor experiência de aprendizado, já que, conforme destaca Matiassi (2022, p. 101). “[...] os alunos querem apenas aprender, entender o conteúdo que precisa ser ensinado através da interação entre alunos e professores”.

Metodologicamente, este estudo configura-se como sendo bibliográfico, descritivo, qualitativo e relato de experiência. A proposta surgiu após a participação nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, denominados de estágio de observação e intervenção, respectivamente (ambas no Ensino Fundamental - Anos Finais). Nos quais, os professores em formação inicial discentes do Curso de

Letras/Espanhol puderam ter contato direto com a prática docente, mesmo que de forma remota, por conta do período de pandemia.

Assim, em relação aos dados coletados, estes são provenientes de observações e anotações sobre a prática de outros estagiários, planos de aulas, aulas ministradas, reuniões e o relatório obrigatório do estágio.

Por fim, a título de organização, esse trabalho encontra-se subdividido em cinco tópicos, sendo eles: 1 Introdução – contendo a contextualização geral, problema de pesquisa, objetivos geral e específico, justificativa; 2 A prática docente em contexto de aulas remotas – abordando de forma mais ampla o assunto em estudo, apresentando os seguintes subtópicos: 2.1 O impacto do COVID – 19 na educação brasileira, 2. 2 As tecnologias digitais de informação e comunicação em sala de aula, 2. 3 O uso das TDIC's pelos professores para o ensino da língua espanhola; 3 Metodologia – subdividida em: 3.1 Tipo de pesquisa, 3. 2 Campo de pesquisa e 3. 3 Geração de dados; 4 Análise de dados – demonstrando os achados do estudo, assim como sua discussão - subdividido em: 4.1 Percepções sobre o uso das TDIC's, 4.2 Observações acerca do processo de ensino e aprendizagem e 4.3 Reflexões a partir da ótica discente; 5 Considerações finais – trazendo uma perspectiva geral da pesquisa, sugestões para estudos futuros e fechamento final do trabalho.

2 A PRÁTICA DOCENTE EM CONTEXTO DE AULAS REMOTAS

No final do ano de 2019 e início do ano de 2020, surgiu um vírus denominado COVID-19 que ganhou proporções catastróficas, provocando a contaminação de um número incalculável de pessoas espalhadas pelo mundo. Com o agravamento da situação sanitária e a falta de preparo dos mais variados setores sociais para lidar com a doença, a solução mais viável para o momento foi o isolamento social para conter a propagação do vírus.

Com isto, as instituições públicas e privadas passaram a funcionar apenas em *home office* ou através de agendamentos para não propagar a nova doença. Desse modo, no setor da Educação não foi diferente: os órgãos educacionais para minimizar os prejuízos na aprendizagem dos discentes em decorrência do longo período de isolamento, adotou as TDIC's (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) para a mediação das aulas, pois não se sabia quando iria voltar à "normalidade".

Assim, neste novo contexto, a profissão docente, como tantas outras, passou por transformações para se adequar às novas configurações da sociedade. Tornando-se necessário aos docentes o uso das TDIC's para dar continuidade às aulas. Essa transição repentina do modelo de ensino presencial para o remoto provocou certa angústia e ansiedade no corpo docente, devido ao fato de alguns não terem familiaridade com os recursos tecnológicos para fins pedagógicos.

Para Gañán *et al.* (2020, p. 3), este estresse pelo qual os docentes tiveram que passar, diz respeito ao "tecno estresse do trabalho", processo definido pelo autor como sendo o "[...] estado psicológico negativo que está relacionado à percepção de um descompasso entre as demandas e os recursos relacionados ao uso das tecnologias".

Logo, compreende-se como principal gatilho desta condição, o fato de que, à medida que a sala de aula presencial mudou para o ambiente virtual, novos desafios foram estabelecidos tanto para os alunos como para os docentes, em que o excesso de trabalho em conjunto com o uso exacerbado das TDIC's e as dificuldades de adaptação a esse novo cenário provocaram altos níveis de estresse, tendo como consequência a falta de motivação, diminuição da produtividade e insatisfação com o trabalho.

Assim, os professores acostumados com a rotina das aulas presenciais se viram diante de um desafio, a partir do qual precisaram se adaptar à nova realidade que lhe foi imposta, pois o modelo até então utilizado não atenderia às necessidades específicas do contexto pandêmico. Desta forma, precisaram aprender, em um curto período de tempo, a fazer uso das TDIC's para fins pedagógicos e redimensionar a sua prática para este novo ambiente virtual.

2.1 O IMPACTO DO COVID – 19 NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Educação brasileira precisa ser vista como uma prioridade pelos governos e a sociedade em geral, pois, antes mesmo da pandemia, as escolas já sofriam com a falta de investimentos, infraestrutura, entre outros. Mas neste novo contexto em que as escolas foram fechadas em decorrência da pandemia e o *lockdown*,³ milhares de crianças e jovens ficaram sem aulas.

Para Zanardi et al (2020), a pandemia foi um complicador para o processo de ensino e aprendizagem, mas os problemas na educação já existiam. Portanto, as dificuldades enfrentadas por este setor da sociedade foram evidenciadas ainda mais com a pandemia, como se uma lupa estivesse sendo colocada e tudo fosse ampliado.

É preciso superar tais fragilidades, pois é a partir da educação que construímos a sociedade que desejamos, não é uma questão apenas de infraestrutura, mas de garantir uma educação de qualidade para todos. Mas como garantir isso se há uma grande desigualdade socioeconômica, em que alguns têm certos privilégios, enquanto outros estão à margem da sociedade? A questão aqui tratada refere-se principalmente às desigualdades de acesso à educação, pois durante a pandemia alunos, cuja família faz parte dos milhares de brasileiros que têm o mínimo para sobreviver, não tinham condições financeiras para comprar computadores, celulares ou até mesmo ter internet em casa (Boto, 2020).

Durante o tempo de isolamento social, milhares de crianças e jovens não tinham como acompanhar as aulas *online*, pois as desigualdades de acesso eram e ainda são um problema. Enquanto alguns precisavam se deslocar de sua residência

³ Confinamento adotado em resposta à epidemia de coronavírus. Disponível em: [Confinamento \(lockdown\) na pandemia por COVID-19: três experiências, três interpretações - Especial COVID-19 - Atualidades - UNA-SUS \(unasus.gov.br\)](#). Acesso em: Jun.2024.

para conseguir ter acesso à internet, outros precisavam de um replanejamento no âmbito familiar para dividir o computador ou celular com os irmãos para que todos pudessem assistir às aulas.

Outro problema eram famílias que tinham mais de um filho e que o nível de escolaridade era distinto, que tinham a aula no mesmo horário. Para os que tinham condições financeiras poderiam comprar outro aparelho para cada filho assistir sua aula, mas os que não tinham tais condições o que fariam? Um filho iria ficar sem aula? Faria um revezamento? São muitas as perguntas, mas que algumas ainda não têm uma resposta.

Entre tantas questões aqui citadas, a principal delas é quais os impactos que a covid trouxe para a educação? Além dos impactos socioemocionais, afetivos, familiares, têm-se o impacto na aprendizagem dos alunos que de uma hora para outra se viram trancados e obrigados a aprender de uma forma diferente da convencional. Quando tiveram de mudar de estar na presença de um professor em sala de aula, junto com colegas, funcionários e demais participantes das instituições, ou seja, um ambiente que lhes propiciava melhor concentração e relações interpessoais. Para ficar em casa, no qual dependeu-se do apoio familiar para auxiliar no aprendizado, que, muitas vezes, a família não tinha o conhecimento necessário para poder auxiliá-lo.

Esse é um problema que atinge alunos dos mais variados níveis educacionais, mas principalmente crianças que dependem do apoio e mediação do professor para conseguir efetivar significativamente suas aprendizagens e aplicá-las no seu cotidiano. Embora os pais e responsáveis tentem ser um suporte, eles não possuem uma formação adequada, ou seja, não dominam aspectos que envolvem a didática e a prática pedagógica, exceto aqueles que têm uma formação voltada para o magistério. Desse modo, o processo de aprendizagem, mesmo que mediado por familiares, por vezes, torna-se insatisfatório por falta de recursos ou de conhecimentos técnicos necessários.

Segundo Ortega e Rocha (2020), o novo formato de ensino proposto para o contexto pandêmico representa a exclusão de alunos, cujos pais não podem manter os filhos estudando devido a falta de equipamentos ou acesso à internet de alta velocidade, inviabilizando a educação dos seus filhos. Desta maneira, os discentes que não têm condições de acesso às tecnologias, auxílio do professor ou dos pais de modo satisfatório, a tendência é desistir dos estudos ocasionando a evasão

escolar. Principalmente entre famílias mais carentes, mesmo a educação sendo uma prioridade, neste momento, passa a ocupar uma posição secundária em decorrência da manutenção da vida.

De acordo com Zanardi et al (2020), as demandas dos mais pobres se centram na manutenção da vida, sendo a educação, apesar de ter reconhecida importância, secundarizada por famílias que perderam a fonte de renda. Ou seja, famílias cuja situação socioeconômica está vulnerável priorizam a sua sobrevivência, por esta razão, não têm condições de comprar os instrumentos necessários para que os filhos possam dar continuidade aos estudos, ocasionando muitas vezes o abandono da escola.

Segundo Senhoras (2020), durante o período pandêmico, houve um aumento da evasão escolar, uma vez que, a nova dinâmica de ensino, bem como as novas exigências em termos de materiais e a necessidade de um maior comprometimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, ocasionaram o aumento de crianças que abandonaram os estudos. Neste caso, a exclusão está associada a múltiplos fatores que precisam ser compreendidos tendo em vista o contexto socioeconômico, político e cultural dos discentes.

As desigualdades socioeconômicas juntamente com a falta de acesso às tecnologias contribuíram para tal situação, pois o aluno não conseguia participar das aulas *online*. E, apesar de serem alguns dos principais fatores para o aumento da evasão escolar, pontua-se também a falta do suporte familiar, problemas de saúde mental, perda de vínculos escolares, desmotivação e falta de engajamento, necessidades especiais não atendidas, sobrecarga de responsabilidades, medo da infecção, entre outros.

Mesmo em período de normalidade, o vínculo escola-família dos alunos não era tão frequente, o que ficou ainda mais evidente no momento de singularidade, devido ao isolamento social que pode ter aumentado essa desconexão do ambiente escolar e o ambiente familiar, tal perspectiva também é pontuada por Wenczenovicz (2020, p. 1756), que ressalta que, “[...] se na modalidade presencial já havia um hiato entre a escola e os núcleos familiares, no momento de singularidade - isolamento social - as distâncias aumentam”.

Outra causa possível para este problema, pode ter ocorrido devido ao uso de novos métodos de ensino, os novos instrumentos de comunicação e dessa forma ter afetado a interação entre a escola, os alunos e suas famílias.

Assim, subentende-se que a evasão escolar, no contexto de pandemia e ensino remoto, estava relacionada ao caso em que o aluno não aderiu ao novo modelo de ensino. Desse modo, Matiassi (2022) destaca que nessas circunstâncias a evasão estava associada à infrequência do aluno por não participar das aulas e não entregar as atividades que deveriam ser feitas em casa. E também, havia os alunos cuja participação nas aulas era praticamente inexistente, não entregavam as atividades, mas que apareciam vez ou outra nas aulas e mantinham contato através dos grupos de *Whatsapp*.

É importante destacar que o período de isolamento social teve um grande impacto na vida emocional e na aprendizagem dos estudantes dos mais variados níveis educacionais. A ruptura na rotina pessoal e ao mesmo tempo a mudança do ensino presencial para o remoto ocasionou efeitos psicológicos que se revelam na alteração do sono e que evolui para sintomas de estresse, ansiedade e depressão.

Tal prerrogativa foi defendida por Silva e Rosa (2021, p.123) ao trazerem que:

Essa emergência de saúde pública gera medo e pode desencadear maior desconforto emocional e consequências psicológicas, que vão desde respostas de angústia, como ansiedade, depressão, e o abuso de substâncias, até mesmo mudanças comportamentais como dificuldades para dormir e alterações alimentares.

A transição do presencial para o remoto provocou uma alteração na rotina, na qual o convívio com os colegas e professores foi rompido, afetando um período muito importante na vida dos alunos que estão em pleno desenvolvimento e afirmação da identidade infanto-juvenil. Principalmente grupos mais vulneráveis que precisam de uma rotina fixa para manter suas atividades diárias, fundamentais para o seu desenvolvimento.

Segundo Barbosa *et al.* (2020), manter ou implementar uma nova rotina, com atividades planejadas e orientadas pela família, professores e demais profissionais de apoio especializados e reconhecer potencialidades e possibilidades individuais, é fundamental para este grupo de estudantes. O ideal seria que estes profissionais, juntamente com a família do aluno, conseguissem dar o suporte necessário, mas, como já vimos anteriormente, a realidade é mais complexa. A falta de acesso, a falta de conhecimento por parte dos responsáveis em relação a conhecimentos básicos que envolvem a prática pedagógica, não consegue auxiliar o aluno para minimizar os impactos psicológicos e de aprendizagem.

No modo presencial o contato direto com os professores facilitava quando era necessário tirar dúvidas e até mesmo o contato com os colegas auxilia no processo de aprendizado, enquanto no ensino remoto pode haver um atraso na resposta do professor para o aluno, devido às quedas de conexão com a internet. Um problema recorrente nas aulas remotas e, que pode prejudicar a compreensão e até mesmo o progresso do discente.

Neste novo cenário, os alunos se viram desanimados com a sensação de não está aprendendo o suficiente, a demanda de atividades aumentou, as exigências para sua devolução, as dificuldades com o manuseio das ferramentas tecnológicas, o contexto familiar poderia atrapalhar devido a barulho, ou seja, os alunos sofreram com os impactos negativos na capacidade de concentração e no bem-estar pessoal, que prejudicou o desempenho escolar.

O ambiente escolar possibilita uma rotina para os alunos, já o modo remoto não ofereceu uma rotina que contribuísse para que eles se comprometessem com o próprio aprendizado. A Unesco, juntamente com o Banco Mundial (2021), realizaram estudos e apontam que os mais desfavorecidos tendem a apresentar maiores riscos na perda de aprendizado e nas probabilidades de evasão escolar.

Os professores, assim como os alunos, não estão isentos de sofrer com os mesmos problemas emocionais. Nesse período de isolamento e transformações no modo de ensinar, os docentes assumiram a linha de frente no quesito educação, em que as demandas e as novas dinâmicas de ensino e aprendizagem tornaram o trabalho do professor cada vez mais intenso.

Assim, leva-se em consideração a visão de Lima (2023, p. 264), que acentua a seguinte pauta:

Os professores não estavam isentos dos efeitos que a pandemia poderia ter na saúde mental, porque se somaram vários fatores que os tornaram um grupo populacional suscetível; como o aumento de responsabilidades e demandas de trabalho, maior exigência de tempo para preparar suas aulas, garantindo conexões adequadas, acompanhamento dos seus alunos, a necessidade de mais tempo para aprender e explorar as diferentes plataformas e ter tomada de decisão sobre seu uso.

A nova dinâmica de ensino fez com que a jornada de trabalho fosse mais longa, muitas vezes fazendo com que os profissionais perdessem a noção do seu início e fim. De acordo com Scorsolini-Comin (2020), eles foram forçados a combinar sua própria gestão emocional e o uso adequado de ferramentas para fins educacionais. Sendo assim, o contexto pandêmico afetou não só o corpo, mas

também a mente, podendo deixar sequelas em professores e alunos, em curto, médio e longo prazo, em especial os grupos mais vulneráveis.

2.2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

Embora já houvesse discussões a respeito da implementação das novas tecnologias no âmbito educacional como a criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado pelo Ministério da Educação em 1997, o qual tinha como objetivo promover o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica no ensino público destinado aos níveis fundamental e médio (Ministério da Educação, 2018). Esta perspectiva ainda vinha sendo abordada de forma muito embrionária, até que a calamidade pública causada pelo Covid-19 fez com que o sistema de ensino tivesse que aderir as TDIC's na prática e com rapidez.

Ainda nesse contexto, Rodrigues e Silva (2020) destacam que este programa criado pelo governo não chegou a se consolidar, ficando apenas no campo teórico, uma vez que, a falta de recursos tornou impossível a promoção de uma frequência adequada de capacitação para os docentes, aliando-se a isto, o fato da quantidade de aulas fazendo uso de computadores ainda ser baixa nas escolas. Assim, impossibilitando o programa, de cumprir integralmente com os objetivos originais que são: servir como ferramenta de apoio pedagógico e proporcionar a inclusão digital.

O uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no sistema de ensino é amplamente defendido, como sendo enriquecedor para a obtenção de conhecimentos, desde que discentes e docentes estejam bem preparados para usufruir destas ferramentas, como pontuam Rodrigues e Silva (2020, p.128-129)

Estas tecnologias seriam as ferramentas capazes de instrumentalizar professores e alunos para enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. [...] Mas para isso os professores necessitam de capacitação para estar aptos para esse uso. E os alunos precisam conhecer, entender e aceitar orientações, para que possam aprender a não só usá-las para diversão, mas sim como ferramentas cognitivas, capazes de aprimorar e acelerar seu desenvolvimento intelectual.

Dessa forma, levando-se em consideração a visão dos autores sobre a preparação dos docentes para o uso das TDIC's, pode-se ressaltar que o projeto de formação ou capacitação dos professores para fazer uso destas tecnologias em sua

prática pedagógica é praticamente inexistente, e, quando há a ocorrência de algum curso, sua frequência é muito baixa (Rodrigues e Silva, 2020). Então, questiona-se como os professores podem fazer uso das tecnologias para fins pedagógicos se não têm uma capacitação adequada para desenvolver as atividades a partir dos recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Pontua-se ainda também que, para que o projeto proposto pelo governo tivesse sucesso, seria necessário não apenas investir em aparelhos, mas também na infraestrutura, através da promoção de um ambiente apropriado, neste caso os laboratórios e principalmente na capacitação dos docentes para fazer uso de tais recursos. Ficando evidente que a capacitação dos professores é um dos pilares fundamentais para o sucesso do programa.

Com a chegada da pandemia foi necessário o uso das TDIC's como: internet, computadores, celulares, plataformas digitais, entre outras. E, conseqüentemente, os professores não pareciam estar preparados para tal situação, de modo que a adaptação do ensino para os meios digitais, foi um tanto quanto conturbada, mesmo tendo ocorrido a partir de um planejamento pontual para atender uma situação de emergência.

Assim, foi adotado um novo modelo de ensino, denominado de Ensino Remoto Emergencial – ERE, visando sanar as necessidades estudantis da população, utilizando-se apenas de meios tecnológicos, já que era impossível o retorno às aulas presenciais. Segundo Camacho (2020), essa nova modalidade de ensino requer planejamento e uma prévia organização, como também levar em consideração às necessidades dos alunos que não têm acesso aos recursos digitais adotados para a mediação das aulas.

Por tratar-se de uma modalidade de ensino em que as pessoas estudariam direto de suas casas, essa nova modalidade foi confundida com a modalidade de Ensino a Distância - EAD. Entretanto, embora ambas sejam mediadas pela internet, a modalidade de ensino a distância tem uma conceituação e legislação específica contemplada no artigo 80 da LDB, bem como no Decreto nº 9.057/2017, que define no seu art. 1º como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre

outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, p.1) .

O Ensino a Distância (EAD) conta com uma legislação específica como também um planejamento de metodologias e sistematização própria, ou seja, há uma qualificação para que os docentes consigam elaborar materiais didáticos, tendo a tecnologia como mediadora do ensino. Não requer presença física regular e o público-alvo desse modelo de ensino é composto por adultos que de certa forma têm autonomia para optar por ele.

Enquanto o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma medida adotada pelas instituições de ensino para que o vínculo pedagógico não fosse rompido por completo, permitindo assim a continuidade das aulas (Moreira & Schlemmer, 2020). Destinando-se às necessidades emergenciais, onde o perfil dos alunos, em sua maioria, era de crianças e adolescentes e muitos desses alunos sequer tinham acesso aos recursos básicos necessários.

Nessa perspectiva, o ERE evidenciou as desigualdades de acesso. Uma vez que, aparelhos celulares, *notebooks* e o acesso à internet em casa foram alguns dos recursos mais utilizados durante este período para fins pedagógicos. Assim, ocorreu que, nem todos os alunos tinham acesso aos conteúdos disponibilizados nos meios digitais pelos professores, porque não dispunham destas ferramentas. Desse modo, surgiu ainda outra dificuldade no processo, pois, o docente precisava pensar em uma alternativa que atendesse às necessidades dos discentes no seu processo de aprendizagem, visando o contexto no qual estavam inseridos.

Para atender a um público tão heterogêneo, algumas escolas, seguindo orientações do Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), optaram por distribuir materiais impressos para os alunos que não tinham acesso aos recursos tecnológicos, materiais como livros didáticos e apostilas. Sendo tal prática, resguardada pelo Parecer CNE/CP N° 5, de 28 de abril de 2020. (Brasil, 2020b), o qual dispunha que as atividades não presenciais poderiam ser realizadas pelas redes de educação, utilizando os meios digitais ou distribuição de material didático impresso entregue aos pais ou responsáveis.

Assim, estas foram algumas das alternativas sugeridas para amenizar as perdas de aprendizagem do aluno e evitar sua exclusão total do processo de ensino e aprendizagem. Enquanto as estratégias utilizadas pelos professores para dar continuidade às aulas para os alunos que dispunham de acesso aos recursos

tecnológicos foram disponibilizar conteúdos por meio de plataformas digitais, redes sociais, vídeo aulas e também as aulas síncronas e assíncronas.

Segundo Cunha et al (2020), as atividades síncronas correspondem a um contato virtual simultâneo, na qual permite uma interação direta entre professor e aluno. Já as aulas assíncronas, também foram mediadas pela internet, porém eram gravadas e não havia uma interação simultânea, e as atividades eram disponibilizadas através de formulários ou outros meios para que o aluno respondesse de acordo com o seu tempo, respeitando o prazo estabelecido para a realização da tarefa.

No entanto, não se trata apenas de transformar as aulas presenciais em aulas *online*, sendo importante levar em consideração alguns fatores como as condições de acesso dos alunos e dos professores, o replanejamento das aulas, a curadoria de materiais e as plataformas de transmissão. Pois, era necessário o professor eleger quais plataformas atenderiam às necessidades do discente e do próprio docente, uma vez que as aulas exigiam compartilhamento de tela, uso do microfone, câmera, internet de boa qualidade e estabilidade da plataforma escolhida para as aulas, porque, devido à quantidade de pessoas conectadas, ela poderia não suportar.

Para Behar (2020), é importante observar que a estratégia de ensino adotada foi o replanejamento das aulas, tendo em vista a criação e adaptação de estratégias de ensino aplicáveis ao ambiente remoto com recursos pedagógicos *online*.

Nessa perspectiva, durante o planejamento das aulas, os professores precisaram pensar na duração da aula, porque diferentemente das aulas presenciais, no modo remoto, torna-se mais cansativo devido ao uso de telas, além disso, necessitou-se também, elaborar as atividades adaptando-se aos recursos digitais e multimídia para manter o aluno motivado. Outro ponto diz respeito à flexibilidade no horário que as atividades ficavam disponíveis para os alunos, porque não são todos os discentes que tinham um celular ou *notebook* à sua disposição, uma vez que, alguns alunos dependiam de um único aparelho que era utilizado por toda família.

Por esta razão, alguns professores realizaram a gravação de conteúdo para que os alunos conseguissem ter acesso quando o pai ou a mãe estivesse em casa com o aparelho celular. Em vista disso, nota-se que além de todas as dificuldades técnicas encontradas, o professor teve de reinventar-se para conseguir auxiliar o aluno da melhor maneira possível em tempos de pandemia e das TDIC's. Assim

sendo, segundo Santana e Sales (2020), todas as condições impostas exigiram estratégias e alternativas relacionadas à infraestrutura física das escolas, aos recursos tecnológicos disponíveis e a capacitação dos atores do processo educativo.

A necessidade de dar continuidade ao ensino permitiu que as tecnologias desempenhassem um papel fundamental neste período de crise por ter um alcance global além das barreiras geográficas, ao mesmo tempo que, permite uma maior personalização da aprendizagem adaptando os conteúdos de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Contudo, apesar dos dispositivos móveis permitirem que os alunos tenham acesso às informações e recursos educacionais a qualquer momento e em qualquer lugar é necessário ter acesso à internet.

É importante que os educadores orientem os alunos nesse processo, para fazerem uso das TDIC's de forma responsável e segura, de uma maneira que maximize o seu potencial de sujeito autônomo no processo de aquisição de conhecimento.

O contexto pandêmico destacou a importância das tecnologias para fins pedagógicos, mas também a necessidade de capacitação dos educadores. É compreensível que alguns professores apresentassem uma certa resistência em adotar tais recursos para ministrar suas aulas, pois não tinha familiaridade com a modalidade de ensino remoto. Segundo Dantas e Torres (2020), os docentes tiveram que lidar com um ambiente até então desconhecido, no qual precisavam adaptar a sua prática para o ambiente virtual e desenvolvê-las, por isso qualquer ajuda era imprescindível.

Nesta mesma perspectiva, Antunes Neto (2020) destaca que não se pode responsabilizar os professores pelo receio de integrar as TDIC's em suas aulas, uma vez que estes profissionais, em sua maioria, não tiveram contato na sua formação inicial com estes recursos tecnológicos, mas na pandemia foi necessário implementá-los na sua prática, fazendo com que buscassem por uma formação, seja através da ajuda de pessoas próximas ou em cursos rápidos para conseguir usar esses recursos.

Portanto, compreende-se que o ensino remoto trouxe novos desafios para esses profissionais, que se viram constantemente provocados a repensar sua prática pedagógica, implementar novas metodologias, adequar-se a alguns arranjos sociais que essas mudanças de hábito provocaram, ao mesmo tempo em que se viram completamente inseridos em uma sociedade incerta e mutável.

Portanto, conforme dispõe Nóvoa (1995, p. 34):

As características que alimentam as práticas do professor sejam na universidade seja na escola básica parte do aprofundamento teórico, a autonomia, aproximação com o objeto investigado. Ou seja, ambos recorrem a desnaturalizar o senso comum e a discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Desse modo, compreende-se que a teoria é importante para a formação do professor, mas a aproximação com o objeto de sua prática também se faz necessário. Não são todos os professores que tiveram a oportunidade de ter o contato com as novas tecnologias durante sua formação. Talvez se durante a formação do docente já fosse incluído a tecnologia como um recurso a mais a ser utilizado durante o ensino e aprendizagem, os professores não tivessem tanta dificuldade para adequar sua prática para o modo de aulas remotas, com a chegada da pandemia.

De acordo com Perrenoud (2000), as competências profissionais se constroem durante a formação, e também em situações diárias do professor no trabalho. É a partir de sua prática que o docente constrói sua identidade na sala de aula, ou seja, a prática do professor se constitui mediante os saberes e sentimentos construídos na relação professor/aluno. Por isso, o docente é um profissional que precisa estar em constante aprendizado para que possa se comunicar na linguagem dos alunos e ao mesmo tempo repensar sua atuação e agregar as novas tecnologias da comunicação e informação no ensino e aprendizagem de maneira crítica, reflexiva e significativa.

Na contemporaneidade, ensinar deixou de ter um aspecto de mera transmissão de conhecimento, deixando de lado o processo educativo a qual Freire (1996) denominou de “educação bancária”, em que o aluno só recebe informação do professor, único detentor de conhecimento.

Com o advento do ensino remoto e da docência *online*, uma reflexão foi amplamente provocada, a partir da qual tentou-se compreender de forma mais aprofundada que: o ato de ensinar não é algo tão simples e a pandemia revelou a complexidade do próprio processo de ensino e o papel do professor, enfatizando o que já havia sido pontuado anteriormente pelo autor supracitado, quando o mesmo evidencia que, “[...] o papel do docente vai além de ensinar. Saber que ensinar não é

transferir conhecimento, mas sim, criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21).

Assim, compreende-se que o ato de ensinar exige do docente não apenas o domínio sobre os conhecimentos, mas requer planejamento dos conteúdos, estratégias, respeito à individualidade de cada discente, abrir espaço para os alunos expressarem suas ideias e criarem possibilidades para o desenvolvimento de sua autonomia.

Desse modo, torna-se um compromisso assumido por ambas as partes, no qual o professor compartilha o seu conhecimento com o aluno e vice-versa, e, assim, estabelecem uma parceria, cujo processo de ensino e aprendizagem pode transformar a vida daquele indivíduo desde que ele assuma o seu papel de sujeito autônomo. Neste período de pandemia, os professores não foram os principais responsáveis pela construção do conhecimento dos alunos, mas atuaram como mediadores, orientadores, apresentando instrumentos e subsídios para que os alunos aprendessem a aprender, propiciando que os alunos tivessem autonomia na construção do seu próprio conhecimento.

2.3 O USO DAS TDIC'S PELOS PROFESSORES PARA O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Segundo Daher (2006), o ensino de espanhol no cenário brasileiro perpassa por inúmeras tentativas para ser efetivado na grade curricular das escolas, tendo sua primeira oferta no ano de 1919, no Colégio Pedro II, sob a regência do professor Antenor Nascentes. Desde então, sua oferta passou por diversas mudanças em decorrência de alterações na legislação educativa do país. Devido a essas transformações a oferta da Língua Espanhola nunca chegou a ser consolidada em caráter obrigatório para todos os níveis educacionais.

Dessa maneira, entre idas e vindas, o Espanhol só se tornaria disciplina obrigatória depois da sanção do PL de Nº 3.987, de 15 de dezembro de 2000, apresentado pelo Deputado Federal Átila Lira. De acordo com Paulino (2021) em 2005, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 11.161, derivada do PL 3.987/2000. Assim, depois de quase cinco anos da tramitação deste PL, o Espanhol passou a ser disciplina de oferta obrigatória pelas

escolas de Ensino Médio e de matrícula facultativa para estudantes deste nível de ensino em todo o Brasil.

Contudo, mesmo com a lei, a oferta da disciplina não foi efetivada em sua totalidade. Ademais, em 2016 o então presidente da República, Michel Temer, propôs a Medida Provisória 746, ela não tinha objetivo de revogar a Lei do Espanhol, mas essa medida provisória, que posteriormente se transformou na Lei 13.415/2017 que alterou a LDB, coloca o Inglês como a língua estrangeira obrigatória e que poderia ser ofertada outra língua estrangeira de preferência o Espanhol. Então, por esta razão a Lei 11.161/2005 foi revogada, e o espanhol já não era considerado obrigatório e sim, em caráter opcional. Além disso, enfatizando a desconsideração com a disciplina de língua espanhola, em 17 de março de 2022 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) anuncia que o Espanhol não faria mais parte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que começaria a valer em 2024 (MEC, 2022).

Pode-se perceber que, há uma desvalorização do ensino do idioma e para reverter tal situação, as Associações dos Professores de Espanhol de vários estados brasileiros, juntamente com o Movimento Fica Espanhol, lutam para que o espanhol retorne como segunda opção de língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio, como também a fazer parte da grade curricular das escolas em caráter obrigatório para os níveis fundamental e médio. A exemplo da Associação dos Professores da Paraíba que, com sua luta, conseguiram que fosse aprovada a Lei 11.191/2018, que obrigou o ensino do espanhol nas escolas estaduais. E a título de informação o Espanhol ainda segue resistindo, e permanece como opção de segunda língua no Exame Nacional do Ensino Médio em 2024, que será realizado nos dias 3 e 10 de novembro de 2024.

Desta forma, percebemos que o ensino de espanhol no cenário brasileiro não ocupa uma posição de prestígio, mesmo o Brasil fazendo fronteira com alguns dos países hispano-hablantes como por exemplo: Argentina, Colômbia, Bolívia, Peru, entre outros. O idioma é a língua oficial de 21 países e falado por mais de 559 milhões de pessoas, ou seja, o espanhol ocupa a quarta posição de línguas mais faladas no mundo, perdendo apenas para o Inglês. No entanto, permanece como segunda língua de comunicação internacional (Ethnologue, 2023).

No contexto brasileiro, a língua espanhola torna-se cada vez mais importante, devido às relações políticas, sociais e econômicas com os países vizinhos. Mesmo

assim, uma parcela da população brasileira prefere arriscar no “portunhol”, pois tem a falsa ideia de que o idioma é igual ou semelhante ao Português.

Em pleno 2024, ainda existe o estereótipo de que a língua espanhola é parecida com o português, por apresentar fácil compreensão e até mesmo uma leitura próxima. Segundo Moraes (2010), bastaria enrolar um pouco a língua, trocar uma vogal por duas, dizer ‘cueca-cuela’ ou ‘sorviete de muriango’, que já estaríamos suficientemente nos comunicando com o povo hispano-falante.

Contudo, é necessário compreender que o ensino de uma língua estrangeira não se reduz a apenas questões sintático-semânticas, envolve todo um conjunto de significações de uma nova cultura e de uma nova realidade. Desse modo, o estudo de um idioma vai além de adquirir conhecimento sobre seus aspectos estruturais, ainda que estes façam parte da sistematicidade da linguagem e façam parte do processo. No entanto, a aprendizagem de uma língua estrangeira não deve ser isolada de aspectos políticos, sociais e ideológicos. É importante destacar o seu papel social para a formação do indivíduo para viver em sociedade, porque quando o aluno conhece a cultura do outro e sua pluralidade, conhece a si mesmo.

Segundo Goettenauer (2009, p. 64):

Apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo. [...] Na verdade, estudar um outro idioma é parte de um exercício que já deveríamos estar acostumados a fazer: admitir as diferenças individuais e culturais e conviver bem com elas, sem preconceitos, sem discriminação, em suma colocar-se no lugar do outro.

Ou seja, ao estudar uma outra língua, ampliamos a nossa visão de mundo, no qual o sujeito é descentralizado do seu contexto social em relação ao que ele tinha conhecimento, para conhecer a cultura do outro valorizando tanto a língua materna como a língua meta. De acordo com Revuz (1998, p. 227), “[...] aprender uma língua é sempre, um pouco tornar-se um outro”. O contato com uma língua estrangeira contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante.

Por isso, não basta o professor apenas saber a língua, mas conhecê-la, saber sobre ela para que possa ter domínio para guiar o aluno e lhe proporcionar uma aprendizagem significativa. Neste caso, os professores de língua espanhola também precisam de orientações sobre como desenvolver sua prática para o ensino do idioma.

Para isso, contamos com alguns documentos oficiais que orientam a prática docente, dentre eles as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM

(Brasil, 2006), relacionadas ao espanhol, que tem como objetivo “[...] apresentar algumas reflexões teórico-práticas que nos levam a compreender um pouco mais sobre os conflitos inerentes à educação, o ato de ensinar, a cultura que consolida a profissão docente, aprendizagem de língua estrangeira entre outros” (Brasil, 2006, p. 130). É importante destacar que no processo de ensino e aprendizagem deve haver um esforço mútuo, pois não basta o professor elaborar atividades e estratégias se o aluno não se comprometer com a sua própria aprendizagem.

Partindo do princípio que os professores de espanhol já tinham algumas orientações para desenvolver suas atividades, apesar da OCEM trazer orientações para o professor de língua espanhola, elas são voltadas para um ensino presencial e não para o ambiente virtual. Dessa forma, os docentes de espanhol tiveram as mesmas dificuldades que os demais professores em adaptar a sua prática para o ensino remoto.

Nesse período de isolamento social e adaptação das práticas pedagógicas, as TDIC's se mostraram indispensáveis para a manutenção do ensino, em especial o ensino de uma língua estrangeira. Com acesso à internet, os professores tinham em mãos uma gama de possibilidades de trabalhar com vários recursos que as novas tecnologias oferecem para a elaboração e desenvolvimento de materiais didáticos. Porém, o professor precisava refletir quais recursos seriam pertinentes levar para a sala de aula, porque não adianta um bom recurso se durante o planejamento dessa aula não há objetivos claros.

Então, a aplicação das TDIC's requer do professor uma postura reflexiva e criteriosa quanto a seu uso, pois há muito material didático na internet, mas isso não significa que tudo é de boa qualidade ou que qualquer um desses recursos serve para todas as aulas. Por isso, é imprescindível que o professor faça uma avaliação criteriosa quanto à qualidade, como utilizar e como implantar estes recursos na sua prática pedagógica.

[...] o ensino de línguas através dessa ferramenta digital de informação e comunicação se caracteriza por: a) permitir a integração de destrezas; b) potencializar a interculturalidade, já que o aluno poderá ter a sua disposição conteúdos linguísticos e culturais e; c) apresentar os conteúdos de forma contextualizada ao integrar sons, imagens, vídeos, etc (García, 2008 *apud* Ferreira, 2020, p. 72).

O acesso a conteúdos linguísticos e culturais contextualizados, ou seja, integrados a sons, imagens, vídeos, como por exemplo, as redes sociais, textos

autênticos, videoconferência, notícias e jogos interativos, permitem ao aluno desenvolver várias habilidades linguísticas a exemplo da compreensão oral e auditiva; produção oral e escrita em uma única aula. Enquanto, no modo presencial, na maioria das vezes não é possível, tendo em vista a duração da aula e o foco ser mais gramatical.

É importante destacar que a tecnologia por si só não causa nenhuma mudança, mas quando é utilizada com intencionalidade, objetivos claros e uma metodologia adequada, ela potencializa o ensino e aprendizagem. Além disso, o docente precisa ter em mente vários recursos para estimular a participação dos discentes, pois cada indivíduo é singular e nem sempre uma estratégia vai contemplar todos da mesma forma.

No contexto pandêmico, alguns professores utilizaram ferramentas como o *Zoom* e o *Google Meet*⁴, para conduzir as aulas síncronas que permitia a interação em tempo real, uma vez que estes aplicativos tornaram-se muito úteis para a conversação e interação oral.

Outra ferramenta amplamente utilizada pelos docentes foi o *YouTube*, geralmente utilizado para selecionar vídeos apropriados para o conteúdo a ser ministrado e incorporá-lo nas aulas, como vídeos didáticos, podcasts, músicas, para aprimorar as habilidades de audição, entre outros. Ainda, alguns professores, fizeram uso também de jogos interativos, a exemplo do *Kahoot*, que auxiliam no aprendizado de vocabulário e gramática, além do *Whatsapp* para a comunicação em espanhol fora de sala de aula, que poderia servir também para tirar dúvidas a respeito do conteúdo passado em aula.

A partir do uso dessas ferramentas durante o período de pandemia, pode-se compreender que elas ficam como sugestões para o docente utilizar em suas aulas para estimular e incentivar o aluno a ter uma participação ativa na aquisição de conhecimento, para que sejam agentes ativos do processo de aprendizagem e não meros receptores e consumidores de conteúdos.

O ensino remoto proporcionou ao professor conhecer melhor a realidade dos alunos e as dificuldades enfrentadas no seu processo de aprendizagem. Portanto, ter esse conhecimento ajudou os docentes na adaptação de suas estratégias de ensino para conseguir atender as necessidades específicas dos discentes. Ao

⁴ Serviços de videoconferência, utilizados via computadores e celulares para realização de trabalhos, aulas, conversas ou reuniões em grupo. (Valinor, 2022)

mesmo tempo que adquiriu experiência quanto ao uso de algumas ferramentas tecnológicas. Essa experiência permitiu ao professor ter um olhar diferenciado sobre sua prática docente.

Logo a experiência obtida com o ensino remoto, tendo em vista os conhecimentos adquiridos quanto ao uso das TDIC's, viabilizou a sua integração ao ensino presencial. Há várias maneiras de enriquecer o ensino e aprendizagem através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, como por exemplo: modelo de sala invertida, que consiste em disponibilizar o conteúdo online e o tempo em que os discentes estão na sala de aula presencial seria utilizado para realizar discussões, atividades práticas, fóruns de discussão, etc. Segundo Silveira Junior (2020), a sala de aula invertida é uma perspectiva metodológica na qual o/a estudante aprende por meio da articulação entre espaços e tempos online - síncronos e assíncronos - e presenciais.

Desse modo, durante o planejamento da aula o professor pode elaborar diversas atividades utilizando jogos, simulações, exercícios de escrita e leitura, projetos colaborativos, pode levar vídeos e músicas ou trechos de filmes em espanhol, pode integrar elementos da cultura espanhola para que o aluno tenha contato com materiais autênticos, deixando a aula mais interessante e envolvente, relevante e significativa.

A exposição dos alunos a materiais autênticos permite explorar não só a língua em estudo, mas também a cultura associada a ela. Segundo Santos (2014), textos autênticos se constituem de textos diversos, produzidos não com o propósito de ensinar, mas são textos que circulam em uma comunidade ou na internet com objetivos e leitores diversos. No ensino de uma língua estrangeira o contato com textos autênticos permite ao estudante ter experiência com a língua no contexto natural em que ela ocorre.

O texto autêntico possibilita um direcionamento não só para a língua, mas também para o uso da linguagem na interação social. Desse modo, quando o professor utiliza textos autênticos que trazem um contexto que faz parte do interesse dos alunos, com um objetivo definido associado ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação, faz uso de uma importante estratégia para estimular a participação dos discentes durante as aulas de língua espanhola.

Em suma, as TDIC's no ensino de línguas proporcionam oportunidades significativas para a integração de habilidades, tais como: compreensão auditiva,

compreensão leitora, produção oral, produção escrita e a competência intercultural. A promoção da interculturalidade através do acesso a conteúdos autênticos pela internet e a comunicação com nativos da língua espanhola permitem ao aluno aprofundar-se na cultura da língua-alvo, tornando o processo de aprendizado de línguas mais dinâmico e envolvente para as demandas interculturais da sociedade contemporânea.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão evidenciados os recursos metodológicos utilizados no delineamento do estudo, posto que a metodologia utilizada configura-se como ferramenta primordial para um bom desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, a metodologia é entendida como sendo um caminho o qual norteará o pesquisador a ter um olhar crítico ao desenvolver sua pesquisa, orientado pelos procedimentos e técnicas que devem ser observados para a construção do conhecimento e que objetiva comprovar sua utilidade nos diversos âmbitos da sociedade (Prodanov, 2013).

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa possui uma abordagem bibliográfica, que, segundo Gil (2002, p. 44), trata-se daquela que “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesse sentido, este estudo enquadra-se por fazer uso de obras já publicadas, proporcionando um levantamento e análise, direcionando a pesquisa a partir da contribuição de outros autores.

Portanto, corroborando com esse pensamento, Fonseca (2002, p. 32) destaca que “[...] qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto”. Sendo a abordagem bibliográfica, uma etapa importante para o desenvolvimento do estudo, contudo, ressalta-se que não se trata de uma mera repetição do que já foi dito, mas, permite um novo olhar sobre determinados temas e conclusões inovadoras.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa apresenta também uma abordagem de caráter descritivo. Que, de acordo com Gil (2002, p. 42), pesquisas descritivas são aquelas que “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações variáveis”. Sendo assim, este estudo busca descrever as experiências vivenciadas durante os estágios de observação e intervenção, relativas às disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, do curso de Letras/Espanhol do CCHE/UEPB, que ocorreram na modalidade remota, no período da pandemia de coronavírus.

Ainda, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, que, segundo Minayo (2001, p. 21-22) trata-se da pesquisa que trabalha com foco no “[...] universo de

significados, motivos e aspirações, crenças, valores e atitudes”. Neste sentido, o estudo qualitativo abarca as relações entre os dados, ou seja, busca compreender situações particulares, por meio de análises e observações.

Ademais, esse estudo também destaca-se como um relato de experiência. O qual, segundo Almeida, Flores e Mussi (2021, p. 65) é um “[...] tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional [...] cuja característica principal é a descrição da intervenção”. Neste caso, o estudo desenvolvido relata a experiência vivenciada no Estágio Supervisionado I e II.

3.2 CAMPO DE PESQUISA

Os estágios aconteceram no Curso de Extensão - Espanhol para a Comunidade, oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, no Campus VI - Poeta Pinto do Monteiro, localizado na Cidade de Monteiro - PB. Teve como coordenadora a professora Maria da Conceição Almeida Teixeira, professora dos componentes de Estágios Supervisionados I e II, no período de 2021.2 e 2022.2 e contava com a colaboração dos estudantes dos referidos componentes.

O projeto de extensão tinha como objetivo principal dar a oportunidade dos estudantes do curso de espanhol pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante a formação para conseguir cumprir com a carga horária obrigatória de Estágio Supervisionado, já que em algumas escolas da região, a exemplo da cidade de Camalaú - PB em que resido, não era e ainda não é ofertado o espanhol para o ensino fundamental, anos finais.

Desse modo, as cidades mais próximas eram Monteiro e Congo, sendo que o estágio nestas cidades a carga horária não era suficiente para cumprimento da carga horária exigida pelo estágio e também as escolas estavam fechadas devido a pandemia. Além disso, este curso de extensão buscava ser um espaço para os professores em formação desenvolverem sua prática pedagógica, oferecendo, de forma gratuita à comunidade, o contato com a língua espanhola. Assim, o curso atendia a comunidade de Monteiro e as cidades circunvizinhas e contava com uma carga horária de 2 horas aula semanais.

As inscrições aconteceram de forma *online*, através de formulário, no qual obtiveram-se 96 (noventa e seis) respostas. Em ambos os estágios, de observação e intervenção, as aulas foram ministradas em duplas, pois o número de inscritos era

insuficiente para montar várias turmas, de modo que, cada estagiário ministrou aula individualmente.

Desse modo, tanto no estágio I quanto no estágio II, as turmas foram divididas em A, B e C. Sendo que, no estágio I, os professores em formação participavam observando outros professores estagiários ministrarem as aulas, nesse contexto observou-se especificamente as aulas ministradas na turma A.

Já no estágio de intervenção, também denominado estágio II, ficou a cargo dos professores em formação a ministração das aulas, sendo que estes eram acompanhados pela orientadora dos estágios.

No estágio I, a turma era composta por 31 (trinta e um) alunos. Sendo que, apenas 12 (doze) frequentavam as aulas, em média. Enquanto, no estágio II, a turma possuía 35 (trinta e cinco) alunos com idades entre 12 e 15 anos. Contudo, deste total apenas 17 frequentavam regularmente.

As aulas aconteciam de forma *online*, via plataforma *Google Meet*, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), e dividiam-se em momentos expositivos, de leitura e realização de atividades. O ensino da língua estava voltado mais para o foco comunicativo no intuito de desenvolver as quatro habilidades como: compreensão oral e auditiva; produção oral e escrita. Desta forma, ainda que a gramática fizesse parte da aula, o foco não era apenas na questão estrutural da língua.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, que envolve discutir a prática docente e os desafios encontrados no novo contexto de aulas remotas, no qual a realidade do trabalho dos professores passava por um momento atípico, definiu-se como instrumentos de produção de dados a experiência vivenciada durante o estágio supervisionado I de observação e o estágio II de intervenção, sendo que ambos ocorreram durante a pandemia de coronavírus.

Dessa forma, foi possível elaborar os instrumentos de pesquisa para a geração dos dados, que consistem em observações e anotações sobre a prática de outros estagiários, planos de aulas, aulas ministradas, reuniões e o relatório obrigatório do estágio.

Durante o estágio I foram realizadas observações e anotações. Nesse processo, os professores em formação eram orientados a observar a prática dos outros professores estagiários, o domínio sobre o conteúdo, dinâmica da aula, observar se o professor associava a teoria e a prática, como lidava com os imprevistos que ocorriam na aula, como queda de internet, participação dos alunos e como o professor trabalhava o conteúdo da aula para estimular os alunos a ter uma participação mais ativa, mesmo sendo na modalidade remota.

Após cada aula, eram realizadas reuniões com os alunos do estágio de intervenção e os de observação, juntamente com a orientadora do estágio que acompanhava o grupo. Nestas reuniões, eram discutidas como foi a aula, quais os pontos a serem melhorados, como o professor lidou com os imprevistos inerentes a sala de aula, uma vez que, seja na modalidade presencial ou remota, eles sempre estão presentes.

Ainda, discutia-se o que poderia ter sido trabalhado, quais outras formas de abordagem dos conteúdos, e se os objetivos para aquela aula foram alcançados. Neste último, em caso de uma resposta negativa, como poderia ter sido trabalhado para obter um resultado positivo.

Dessa forma, era discutida a melhor maneira de se trabalhar com um público que, em sua maioria, não tivera nenhum contato com a língua espanhola antes do curso de extensão oferecido pela UEPB e também com o ensino remoto. Sendo assim, no que se refere às observações, pontuava-se o que era pertinente para o enriquecimento da prática, levando em consideração os estudos teóricos e o direcionamento da professora orientadora.

Nessa primeira fase, foi possível observar e analisar os possíveis imprevistos dada a situação que estava sendo vivenciada e que poderia afetar a prática enquanto professores, tendo em vista o contexto da pandemia e a adaptação das práticas docentes para a modalidade remota.

Na segunda fase, os alunos do estágio I passaram a atuar como professores no estágio II. Assim, para que esse momento de intervenção acontecesse foi necessário pensar nos conteúdos que desejava-se trabalhar, levando em consideração o público-alvo, que eram alunos na faixa etária de 12 a 15 anos, mas que em sua maioria não tinha contato com o espanhol, salvo alguns poucos estudantes que possuíam o conhecimento básico, pois, na escola em que estudavam, o espanhol fazia parte da grade curricular.

No estágio de intervenção foram ministradas cinco aulas, com duração de 1 hora/aula. Por esta razão, era necessário desenvolver os planos correspondentes a quantidade de aulas e o nível de conhecimento dos alunos (básico da língua espanhola). Ao final de cada aula o mesmo procedimento de reuniões era realizado para fazer uma análise da prática docente, com a diferença de não haver estagiários observando nossas aulas.

Para cada um dos estágios, foi elaborado e entregue um relatório. Sendo que, o relatório de estágio I, apresentava as perspectivas acerca das observações realizadas a partir da prática de outros professores e o relatório de estágio II, tratava-se da reflexão sobre a própria prática enquanto atuava ministrando as aulas.

Em conclusão, os dados gerados para esta pesquisa perpassaram por todo o processo de elaboração de dados com base na teoria e na prática da formação e atuação docente.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

A temática deste estudo surgiu a partir da vivência da prática docente de língua espanhola nos estágios I e II, do curso de Letras/Espanhol do CCHE/UEPB, que ocorreram no período da pandemia de Covid-19. Com o intuito de apresentar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, neste novo cenário. Para tal, esta pesquisa evidencia como principais dados os relatos vivenciados durante as disciplinas de estágio I e II, no período de 2021.2 e 2022. 2.

Nesta seção iremos relatar e analisar as atividades desenvolvidas durante a realização dos estágios. Para tanto, ele encontra-se dividido em três subseções, sendo que a primeira relata as percepções dos professores em formação inicial do curso de Letras-Espanhol (alunos de estágio); a segunda trata das observações realizadas nos estágios, acerca do processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TDIC's; e a terceira demonstra observações internas pontuadas a partir da perspectiva dos estagiários do curso de extensão.

4.1 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DE ESTÁGIO SOBRE O USO DAS TDIC'S

O uso das ferramentas das novas tecnologias da informação e comunicação para fins pedagógicos foi essencial para a continuidade das aulas no período de pandemia. No entanto, apesar dos professores estagiários terem recebido algumas orientações pontuais acerca do manuseio destas ferramentas, eram perceptíveis as dificuldades que alguns demonstravam em fazer uso delas. Além disso, os estagiários da disciplina, responsáveis por ministrar as aulas, estavam tendo contato pela primeira vez com a docência.

Dessa forma, a insegurança e o nervosismo foram intensificados por estarem desenvolvendo uma atividade pela primeira vez, em um contexto tão adverso e ensinando uma nova língua. Assim, faz-se ligação com o que acentua Castro et al (2021, p. 2) ao apontarem que, “[...] diversos são os sentimentos que acompanham o iniciante no fazer docente, como o entusiasmo pela conquista profissional, todavia a presença da insegurança, da angústia e solidão o afligem”.

O primeiro contato dos docentes com os alunos do curso ocorreu através da plataforma *Google Meet*, que foi utilizada durante todo o período das 10 aulas observadas e ministradas. Inicialmente, professores e alunos tiveram dificuldade em

fazer uso das funções que a plataforma apresenta: como ligar câmera, abrir microfone, fazer o compartilhamento de tela, adicionar comentários no *chat*. Que, apesar de serem instrumentos básicos, no primeiro momento foi um empecilho e atrapalhava o início da aula. Assim, percebe-se que, um dos principais desafios nesse cenário foi adaptar as aulas, os materiais disponibilizados e as atividades para um novo modelo de ensino, do presencial para o remoto, o que dificultou ainda mais o atendimento à demanda não planejada de ensinar além dos muros da escola (Silva, 2020).

As pequenas interrupções para resolver questões técnicas de uso das ferramentas digitais reduziam cada vez mais o tempo da aula que já era pouco. Além do mais, outro problema recorrente era a falta de internet principalmente da parte dos alunos, que não tinha acesso a uma internet de qualidade, sendo que, a situação tornava-se ainda mais difícil em dias chuvosos, pois os alunos não conseguiam conectar-se à internet e participar das aulas.

Da mesma forma, os professores tanto do estágio de observação como de intervenção passaram pelas mesmas situações supracitadas. A falta de conexão com a internet por parte dos docentes foi um dos principais desafios, pois no meio da aula a conexão ficava fraca ou até caía e os professores não conseguiam concluir sua explicação e algumas vezes seu retorno a sala levava alguns longos minutos. O fato das aulas serem ministradas em duplas, de certa forma, era um diferencial, pois, quando tais imprevistos aconteciam, o (a) outro (a) professor (a) dava continuidade à aula. Então essa ausência involuntária do docente era suprida rapidamente.

Contudo, quando ocorria de ambos os docentes terem problemas com a conexão, a única solução era a espera por parte dos alunos ou a intervenção da orientadora que acompanhava os estagiários. Por sua vez, os professores ficavam insistindo, tentando entrar na sala virtual, onde estava ocorrendo a aula. Quando conseguiam, buscavam retomar o conteúdo, apesar de que geralmente ocorriam muitas quedas de conexão com a internet, o que ocasionava um atraso em relação à finalização do horário pré-estabelecido para a aula.

Mediante as situações citadas, os professores para sanar ou amenizar as dificuldades em relação ao uso das ferramentas, compartilhavam suas dúvidas com os colegas ou buscavam informações através de vídeos curtos disponíveis no *Youtube*, que explicavam sobre algumas funcionalidades das ferramentas. O

Youtube foi um importante suporte para os docentes que tinham pouca ou zero experiência na utilização das TDIC's na sua prática pedagógica. Pode-se dizer que foi um dos recursos mais eficazes para auxiliar os docentes nesse contexto adverso, onde tiveram que reinventar-se de modo repentino. Uma vez que, nem todos os docentes estavam adaptados e preparados para ministrar aulas por meio de plataformas virtuais. Portanto, a busca por novas ferramentas levou o docente a aprimorar sua prática pedagógica e educativa, desenvolvendo novas metodologias de ensino que se adequassem e contribuíssem efetivamente para a aprendizagem dos alunos (Costa et al., 2021).

Em relação ao fato de os discentes da disciplina de estágio terem sua primeira experiência com a docência em um contexto totalmente diferente ao qual estavam sendo preparados gerou uma maior cobrança principalmente de si mesmos. Pois, precisava-se controlar o nervosismo para que este não viesse a prejudicar na hora da aula. Embora o estagiário/professor estivesse ansioso ou nervoso com determinado conteúdo, ele não poderia deixar isso transparecer para os alunos.

No estágio de observação e de intervenção, os professores estagiários sempre dividiam as suas funções dentro da aula. Por exemplo: Quando algum estava muito inseguro para iniciar a aula, o colega fazia a introdução do conteúdo, ou seja, o que seria trabalhado naquela aula e, em seguida, o outro professor estagiário dava continuidade a explicação, sempre havendo essa troca entre os professores para que a aula não ficasse monótona.

Essa dinamicidade entre os professores estagiários ajudava a amenizar o nervosismo e ambos ficarem mais à vontade. Como não havia apoio psicológico para os estagiários em formação, esta foi a forma que eles encontraram de apoiar-se para lidar com a insegurança e o nervosismo dentro do contexto em que estavam atuando.

A falta de internet era um dos principais problemas que prejudicava todo o planejamento que o professor havia feito para determinada aula, uma vez que tudo era realizado através da internet, o que complicava a situação quando a conexão estava fraca ou inexistente. Na maioria das aulas era possível reconectar-se rápido, porém, a segunda aula do estágio de intervenção que acontecia na quinta-feira às 19h, já iniciou 10 minutos atrasada, a nossa internet (professoras que atuávamos na aula) caiu na metade da aula, sendo necessária a intervenção da orientadora dos

estágios para que os alunos não ficassem sozinhos, enquanto as professoras tentavam retornar a sala virtual. Apesar dos problemas causados pela oscilação da internet, conseguimos retornar e concluir a aula.

Na terceira aula, também realizada na quinta-feira com início às 19h, já começou 5 minutos atrasada, devido a problemas com a internet. Um dos principais problemas que prejudicaram o início e o desenvolvimento da aula, situações estas que fugiam do controle do professor, já que tudo era realizado através da internet. Neste dia, a minha internet passou a oscilar e cair definitivamente devido a uma queda de energia que ocorreu na minha cidade. Logo, não teria como me reconectar, pois os dados móveis não suportavam ficar conectado por muito tempo, a qualidade da imagem e a velocidade da internet eram muito inferiores.

Por outro lado, a minha colega de intervenção continuou a explicar, mas o fato de estar sozinha desestabilizou um pouco o seu emocional, o que a deixou muito nervosa. Neste momento, a orientadora que acompanhava os estagiários precisou intervir novamente para ajudá-la a dar continuidade à aula.

Enquanto isso, eu tentava retornar à sala virtual, mas o microfone não funcionava, as pessoas não conseguiam me ouvir com clareza, pois a internet ficava instável. Enquanto isso, minha colega me perguntava se estava conseguindo acompanhar a explicação. Mas as interrupções prejudicavam a aula e o foco dos alunos, pois quando a aula estava fluindo e os alunos interagindo acontecia estas situações que fugiam do nosso controle.

Para que o aprendizado dos alunos não fosse totalmente prejudicado em relação ao conteúdo passado na aula, o qual não foi possível desenvolver como o planejado, optamos por passar uma atividade via *WhatsApp*, que consistia basicamente em gravar um áudio em espanhol apresentando-se e falando sobre as coisas que eles gostavam. Ao longo da semana eles poderiam enviar os áudios para o grupo da turma ou para o *WhatsApp* das professoras, que estavam sempre à disposição para tirar alguma dúvida sobre a pronúncia de alguma palavra ou até fazer uma breve explicação sobre o conteúdo que eles não conseguiram acompanhar devido aos problemas de internet já mencionados.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem foi modificado nesse contexto, exigindo a transformação das formas tradicionais de lecionar e a alteração do planejamento pedagógico. Foi necessário encontrar alternativas que permitissem

envolver, motivar e proporcionar aprendizagem e desenvolvimento aos alunos, mesmo que de forma remota (Silva, 2020).

Sendo assim, as dificuldades encontradas durante os estágios apenas demonstraram que os professores estagiários e os alunos participantes do curso de extensão não estavam preparados para lidar com essas situações que envolvem o uso das novas tecnologias para fins pedagógicos.

4.2 OBSERVAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ao analisar os impactos que o ensino remoto teve na aprendizagem dos alunos, é necessário levar em consideração vários aspectos que são inerentes ao contexto de sala de aula, uma vez que, a pandemia foi um fator que desencadeou uma série de questões, como: saúde pública, contingência, medo, adaptação dos meios de ensino, problemas de acesso à internet de modo igualitário, dentre tantos outros.

Neste contexto, o ensino remoto chegou como uma alternativa para manter as aulas, mesmo que em um formato diferente do convencional, mas que, para a ocasião, era a melhor solução disponível para amenizar os impactos na aprendizagem dos alunos em decorrência dos longos períodos sem aula, pois não era possível saber quando a pandemia de coronavírus iria ter um final. Desse modo, essa transição do ensino presencial para o remoto revelou uma série de desafios e possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, percebeu-se que a adoção dessa modalidade também permitiu que os alunos adentrassem de forma positiva no ensino do espanhol, posto que, alguns estão inseridos em situações que lhes impedem de frequentar as aulas presenciais, por morar em áreas de difícil acesso ou com limitações de mobilidade, e assim tiveram a oportunidade de participar do processo de formação educacional.

Entretanto, há que destacar-se ainda, que a modalidade de ensino remoto exigia dos professores uma rápida adaptação, pois este contexto de ensino requer habilidades pedagógicas distintas, tendo em vista a capacidade de gerenciar o tempo de aula, ter domínio do conteúdo, ter o domínio da plataforma a qual estava sendo utilizada, manter os alunos atentos, participativos e engajados no seu processo de aprendizagem através de uma tela.

Alguns desses pontos já são amplamente desafiadores no contexto de contato direto das aulas presenciais, e assim, passaram a ser mais complexos e mais desafiadores na aplicação do ensino remoto. Posto que, conforme destaca Costa et al. (2021), muitos professores estavam acostumados com o ensino presencial, que depende de interações físicas com os alunos. Essa modalidade é completamente diferente dos meios virtuais, onde tudo acontece através da tela de um computador, celular ou tablet. Dessa forma, pode-se afirmar que nem todos os docentes estavam adaptados e preparados para ministrar aulas por meio das plataformas virtuais.

Embora fosse uma realidade totalmente diferente, os alunos passaram a desenvolver habilidades de autodisciplina e auto-aprendizagem. O ensino remoto exigiu dos discentes mais responsabilidades e independência, para com o seu processo de aquisição de conhecimento, pois não tinha à sua disposição o professor ao lado, como ocorre no ensino presencial. Conforme destacam Silva et al (2020), apesar da importância e das vantagens indiscutíveis do ensino presencial, o problema não residia apenas na utilização do ensino remoto, mas na forma como foi implementado, levando-se em consideração a falta de planejamento, capacitação e estruturação das condições mínimas de suporte para discentes e professores.

Dessa forma, o aluno desenvolve autonomia, passando a desempenhar o seu papel como sujeito ativo e não mero receptor de conhecimento. Há que se ponderar que, mesmo a maior parte dos discentes desenvolvendo certa autonomia, ainda existiam aqueles que tinham maior dificuldade para utilizar a plataforma ou até fazer pesquisa sem a orientação do professor.

Assim, não é possível dizer que o nível de aprendizagem foi o mesmo para todos os alunos, principalmente, levando em consideração que neste ponto há muitas questões que podiam fragilizar a aprendizagem. Dentre as quais, pode-se elencar: a não identificação com o formato de ensino, em que o aluno não conseguia concentrar-se olhando apenas para uma tela; a falta de interação com o professor face a face; a conexão com a internet e ainda, outro fator a ser levado em consideração é que, à medida que a internet não permanecia estável o aluno não conseguia acompanhar bem a explicação, muitas vezes por conta de “travamentos” no vídeo.

Desse modo, conforme pontua Costa et al. (2021), ao tentar entender os principais impactos modalidade de ensino, vários pontos devem ser levados em

consideração, sendo que um dos principais problemas no ensino remoto é a indisponibilidade de recursos tecnológicos para todos e a falta de acesso a uma internet de qualidade, além da ausência de um ambiente adequado para os estudos.

Entretanto, em uma perspectiva positiva, ressalta-se que quando se trata do ensino de espanhol, a tecnologia possibilitou aos estudantes ter acesso a pessoas nativas, materiais em contextos autênticos da língua, aplicativos de aprendizagem de idiomas, entre outras. Com essa expansão do acesso, abriu-se uma gama de possibilidades em que o aluno passou a ter maior acesso a uma diversidade cultural. Desse modo, o discente não fica restrito ao espanhol adotado pelo professor, mas com a internet ele pôde conhecer as variantes de cada país e assim desenvolver uma compreensão maior acerca do idioma em estudo.

Os aplicativos desempenharam e desempenham um papel significativo, pois permitem ao discente ter o contato com nativos. São ferramentas de fácil acesso, que podem auxiliar os alunos no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Eles podem ser instalados no próprio celular e o aluno consegue utilizar de qualquer parte do mundo, desde que tenha acesso à internet. Além do mais, disponibilizam uma gama de recursos educativos, dentre eles: exercícios interativos, textos em diferentes níveis de dificuldade, vídeos educacionais, áudios, testes de proficiência para ajudar a adquirir vocabulário, gramática e a desenvolver habilidades de conversação.

Assim, conforme destacam Ferreira e Nagao (2023), a utilização de aplicativos para aprender novas línguas é bastante comum e muito boa para os usuários, uma vez que, com a utilização de dispositivos móveis, por estarem mais facilmente ao alcance das mãos, aprender uma nova língua ficou mais fácil, ressaltando-se que, através dessa flexibilidade de acesso aos *Smartphones*, o aprendizado é dinâmico e prático.

Há muitos aplicativos com essa finalidade de ajudar no ensino de línguas, dentre eles podemos destacar: Duolingo, Tandem, Telegram, o próprio WhatsApp, as comunidades de estudo de idiomas, os tradutores livres e os aplicativos de música que também servem como ferramentas de aprendizagem. A flexibilidade de poder aprender de qualquer lugar do mundo sem barreiras geográficas permite ao aluno encaixar seus estudos com maior facilidade a sua rotina.

Durante os estágios foram utilizadas como ferramentas: músicas, o *WhatsApp* para atividades que envolviam gravação de áudio, no intuito de que praticassem a

expressão oral, vídeos curtos em que se abordava o conteúdo em situações reais. Desse modo, os aplicativos enquanto ferramentas proporcionaram e proporcionam um aprendizado interativo, flexibilidade de horários, como já supracitado, além de que, rompem as barreiras geográficas e permitem a personalização dos conteúdos.

No entanto, é necessário haver uma diversificação nas formas de aprendizado, não depender apenas dos aplicativos, pois o seu uso isolado, não proporciona um aprendizado satisfatório. Logo, os discentes precisam diversificar entre aulas presenciais ou *online*, ter uma imersão no idioma, praticando com falantes nativos ou com uma pessoa que seja fluente na língua, desenvolver um alto nível de autodisciplina, motivação e consistência nos estudos para adquirir conhecimento na língua estrangeira. Sendo que, alguns desses aspectos eram trabalhados nas disciplinas de estágio com a finalidade de promover uma visualização ampla da língua espanhola e proporcionar a maximização do aprendizado das pessoas que estavam frequentando as aulas.

Durante o contexto de aulas remotas, muitos alunos enfrentaram dificuldades com a falta de acesso adequado à tecnologia, no âmbito familiar alguém que pudesse auxiliar este aluno, já que ele não tinha a sua disposição o professor para orientá-lo e às vezes, também não possuíam um ambiente doméstico que fosse propício para os estudos. Sendo assim, estas situações prejudicaram o processo de aprendizagem do discente demonstrando por vezes, um alto nível de desigualdade entre eles. Nesse aspecto, rememora-se então que, embora a adoção do ensino remoto pareça ter sido a melhor forma de viabilizar a educação no Brasil no cenário pandêmico, houve diversas limitações que precisaram ser superadas (Costa et al., 2021).

Ao refletir acerca do ensino e aprendizagem no contexto de aulas remotas, tais avaliações são variadas e ao mesmo tempo complexas. Posto que, enquanto, o ensino remoto apresenta oportunidades significativas para a inovação e melhoria no campo da educação, este também evidencia as disparidades de acesso. Sendo assim, há uma necessidade urgente para que haja políticas públicas voltadas para o acesso à internet e principalmente capacitação para os professores em letramento digital e metodologias de ensino. Tendo em vista que a utilização dos recursos de multimídia de maneira adequada poderia ter contribuído mais para um aprendizado dinâmico e envolvente.

Portanto, é necessário que haja um compromisso com a educação, que não deve ficar restrito aos docentes, mas que seja assumido pelos familiares, a sociedade como um todo e, principalmente, os governantes nas diversas esferas do poder, para criação, implementação e fiscalização de políticas públicas para o acesso igualitário a internet de qualidade, e capacitação dos professores para fazer uso das TDIC's com maior segurança e eficácia, até mesmo servindo como preparação para enfrentamento de crises futuras no âmbito educacional.

4.3 REFLEXÕES A PARTIR DA ÓTICA DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

O estágio por si só, já é um desafio, pois é neste momento que o aluno efetivamente passa a praticar o que vem aprendendo durante a graduação. Nos cursos de Licenciatura Plena em Letras Espanhol, é através do estágio supervisionado que se tem contato com o ambiente escolar e conhece um pouco a realidade na qual irá atuar enquanto docente.

Contudo, nem sempre os discentes estão efetivamente preparados para esse passo, seja por inseguranças pessoais, dúvidas, ou até mesmo a pouca absorção de conteúdo. Entretanto, geralmente são processos que vão sendo superados no dia a dia, para que a prática se torne fluída e o resultado final seja pessoas bem preparadas para assumirem o posto de professores para o qual se dedicaram durante os anos de curso.

Porém, pode-se dizer que ninguém está preparado para enfrentar uma pandemia como foi visto no caso do coronavírus, quando o mundo foi colocado em quarentena e as pessoas tiveram que adaptar-se a um novo estilo de vida e a novas perspectivas, inclusive no âmbito de ensino, principalmente em relação ao uso das tecnologias.

Para quem esteve desenvolvendo o estágio durante o ensino remoto, que foi instaurado pela pandemia, foi ainda mais desafiador do que o estágio presencial que é comumente aplicado. Inicialmente, ressalta-se que, durante a graduação, foi possível apenas o contato com uma única disciplina que abordava o uso das Novas Tecnologias no Ensino de Língua Espanhola e que, mesmo assim, não contemplou as demandas necessárias para o enfrentamento do ensino remoto a que fomos submetidos. Portanto, com a chegada da pandemia e a mudança para o ambiente virtual, enfrentou-se diversas dificuldades em fazer uso da plataforma *Google Meet*

utilizada pela Universidade e também em adaptar os conteúdos para essa nova realidade.

Era mais difícil, pois não se tinha a experiência de sala de aula, além do mais precisava-se aprender a desenvolver novas formas de ensinar, sendo que não havia experiência anterior com o ensino, seja no presencial ou online.

Assim, a universidade procurando amenizar os impactos e ajudar no desenvolvimento da disciplina de estágio, repassou algumas orientações acerca da plataforma do *Google Meet*, mas o ensino neste contexto ia muito além de saber ligar uma câmera ou um microfone. Portanto, para preencher um pouco as lacunas acerca do uso das plataformas e recursos digitais foi necessário buscar informações complementares para suprir a necessidade de mais conhecimento na área.

Neste caso, o conhecimento adquirido foi através de tutoriais e vídeo aulas disponíveis na internet. Às vezes, as aulas eram de professores que já detinham certa experiência na utilização das TDIC's para fins pedagógicos, devido ao desenvolvimento de aulas para cursos a longa distância. Porém, nem sempre esses vídeos eram específicos para o espanhol, contudo, era sempre possível aprender algo e adaptar para o ensino da língua espanhola no contexto de aulas remotas.

Nessa perspectiva do uso das TDIC's, pode-se mencionar o que já era acentuado por Alves (2018), ao trazer que, pode-se imaginar o grande desafio que os docentes atuais enfrentam ao participar de um processo de mudança tão significativo. De um lado, muitos alunos nascem e crescem em contato constante com o meio digital, utilizando *Tablets* e *Smartphones* e do outro, estão os docentes, que já tinham diversas atividades e então, precisam repensar novas possibilidades diante das novas tecnologias. Não se trata apenas do esforço de aprender a usar um novo dispositivo, ambiente virtual ou aplicativo, mas de como colocar isso em prática de maneira que o processo de ensino aprendizagem alcance seus objetivos.

Dessa forma, utilizando-se de ferramentas pré-existentes e do repasse de conhecimento entre os alunos do estágio, conseguiu-se amenizar um pouco as dificuldades de fazer uso das Tecnologias Digitais da Informação e do Conhecimento. Porém, é importante destacar que, os desafios não foram apenas no que concerne ao ensino remoto, mas, havia também toda uma questão de fragilidade emocional, tendo em vista que todos estavam lidando com as realidades impostas pela pandemia, não apenas no âmbito educacional, mas também na vida pessoal.

Dentre as principais questões que atormentavam a população, e assim os estudantes como um todo, estavam o medo de ser contaminados pela Covid-19, a preocupação com amigos e familiares, cujo histórico de saúde os colocavam em maior situação de risco, ficar sem trabalho, lidar com as incertezas, entre tantas outras coisas.

Do aspecto dos professores em formação, ou seja, que estavam cursando o componente curricular de estágio, além de todas essas questões já elencadas, pontua-se também o fato de que receberam também a responsabilidade de adaptar a prática docente para o contexto de aulas remotas sem ter nenhuma experiência no ensino presencial ou *online*, tornando-se assim um grande desafio para os alunos dos estágios I e II. Porém, aqui também enfatiza-se a resiliência dos professores que, mesmo lidando com uma sobrecarga de responsabilidades e incertezas, desenvolveram o seu trabalho da melhor maneira possível na orientação dos estagiários.

Assim, quanto à perspectiva de quem estava cursando o estágio, pode-se pontuar que as maiores dificuldades envolviam os problemas com internet, pois a oscilação e queda do sinal atrapalhavam o desenvolvimento da aula e a concentração dos alunos. Sempre era necessário repetir algumas falas ou explicação de uma parte específica da aula a pedido dos próprios alunos, que relatavam não haver escutado porque a internet estava ruim.

Então, era importante fazer um breve resumo da aula anterior. Primeiramente, porque cada aula acontecia a cada oito dias, ou seja, era muito tempo de uma aula para a outra, por isso a necessidade de revisar. Por outro lado, também eram feitas atividades através do aplicativo de *WhatsApp*, pois foi o recurso que todos tinham acesso com maior frequência.

No estágio não foi necessário imprimir materiais para os alunos, porque todos tinham celulares ou notebook. A maioria destes alunos já tinha aulas de Espanhol nas suas respectivas escolas, exceto alunos que residiam na cidade de Camalaú, pois, não havia o ensino de Espanhol a nível fundamental, contudo foi possível oferecer um suporte a eles através das redes sociais. Assim, buscando meios de facilitar o aprendizado, os professores estagiários se colocaram sempre à disposição para sanar qualquer dúvida dos alunos em relação aos conteúdos ou ao uso das ferramentas adotadas para as aulas.

Por esta razão, os professores em formação junto com a orientadora sempre faziam reuniões para planejar quais conteúdos iriam ser trabalhados e como ocorreria, buscando sempre adaptar os materiais de trabalho de acordo com a faixa etária e o conhecimento dos alunos na língua, mantendo o cuidado com a linguagem utilizada como por exemplo, caso optassem por incluir alguma música, verificar se não havia uma linguagem imprópria, preparar slides chamativos para prender a atenção, já que estavam olhando para uma tela de celular ou notebook por muito tempo, ter atenção na forma de falar, principalmente quando era necessário fazer correções.

Tal embasamento parte do que foi pontuado por Caneschi et al. (2022), ao destacar que no ensino remoto, os materiais didáticos tornaram-se fundamentais para o planejamento e a condução das aulas, oferecendo aos professores diversas maneiras de ministrar o conteúdo. Além disso, eram responsáveis por intensificar a utilização e o aproveitamento do tempo síncrono de aula. Nesse contexto, a produção destes materiais para o ensino remoto precisou considerar aspectos criativos e interativos, de forma a manter os alunos engajados e atentos durante as aulas online.

Já em relação aos conteúdos, a maior dificuldade aconteceu na quarta aula, quando houve dificuldades em adaptar o conteúdo dos pronomes possessivos e demonstrativos de modo que ficasse mais leve e dinâmico. O conteúdo ficou restrito a explicação gramatical, fazendo uso de tabelas e frases como exemplos. Dessa maneira, a falta de adaptação impactou de modo negativo a aula, pois os alunos não interagiam muito, seja abrindo o microfone seja participando pelo *chat* da plataforma. Logo, a aula ficou restrita à explicação de regras gramaticais, tornando uma aula cansativa para ambos os lados.

O conteúdo deveria ter sido trabalhado juntamente com o vocabulário de família, associado a algum jogo, como por exemplo: a) jogo da memória, onde o aluno teria de encontrar a imagem e a frase com o pronome possessivo ou demonstrativo correspondente; b) encontre o erro, qual pronome não correspondia à imagem ou frase e c) outra sugestão seria completar a frase com o pronome adequado, etc. Para desenvolver estas atividades poderia ter sido utilizado o Kahoot, com a elaboração e compartilhamento da atividade com os alunos, e que o professor poderia acompanhar em tempo real quem terminou, os acertos e erros, se desejar dentro do próprio jogo cronometrar o tempo de resposta dos alunos para

cada questão. Assim chamaria mais atenção dos discentes e o aprendizado teria ficado mais dinâmico e interativo.

Em relação a proposição de qual método de ensino seria mais eficiente, se presencial ou online, destaca-se que ambos têm suas particularidades e apresentam vantagens significativas e que juntas podem complementar-se, tendo em vista que, o ambiente presencial oferece interações sociais, ou seja, o contato com os colegas, professores, funcionários da escola, interação fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Por sua vez, o ensino remoto permite acessibilidade, flexibilidade de horários, personalização dos estudos de acordo com as necessidades individuais dos discentes. Então, a junção dos dois métodos de modo estratégico poderia proporcionar uma educação mais ampla, inclusiva e eficiente.

Em suma, apesar das dificuldades com internet, ferramentas digitais que não se tinha amplo domínio de uso, a falta de experiência, insegurança e o medo de passar informações equivocadas para os estudantes. No geral, os resultados foram positivos, mas sempre é necessário buscar aperfeiçoar os conhecimentos, principalmente os professores estagiários que estão iniciando na carreira docente e não tem muita experiência na área. É preciso reinventar-se para contribuir com o seu desenvolvimento pessoal e profissional e oferecer um ensino de qualidade para os alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral discutir a prática docente em língua espanhola, durante o contexto de aulas remotas, avaliando os desafios enfrentados e superados pelos professores em formação.

Nesta perspectiva, a metodologia adotada para o alcance de tal objetivo foi de natureza bibliográfica, descritiva e qualitativa, fazendo-se ainda, o uso do relato de experiência. Para elaboração dos dados apresentados, foram realizadas análises a partir de observações e anotações sobre a prática de outros estagiários, planos de aulas, aulas ministradas, reuniões e o relatório obrigatório do estágio.

Assim, tais dados permitiram que os objetivos propostos pelo estudo fossem alcançados, uma vez que: foi possível discutir o impacto da Covid-19 na educação brasileira, enfatizando principalmente, como a pandemia causou dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, ao passar das práticas de ensino presenciais para as remotas, levando-se em consideração principalmente o fato de que foi algo inesperado e para o qual o sistema de ensino nacional não estava preparado.

Por conseguinte, este estudo também possibilitou analisar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação pelos professores para o ensino da língua espanhola, ressaltando seu despreparo para lidar com as novas tecnologias, embora, tenham sido obrigados a utilizá-las pelo caráter emergencial da situação que se instaurou. Esse fato, no entanto, revelou que os professores, em sua maioria, não obtinham conhecimentos básicos para ministrar aulas remotas, por não terem bom acesso à rede de internet ou até mesmo, por não possuírem domínio sobre as ferramentas que necessitavam serem utilizadas. Assim, abre-se espaço para discussões acerca de formações e treinamentos que possam capacitar os professores para o bom uso de tais ferramentas de ensino não somente em contexto emergencial.

Além disso, a pesquisa proporcionou a avaliação dos desafios enfrentados, a partir da experiência vivenciada durante os Estágios Supervisionados I e II. Avaliando-se de uma forma positiva, pode-se destacar que o ensino remoto emergencial trouxe consigo uma característica de maior disciplina e autonomia por parte dos professores em formação e os alunos do curso de extensão, além de que o acesso à internet abre portas para diversas maneiras de aprendizagem que não só

a tradicional que ocorre nas salas de aulas, onde há apenas dois agentes envolvidos o professor que repassa os conteúdos e o aluno que os recebe.

Já na perspectiva negativa do ensino remoto, elenca-se principalmente às condições de estudo não serem iguais para todos os alunos, o que muitas vezes prejudicou o processo de ensino e aprendizagem para alguns. Além disso, reitera-se também que lidar com o ensino remoto é lidar com plataformas, aplicativos, e conexões sobre os quais não se tem pleno controle e que em caso de falhas podem atrapalhar todo o planejamento proposto para as aulas. Ainda, pontua-se aqui também, o fato de os professores não estarem preparados para ministrar aulas remotas de forma tão abrupta quanto foi imposto pelo contexto da pandemia.

Desse modo, diante do exposto, ressalta-se que este trabalho atingiu as proposições para o qual foi desenvolvido, alcançando os objetivos inicialmente traçados para o desenvolvimento desta pesquisa, propondo assim uma discussão a respeito da prática docente em língua espanhola no contexto de aulas remotas, a partir das experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados e a pandemia de Covid-19.

Como principal limitação deste estudo, apresenta-se o fato de ter sido desenvolvido sob a ótica de apenas um professor estagiário. Deixando assim, como proposições para pesquisas futuras, o desenvolvimento de estudos que abordem outras óticas, a exemplo da visão dos professores orientadores do curso de extensão e também a perspectiva dos alunos participantes dos cursos.

No mais, este estudo buscou compreender como ocorreu a intermediação do processo de ensino e aprendizagem para o ensino da Língua Espanhola, através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, assim como os desafios enfrentados pelos agentes que fazem parte desse processo. As discussões apresentadas têm o intuito de contribuir para uma melhoria na educação através da junção dos métodos de ensino presencial e remoto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. B. de; FLORES, F. F; MUSSI, R. F. de F. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. In: Dossiê temático: Pesquisa em educação: abordagens em Portugal e Brasil. Revista Práxis Educacional v. 17, n.48, Vitória da Conquista, p. 60-77, 2021.

ALVES, L. M. **Gamificação na educação: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional**. 1. ed. Joinville: Clube dos Autores, 2018. p. 101.

ANTUNES LUCAS. G. **Desafios docentes em aulas remotas do ensino fundamental: uso de plataformas digitais e aplicativos**. Pouso Alegre – MG, p. 9, 2022.

ANTUNES NETO. J. M. F. **Sobre ensino, aprendizagem e sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia?**. Prospectus: Gestão e Tecnologia, v. 2, n. 1, p. 28-38, 2020. Disponível em: <https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pst/article/view/31/> Acesso em: 20 out. 2023.

ARAÚJO, Thalita Moreira de Carvalho. **A prática docente no contexto da pandemia de COVID- 19: reflexões sobre limites, exclusões e possibilidades**. UFCG, p. 9 – 49, 2021.

BANCO MUNDIAL. **Perdas de aprendizagem geradas pela COVID-19 podem custar a esta geração de estudantes perto de 17 trilhões de dólares e rendimentos futuros**. World Bank Group, 2021. Disponível em:<<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2021/12/06/learning-losses-from-covid-19-could-cost-this-generation-of-students-close-to-17-trillion-in-lifetime-earnings>>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BANDEIRA FILHO, J. H; SEIBEL, M. K; DANTAS, A. S. **Políticas públicas de formação docente para o uso das tecnologias na era digital**. In: As tecnologias digitais na construção do conhecimento de uma geração hiperconectada. 1. Ed. São Paulo, Mentis Abertas, 2020, p. 226.

BARBOSA, A. M.; FIGUEIREDO, A. V.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. B. Impacto da COVID-19 na vida das pessoas com transtorno do Espectro Autista. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 48, mar./jun. 2020, p. 91-105.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto emergencial e a educação a distância**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 08 set. 2023.

BOTO, Carlota. **A educação e a escola em tempos de coronavírus**. Jornal da USP, 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus/>. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB. 9394/1996.**

BRASIL. **Portaria nº 522 de 09 de Abril de 1997.** Dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Informação na Educação - PROINFO. Diário Oficial da União, Brasília - DF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 10 de jan. 2024.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016.** Brasília, 22 set. 2016^a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm >. Acesso em: 10 de jan. 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como participar do ProInfo?**, 2018. Disponível em: <ProInfo - Ministério da Educação (mec.gov.br)>. Acesso em: 10 de abril de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/buscageral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-63712388/89051-cne-aprovadiretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 19 out. 2023.

CANESCHI, T. S.; PEREIRA, A. A de S.; MARTINS, A.; CARMO, A. J.; OLIVEIRA, C.A. de F. **A adaptação do material didático no ensino remoto emergencial para o ensino fundamental I durante o período de pandemia.** Revista Científica UNIFAGOC. Volume VII, n. 2, 2022.

CARDOSO, C. A; FERREIRA, V. A; BARBOSA, F. C. G. **(Des)igualdades de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto.** Revista Com Censo. v. 7, n. 3, p. 45, 2020.

CASTRO, Iris Martins de Souza; COSTA, Sandy Lima; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O acompanhamento pedagógico do professor iniciante na Educação Infantil: conceitos, concepções e reflexões. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021.

COSTA, Jefferson A; MACHADO, Dionleno de Carvalho Pessoa; COSTA, Tatiana de Andrade; ARAÚJO, Fabiana da Cruz; NUNES, Jordânia Cardoso; COSTA, Hérica Tanhara Souza da. Dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto.

Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 1, p. 80-95, 2021.

CUNHA, L. F. F; SILVA, A. S; SILVA, A. P. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7, n. 3, p. 27-37, 2020.

DAHER, M. D. C. **Enseñanza del español y políticas lingüísticas en Brasil**.

Revista Hispanista. nº 27. Niterói. 2006. p.7.

DANTAS, Fabíola da Costa Catombé; TORRES, Rafael Melo. **A elaboração de projetos como metodologia de aprendizagem ativa para o ensino de ecologia na educação profissional técnica**. Revista Brasileira de Meio Ambiente, v. 8, n. 4, 2020. Disponível em:

<<https://www.revistabrasileirademeioambiente.com/index.php/RVBMA/article/view/484>>. Acesso em: 8 jan 2024.

ETHNOLOGUE. **Quais são os 200 idiomas mais falados?2023**. Disponível em:

<<https://www.ethnologue.com/insights/ethnologue200/>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2024.

FERREIRA, Maria Auxiliadora de Jesus. **Ensino de Língua Espanhola por meios digitais durante a pandemia de Covid-19**. Revista Eletrônica do GEPPELE — Ano VI – Edição Nº 09 – Vol. I – Dez/ 2020. Disponível em:

file:///home/usuario/Downloads/ENSINO+DE+L%C3%8DNGUA+ESPANHOLA+POR+MEIOS+DIGITAIS+DURANTE+A+PANDEMIA+DE+COVID-19-1.pdf. Acesso em: 08 jan. 2024.

FERREIRA, Wilson Mariano da Silva; NAGAO, Marco Antonio. pesquisa e análise de uso de aplicativos no ensino de línguas. **Tekhne e Logos**, v. 14, n. 1, p. 71-84, 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lessandro de. **Educação pós-pandemia: os impactos da covid-19 sobre o processo de ensino-aprendizagem**. Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPEduc, Piauí, v. 06, n. 02, 2023.

GAÑÁN, A. CORREA, J. j.; OCHO, S. A.; OREJUELA, J. J. **Tecnoestresse no trabalho derivado da virtualidade obrigatória para a prevenção do COVID-19 em professores universitários**. Trabalho (At) Dinner, 5(2), 1-23,2020.

GARCÍA, Marta Higuera. **Internet en la enseñanza de español**. In.: Vademécum para formación de profesores. SGEL: Madrid, 2008. p. 1061 - 1085.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009, p.61-70.

LIMA, M. P. S. S. **A saúde mental do professor durante a pandemia COVID -19**. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem - v.7. p. 263- 275. 2023.

LÓPEZ MORALES, H. Prólogo. In: SÁNCHEZ L. J.; SANTOS GARGALLO, I. (Org.). **Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como una segunda lengua/lengua extranjera**. Madrid: SGEL, 2008. p. 15-17.

MARTINS, S. **Ensino de línguas estrangeiras: História e Metodologia**. Revista Internacional d' Humanitats, 41, p. 75-88, 2017.

MATIASSI, A. C. T. **Evasão escolar na pandemia de covid-19: O que os adolescentes nos ensinam**. Belo Horizonte, 2022. p. 16-136.

MEDEIROS, SILVA & GOMES. **Prática oral e interação: o ensino de espanhol como língua estrangeira em tempos de isolamento social**. Revista Línguas & Ensino – v.3. p. 162-175.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, F. S. **Ensino de língua espanhola: desafios à atuação docente**. Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Piracicaba, 2010.

MOREIRA, J. A; & SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife**. Revista UFG, v.20. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.utg.br/revistaufg/article/view/63438/34772>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MORETTI, Giovana & SILVA, M. Delbon. **Ensino e aprendizagem de língua estrangeira durante o isolamento social: recursos, adaptações e experiências**. In: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. São Paulo, Mentis Abertas, 2020, p. 83.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa sobre o covid-19**. 26 de Nov. 2021. Acesso em: 08 fev. 2024. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=A%20COVID19%20é%20causada,%2C%20fala%2C%20canta%20ou%20respira>.

ORTEGA, I. M. R; ROCHA, V. F. **O dia depois de amanhã - na realidade e nas mentes - o que esperar da escola pós-pandemia?** Revista Pedagógica em Ação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 302 -314. 2020.

PAULINO, Lucas S. **A Lei 11.191/2018 e o seu processo de criação a partir de uma análise político-linguística**. Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. - Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um e o risco de exílio**. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

RODRIGUES, R. N.; SILVA, M.A.R. **Avaliação de políticas públicas de educação: uma análise da eficácia do programa nacional de tecnologia educacional (Proinfo) no município de Gurupí (TO)**. R. Tecnol. Soc. Curitiba, v. 16. n. 42, p. 123 - 139, 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/9889>. Acesso em: 17 out. 2023.

SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise Borges. **Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19**. Interfaces Científicas, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <http://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 20 out. 2023.

SANTOS, Jovania Maria P. dos. **Proposta de Critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UFPR**. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 2014.

SCORSOLINI-COMIN, F. **Programa de mentoria com estudantes de enfermagem no contexto de pandemia de COVID-19 no Brasil**. Índice de Enfermagem, 29 (1-2). 2020.

SENHORAS, E. M. **Impactos da pandemia da covid-19 na educação**. Conedu: VII Congresso Nacional de Educação. 2020.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirliane de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. **O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios**. *Dialogia*, n. 36, p. 298-315, 2020.

SILVA, R. **Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia**. Educação, jun.2020.

SILVA, Simone Martins da; ROSA, Adriane Ribeiro. **O impacto da covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção**. Revista Práxis, v. 2, p. 189-206, 2021.

SILVEIRA JUNIOR, Carlos Roberto da. **Sala de aula invertida: por onde começar?** Instituto Federal de Goiás - Pró-Reitoria de Ensino Diretoria de Educação a Distância, 2020.

VALINOR, Rodrigo. O que é o Google Meet: descubra como funciona e como usar. **Remessa online**, 2022. Disponível em: <O que é Google Meet: descubra como funciona e como usar (remessaonline.com.br)> Acesso em: 10 de abril de 2024.

WENCZENOVICZ, T. J. **Ensino a distância, dificuldades presenciais: perspectivas em tempos de covid-19**. Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n.4, p. 1750 - 1768, 2020.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa.; OLIVEIRA, Cleidiane Lemes de.; SANTOS, Deisy Ferreira do. **Enem em tempos de pandemia: a evidente desigualdade do Sistema Educacional Brasileiro**. Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v.13, n.1, p.25-36, 2020.