

ENSINO DE LÍNGUAS EM PROPOSTAS TRANSDISCIPLINARES E MEIOS DIGITAIS: A RECONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL

ENSEÑANZA DE LENGUAS EN PROPUESTAS TRANSDISCIPLINARES Y MEDIOS DIGITALES: LA RECONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN TIEMPOS DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL

LANGUAGE TEACHING IN TRANSDISCIPLINARY PROPOSALS AND DIGITAL MEDIA: THE RECONFIGURATION OF TEACHING PRACTICE IN TIMES OF SOCIAL DISTANCING



Simone Batista SILVA¹
e-mail: simonebatista@uol.com.br



Luiza Alves de OLIVEIRA²
e-mail: luiza.aoliveira@uol.com.br

Como referenciar este artigo:

SILVA, S. B.; OLIVEIRA, L. A. Ensino de línguas em propostas transdisciplinares e meios digitais: a reconfiguração da prática docente em tempos de distanciamento social. *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 11, n. 00, e025004, 2025. e-ISSN: 2447-3529. DOI: 10.29051/el.v11i00.18773



- | Submetido em: 06/12/2023
- | Revisões requeridas em: 06/08/2024
- | Aprovado em: 21/08/2024
- | Publicado em: 04/04/2025

Editora: Prof. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹Doutora em Letras: Estudos Linguísticos e Literários em inglês. Professora e pesquisadora da UFRRJ, atuando nas grandes áreas de Letras e Educação.

²Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Linguística pela UFRJ. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

RESUMO: Diante da urgência de reconfigurar práticas docentes durante a pandemia de covid-19, os desafios da docência remota foram definitivos para aceitarmos que o ensino disciplinar precisa ser revisto. Assim, propusemos uma abordagem de formação de professores de línguas transdisciplinar, colaborativa, com uso intenso das tecnologias digitais e com interface entre linguagens. Este trabalho objetiva problematizar os rumos da prática docente em línguas a partir das experimentações didático-pedagógicas no ensino de disciplinas voltadas às Didáticas de língua inglesa e de língua portuguesa, realizadas em 2020, no curso de Letras de uma universidade federal do Rio de Janeiro. Usando a autoetnografia, o artigo evidencia que, ao estimularmos a construção de narrativas de outras discentes, estávamos nós mesmas nos narrando como professoras formadoras de professores. Os resultados apontaram para a possibilidade de continuidade dessa abordagem também na modalidade presencial, tanto para formar professores de línguas críticos, criativos e habituados ao trabalho transdisciplinar quanto para reconfigurar práticas e teorias.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de línguas. Distanciamento social. Transdisciplinaridade. Tecnologias digitais.

RESUMEN: *Ante la urgencia de reconfigurar prácticas docentes, durante la pandemia de Covid-19, los desafíos de la docencia remota fueron definitivos para aceptar que la enseñanza disciplinaria necesita ser revista. Así, propusimos enfoque de formación de profesores de lenguas, transdisciplinar, colaborativo, con las tecnologías digitales y la interfaz entre lenguajes. Este trabajo quiere problematizar los rumbos de la práctica docente en lenguas a partir de las experimentaciones didáctico-pedagógicas en la enseñanza de las Didácticas de lengua inglesa y de lengua portuguesa, realizadas en 2020, en el curso de Letras de una Universidad Federal de Río de Janeiro. Usando la autoetnografía, el artículo evidencia que, a la vez que estimulábamos la construcción de otras narrativas discentes, estábamos nosotras mismas contándonos como profesoras formadoras de profesores. Los resultados apuntaron a la posibilidad de continuidad de ese abordaje también en la modalidad presencial tanto para formar profesores de lenguas críticos, creativos y habituados al trabajo transdisciplinar en cuanto a reconfigurar prácticas y teorías.*

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores de lenguas. Distanciamiento social. Transdisciplinariedad. Tecnologías digitales.

ABSTRACT: *Given the urgency of reconfiguring teaching practices during the COVID-19 pandemic, specific challenges of remote teaching were ultimately to accept that disciplinary models need reviewing. Thus, we proposed a transdisciplinary, collaborative language teacher education approach, with intense use of digital technologies and an interface between modalities. This work seeks to problematize the pathways of language teaching practices based on didactic-pedagogical experiments in Didactics of English and Portuguese languages, carried out in 2020, in the Language Arts Undergraduation at a federal university in Rio de Janeiro. Using autoethnography, the article shows that, while we encouraged students to build their narratives, we were also narrating ourselves as teacher educators. The results pointed to the possibility of continuing this approach also in the in-person modality, both to frame critical, creative language teachers who can deal with transdisciplinary work and to make up new theoretical frameworks.*

KEYWORDS: *Language Teacher Education. Social distancing. Transdisciplinarity. Digital Technologies.*

Introdução

O ano de 2020 será lembrado ao longo das próximas décadas como um divisor civilizatório. Com a pandemia de covid-19 e a necessidade de distanciamento físico, nossas interações sociocomunicativas passaram a ser, naquele ano, primordialmente, por meio da rede mundial de computadores, a internet. As tecnologias digitais foram usadas para definir novas configurações nas interações individuais, e, até mesmo no entretenimento, as alterações aconteceram: um teatro do Rio de Janeiro, por exemplo, estabeleceu a nova estética possível, filmando os (poucos) atores em cena no palco com teatro vazio para poder, de alguma forma, não interromper a cadeia produtiva da área (Freire, 2020); e as plataformas de *streaming* assumiram de vez o lugar das salas de cinema. Semelhantemente na Educação, as aulas precisaram ser repensadas em estrutura e dinâmica, de modo a continuarem acontecendo para que não fosse interrompido o processo educacional naquele ano letivo.

Antes da pandemia de covid-19, a sociedade brasileira tinha em seu imaginário um estereótipo de professor: sua identidade, suas ações docentes, seu comportamento. A partir da pandemia, entretanto, os antigos modelos e padrões foram derrubados, uma vez que a necessidade do distanciamento físico nos levou a ter de ressignificar os modelos e padrões de docência que vínhamos desenvolvendo. Tanto no ensino básico quanto na universidade, foi necessário rever as práticas, acelerar as mudanças tecnológicas, que estavam em curso, e reelaborar teorias.

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma investigação realizada durante o ano 1 da pandemia — 2020 — por duas professoras de didática específica de línguas em uma universidade pública brasileira: a professora A, docente de Didática Específica de Língua Materna; a professora B, docente de Didática Específica de Língua Inglesa. Ambas, durante a pandemia, uniram-se em um esforço conjunto transdisciplinar para inovar as práticas pedagógicas durante aquele período inusitado. Tendo em vista que aquele tempo seria propício às experimentações, já que não havia determinações claras para as práticas docentes, buscamos realizar um modelo de docência em línguas que fosse significativo para os professores em formação, e que nos atendesse como professoras formadoras angustiadas há tempos com a precariedade da multidisciplinaridade, que se vem mostrando insuficiente para um currículo pós-humanista.

No que tange mais especificamente à metodologia deste estudo, esta investigação se configura como uma pesquisa qualitativa de base teórico-metodológica autoetnográfica. A

autoetnografia, como abordagem de pesquisa, é bastante desafiadora no sentido em que a produção de dados se confunde com os produtores de dados e com os dados em si numa intricada relação. Nessa complexidade, a voz do autoetnógrafo é legitimada para recontar suas próprias narrativas e perspectivas durante um fenômeno observável (Yazan *et al.*, 2020). Não se trata, porém, de tentar colocar em jogo uma visão imparcial e objetiva da realidade a partir de um pesquisador autônomo e dono do seu discurso, como orienta o discurso científico iluminista universalizante, mas envolve o olhar atento do/a/s pesquisador/a/s para suas próprias transformações em um ponto do espaço-tempo sob investigação. Desse modo, pressupõe atenção ao movimento dos elementos que compõem a sua leitura da realidade. O uso da subjetividade, na autoetnografia, não presume falta de embasamento teórico; não se trata de uma simples coletiva de narrativas, mas de um profundo olhar etnográfico para o próprio *self*. Tampouco vai se configurar um trabalho de confissões ou um conjunto de narrativas univocais, mas se propõe a repensar a assimetria entre o pesquisador proponente da investigação e os participantes aceitantes, em uma relação investigativa em que todos se fazem sujeitos da pesquisa.

No nosso caso, uma duo-autoetnografia se justifica ao levarmos em conta que a pesquisa colaborativa, já consolidada nas áreas Humanas e nas Letras, tem se mostrado eficaz. Além disso, a diversidade de perspectivas e experiências entre pesquisadores de uma mesma investigação colaborativa possibilita a inovação, o que acaba por beneficiar a sociedade (NRC, 2014). Ao perscrutarmos o processo de ministrar aulas de didática específica de língua inglesa e de língua portuguesa durante a pandemia de covid-19, fizemo-nos sujeitos dessa investigação científica e, por meio da nossa narrativa, fomos reelaborando identidades e construindo um conhecimento local, realizado no esforço conjunto de solucionar uma situação-problema que se apresentou inesperadamente — característica própria dos saberes abissais. A pesquisa autoetnográfica tem proliferado na área dos estudos da linguagem há algumas décadas, provocando um aumento no número de investigações que acentuam práticas discursivas situadas, ações pedagógicas contextualizadas e identidades plurais em interlocução (Lieb, 2020; Yazan; Canagarajah; Jain, 2020).

Para fins de organização, dividimos este artigo em três seções, além desta introdução e das nossas considerações finais. A primeira seção, *Transdisciplinaridade*, discute o conceito de transdisciplinaridade e sua relação com o ensino de línguas. A segunda, *A formação inicial de professores de línguas na pandemia — de multi a trans*, propõe-se a contribuir para a reflexão sobre a formação inicial de professores de línguas durante a pandemia de covid-19, por meio



de uma abordagem que ultrapassa os limites disciplinares e reconecta aprendizagens à vida e à dimensão humana. A terceira seção, *Uma proposta de reconfiguração da prática docente em tempo de distanciamento social*, dispõe-se a descrever e refletir duo-ethnograficamente sobre o trabalho colaborativo e transdisciplinar desenvolvido por duas docentes de Ensino de Língua Portuguesa e Ensino de Língua Inglesa em uma universidade federal do Rio de Janeiro, no ano de 2020, sob a determinação do distanciamento físico exigido pelas autoridades sanitárias naquele período.

Transdisciplinaridade

O alicerce curricular das licenciaturas em Letras é basicamente multidisciplinar, com a valorização da autonomia epistemológica e metodológica. Todavia, desde o final do século passado, têm ocorrido diversos estímulos para aportes metodológicos que promovam diálogos disciplinares tanto no ensino básico quanto no ensino superior. Na nossa prática pedagógica, tema deste trabalho, escolhemos a Transdisciplinaridade, por julgarmos que tínhamos interesse em uma abordagem que levasse em conta a instabilidade e a complexidade do momento vivido então. A Transdisciplinaridade é uma abordagem pedagógica que se origina de estudos e pesquisas realizados, principalmente, no campo da Física no final do século passado e propõe que as áreas do conhecimento estejam em relações de movimento umas com as outras. Sem se ater ao apagamento dos saberes específicos, ocupa-se com um grau de integração em que se transcendem as barreiras disciplinares para construir um quadro abrangente de resultados teóricos e/ou práticos, além de constructos que se estruturam sobre o que está entre, além e através dos saberes disciplinares (Nicolescu, 1999).

O Conselho Nacional de Pesquisa Científica dos Estados Unidos (NRC, 2014), mostrou que colaborações transdisciplinares demandam atitudes de diversas ordens: subjetiva, tecnológica, organizacional, interpessoal, profissional e sociopolítica. Por exemplo, a legitimação das perspectivas dos participantes; uma estrutura não hierarquizada; ambiente de equipe; tolerância às complexidades e tensões; liderança participativa; diversidade e flexibilidade da equipe, entre outras. Assim, buscamos uma proposta de trabalho profissional colaborativo em que o todo não se estabeleceria pela soma das partes, mas pelas relações entre si (Morin, 2011). Procurávamos a negociação dos sentidos tanto como professoras formadoras



em ação quanto como colegas de departamento e, ainda, como sujeitos em instabilidade emocional e profissionais em estágio de reconfiguração das práticas.

Em complemento a essa discussão, no que se refere aos princípios e epistemologias para a formação de professores a partir do diálogo entre os pressupostos da transdisciplinaridade, translinguagem e transculturalidade, Silva, Souza e Zacchi (2018, p. 73) indicam que, para a formação de professores de línguas,

[...] leitor e texto, assim como falante e língua, não podem ser abordados isoladamente, e os problemas de pesquisa e prática em ensino de línguas precisam ser pensados levando em conta o emaranhado de elementos e variáveis que constituem coletiva e complexamente a vida humana.

Seguindo essa orientação, separar o professor e suas atividades profissionais de sua vida humana seria dicotomizar a própria área das ciências humanas, na qual se insere o ato educativo. Daí que toda a complexidade da educação não pode ser estudada nem compreendida a partir de fatias estanques e higienizadas da diversidade da vida de todas as gentes. Nessa perspectiva, e não ao acaso, Nóvoa (2009, p. 22, nossa tradução) defende a teoria da pessoalidade inscrita no interior da teoria da profissionalidade, já que “[...] é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa”. Logo, em tempos de pandemia e de grave ameaça à vida, despontou como ainda mais necessária a identificação dos professores como pessoas inteiras em seus fazeres docentes e em sua imprescindível sobrevivência diante de um vírus mortal.

Inexoravelmente implicadas e atravessadas pela pandemia de covid-19, buscamos aportes epistemológicos que nos permitissem planejar práticas pedagógicas que valorizassem saberes para além das dicotomias, polarizações e disputas disciplinares, mas que envolvessem todos os agentes implicados no processo de ensinar e aprender em um contexto de tantas vulnerabilidades. A transdisciplinaridade apresentou-se como essa via de expansão e produção de novos conhecimentos para preservarmos a vida planetária em sua diversidade. No caso do ensino de línguas, tal embasamento poderia possibilitar a reconfiguração de espaços-tempos de ensinar e aprender, garantindo a confluência de saberes, sujeitos, sociedades, culturas, línguas, discursos e vidas em busca do bem comum, em relações mais horizontais e democráticas.



A formação inicial de professores de línguas na pandemia: de multi a trans

Formar professores de línguas implica refletir sobre relações de poder, linguagens, relações humanas, epistemologias, saberes, técnicas, subjetividades, política e conhecimentos específicos. Na Licenciatura em Letras, ao mesmo tempo em que temos a preocupação com a formação docente de nossos alunos, professores em pré-serviço, compreendemos a importância da sensibilidade para estarmos atentos às necessidades emocionais de nossos alunos licenciandos. Martinez (2012, p. 41) chama os professores à responsabilidade ao defender que “o professor é, inicialmente, aquele a quem cabe a responsabilidade pela gestão do grupo”. Sentimos que também o professor-formador é a peça-chave em um grupo de licenciandos. Naquele contexto pandêmico, assim que foi decretada pela Organização Mundial da Saúde a necessidade de suspensão das atividades presenciais, a Universidade propôs que as atividades docentes continuassem em um modelo provisório chamado de Estudos Remotos Emergenciais. Todos tínhamos nossos temores acerca da precariedade que poderia significar uma formação profissional realizada por meio de estudos emergenciais remotos, desenhados em pouquíssimo tempo; contudo, simultaneamente, sentíamos que aquele seria o momento de lançar mão de diferentes estratégias e procedimentos para dar conta do trabalho pedagógico e também para combater avidamente o volume de (des)informação que então circulava e ocupava os espaços discursivos por onde transitavam nossos/as alunos e alunas.

Conforme Libâneo (1994, p. 128) orienta, “o ensino dos conteúdos deve ser visto como a ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos”. Com esse pensamento, propusemo-nos a compor essa reciprocidade e a nos dedicar para que essa relação tripartite fosse bem-sucedida dentro do que seria possível realizar. É relevante ressaltar que, em todos os momentos, tínhamos a consciência de que nosso trabalho acontecia atravessado pela instabilidade: um trabalho instável com alunos instáveis e sendo nós mesmas, concomitantemente, agentes educacionais e sujeitos instáveis em nossas emoções, saúde física e saúde psicológica.

Ao mesmo tempo, estávamos fazendo a história pedagógica e testando novos construtos teórico-metodológicos para formar professores de línguas. Procurávamos praticar o que Libâneo (1994, p. 129) mostra: “[...] a herança recebida da história anterior vai sendo modificada ou recriada, de modo que novos conhecimentos são produzidos e sistematizados”. Nossa intenção não era revolucionar a prática pedagógica na formação de professores de línguas, mas, principalmente, criar um ambiente — virtual — o mais favorável possível à

formação inicial naquele momento, fornecer aos alunos combustível para o investimento na própria formação profissional e atender genuinamente às necessidades formativas dos estudantes.

Em artigo sobre possibilidades teóricas de renovação das práticas de formação inicial e continuada de professores com base na concepção histórico-cultural, Libâneo (2004, p. 136) afirma que “[...] se a atividade principal do futuro professor é a de promover a atividade de aprendizagem de seus futuros alunos, nada mais oportuno que o professor aprenda sua profissão na perspectiva em que irá ensinar aos seus alunos”. Partimos, então, do princípio de que nossos alunos e alunas, professores em pré-serviço, poderiam vivenciar aprendizagens em uma perspectiva transdisciplinar para que pudessem, no tempo oportuno, também ensinar seus alunos nessa mesma abordagem. Sentimos que, ao mesmo tempo em que estimulávamos a construção de outras narrativas para esses licenciandos e licenciandas, estávamos, nós mesmas, contando novas narrativas que nos identificassem e legitimassem como professoras formadoras de professores. Foi um período de bastante aprendizagem, de revisitação das práticas docentes e também de prospecção de docência.

Uma proposta de reconfiguração da prática docente em tempo de distanciamento social

Nesta seção, buscamos problematizar os rumos da prática docente em línguas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da duo-autoetnografia em experiências didático-pedagógicas de disciplinas de *Ensino de Língua Portuguesa* e *Ensino de Língua Inglesa* do curso de Letras de uma universidade federal do estado do Rio de Janeiro, no ano de 2020.

Em nossa Universidade, por ocasião da pandemia, foram criados os Estudos Continuados Emergenciais (Deliberação n.º 90/2020) durante o primeiro semestre de 2020, período em que a pandemia fora declarada e nada ainda tinha sido organizado. Logo de início, foi preciso nos apoiarmos na complexidade da vida, reconhecendo a ética da diversidade como reconceitualização da ciência, do progresso e das tecnologias (D'Ambrosio, 2012) e, ainda, focalizar nossos esforços para que as experiências pedagógicas vivenciadas por nossos alunos e alunas pudessem, ao menos, se materializar em espaços-tempos de reflexão sobre o papel do professor de línguas em uma sociedade em constantes transformações.

Para consolidar o planejamento das propostas pedagógicas para nossas aulas síncronas, estabelecíamos reuniões por meio de videochamadas. Naqueles diálogos, (re)desenhávamos



modelos de ensino e de aprendizagem em plataformas digitais, a fim de ampliar repertórios culturais em contextos de distanciamento físico. Desse modo, a relação dialógica estabelecida entre nós, docentes formadoras, permitia não somente ressignificar os enunciados produzidos naqueles contextos de interação, mas também elaborar um planejamento transdisciplinar a partir da compreensão de que indivíduo, interlocutor e natureza estão irrevogavelmente conectados (Morin, 2011).

Para as diversas reconfigurações necessárias, foi imprescindível buscar as essências das práticas pedagógicas como professoras formadoras. A primeira questão que nos atravessou foi identificar quais elementos são indispensáveis para compor o ambiente chamado sala de aula, para além de seu mobiliário e espaço físico, de forma a adequadamente ressignificá-las. Seria primordial estabelecer um espaço próprio para a produção de conhecimento — que usualmente chamamos de sala de aula — sem a construção predial de uma sala destinada a aulas. Assim, foi importante refletir quanto à importância (ou não) da concretude dos elementos que compõem a sala de aula para (re)definir a produção de conhecimento que objetivamos. Aquele primeiro momento já se realizou como crítico, uma vez que colocou em crise nossos paradigmas pedagógicos cristalizados e revelou o apego que temos, como atores do processo educacional, ao espaço físico onde as relações pedagógicas se dão.

Superada a primeira crise, deveríamos agora interrogar-nos quanto às possibilidades de reconfigurar a sala de aula concreta e definida por um espaço-tempo para transformá-la em um espaço virtual, um fenômeno processual e atemporal feito por corpos, mentes e pessoas que interagiam remotamente. Assim, definimos alguns elementos dos quais não poderíamos prescindir para dar prosseguimento à sala de aula virtual, volátil e imprevisível, que nos propusemos a criar: 1) ampliação do repertório científico dos alunos; 2) aprofundamento e solidez nos conhecimentos construídos por meio remoto; 3) intensificação do processo de pensamento reflexivo; 4) despertamento do gosto pelo estudo; 5) aprimoramento da criatividade; 6) formação de hábitos de teorização nas situações-problema na trajetória profissional como futuros educadores.

Decidimos, então, que esse desenho de aprendizagem por canais virtuais deveria se apoiar, logo de início, em um diálogo aberto, franco e objetivo, a partir do qual estabeleceríamos comportamentos e posturas desejáveis para que todos se envolvessem como autores de sua própria formação. Listamos, assim, em um documento escrito, que buscava estabelecer uma relação amistosa e acolhedora com os/as alunos/as licenciandos/as, algumas recomendações para seus estudos naquele semestre acadêmico tão incomum. Enviamos o documento aos



alunos, via plataforma oficial da Universidade, e o nomeamos *Dicas para os Estudos Continuados Emergenciais (ECE)*. As orientações foram:

1. Organize o local onde vai estudar;
2. Separe horários específicos do dia para desenvolver as atividades assíncronas;
3. Faça anotações sobre o tema em estudo com suas próprias palavras;
4. Fale em voz alta, tentando explicar pra você mesmo aquilo que acabou de ler ou ouvir;
5. Faça atividades físicas aeróbicas;
6. Determine horários específicos do dia para acessar as redes sociais, de modo a não se distrair;
7. Destine um dia para revisar tudo o que foi estudado durante a semana;
8. Programe-se para realizar *backups* e limpeza de arquivos inúteis semanalmente.
9. Elabore uma agenda/cronograma com todas as atividades do seu dia a dia, incluindo aquelas que são destinadas aos ECE.
10. Não acumule tarefas e nem deixe para depois o que você pode e deve fazer hoje. Como são muitas as disciplinas nas quais você pode estar inscrito, o acúmulo de atividades, além de trazer sobrecarga, impede a realização do que for preciso fazer.

Fonte: elaboração das autoras para as aulas realizadas por meios digitais no ano de 2020.

As recomendações estabelecidas buscavam, naquele momento, não somente orientar os estudantes na organização do dia a dia de estudos por meio das plataformas digitais, mas também sinalizar algumas ações/atividades que poderiam fortalecer a autonomia dos futuros professores na busca constante por saberes necessários à sua profissionalização. Logo percebemos que tais recomendações eram necessárias não apenas aos nossos estudantes licenciandos, mas também a nós, professoras formadoras, no exercício da docência remota por meios digitais.

Seguimos no desenho de nossa prática transdisciplinar de trabalho docente, buscando uma prática docente que, além das convergências, se estabelecesse como confluências (Bispo, 2015). Assim, mais do que fazer convergirem nossas expertises em nossas áreas, procuramos criar um ambiente — virtual — para que confluíssem nossas práticas, saberes e identidades, a fim de alcançarmos o mesmo objetivo: a formação daqueles estudantes, professores em pré-serviço, possivelmente debilitados em diversas áreas — emocional, física, financeira, logístico-tecnológica.

Naquele momento, a situação exigia consciência das limitações impostas por uma experiência formativa distante do modelo conhecido de sala de aula e, continuamente, demandava que nós, professoras formadoras, elaborássemos outras maneiras de reconectar saberes disciplinares aos saberes necessários para ressignificar os modos de vida planetária.



Para tentar dar conta de formar os professores de línguas naquele contexto instável, provisório e movediço, decidimos dividir o período acadêmico em quatro unidades fundamentais, abrangendo os saberes que consideramos imprescindíveis para a formação de nossos/as estudantes, a saber:

- I Língua, Ensino e Sujeito;
- II Práticas docentes;
- III Língua, literatura e produções culturais;
- IV Políticas linguísticas.

A partir dessa divisão, distribuímos, em cada unidade, as atividades síncronas e assíncronas que planejávamos para abordar conteúdos específicos relativos aos temas centrais. Construímos aulas síncronas quinzenais, que eram complementadas por atividades assíncronas realizadas pelos/as licenciandos/as. Dessa maneira, em cada unidade, procurávamos realizar desdobramentos que consideramos incontornáveis para a formação dos futuros professores de língua materna, língua inglesa e suas literaturas.

Na unidade I – *Língua, Ensino e Sujeito*, cobrimos tópicos relativos à filosofia da linguagem e nos apoiamos no reconhecimento de que a língua é estrutura, mas também interação, prática social, constituindo as identidades dos sujeitos como um sistema simbólico de representação de mundo que os diferentes grupos sociais criam e recriam. Para essa reflexão, fizemos uso de textos que faziam referência a formas de cuidado em pandemias: um poema (1918-1920), com recomendações para a prevenção da Gripe Espanhola, constante da cartilha *Previna-se contra a gripe*, distribuída pelas campanhas do Serviço Nacional de Educação Sanitária; e a letra da canção *Só* (2020), composta por Adriana Calcanhotto e Dennis, que integrava o trabalho da cantora naquele momento. Com tais escolhas, intencionamos enfatizar que o trabalho pedagógico com a linguagem não pode se concentrar em atividades ocas, destituídas de sua essência interativa.

A unidade II – *Práticas docentes* foi elaborada de forma a discutirmos tópicos com foco em práticas reais de ensino, inclusive com relatos de professores em serviço no exercício da docência durante a pandemia que transcorria. Para compartilhar essa prática docente, que se fazia na incerteza, convidamos dois professores de Língua Portuguesa e um professor de Língua Inglesa de escolas públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro e realizamos, por meio da



plataforma digital de reuniões RNP, um debate virtual sobre os limites e possibilidades do ensino de línguas na educação básica.

Na Unidade III – *Língua, literatura e produções culturais*, buscamos enfocar o ensino de línguas por meio das produções culturais, ressaltando a importância dessas produções no ensino de línguas. Assim, discorremos sobre escrita, pintura, literatura, fala, cinema, teatro, culinária, gastronomia, moda, fotografia, hábitos cotidianos, enfatizando-os como “sistemas partilhados de significação” (Hall, 2000, p. 41). Recorremos ainda aos diversos gêneros literários, às fotografias de Sebastião Salgado³, imagens de esculturas, curtas-metragens, tirinhas e quadrinhos, entre outros, para conceitualizarmos a literatura como um sistema de representação de um momento sócio-histórico, partilhado por uma comunidade discursiva.

Na última unidade, IV – *Políticas linguísticas*, abordamos os documentos legalizadores do ensino de línguas no país, tanto de Língua Portuguesa quanto de Língua Estrangeira. Nossa proposta foi estimular a reflexão de que o ensino de línguas é palco de disputas narrativas para a elaboração das políticas linguísticas, uma vez que um documento oficial orientador “[...] engloba uma vasta gama de atividades que vão desde as políticas locais ou pontuais que envolvem o uso da língua às políticas mais complexas e organizadas pelas autoridades governamentais” (Rajagopalan 2019, p. 126-127). Logo, todas essas atividades são campos de poder que refletem as diferentes ideologias das pessoas que dela tomam parte.

Durante as interações materializadas em atividades assíncronas, o chat se tornou o palco das enunciações. Lugar de produção de sentidos e ressignificações, o bate-papo virtual tornou-se espaço-tempo de aprendizagens e reflexões realizadas em palavras. Além de questionamentos e dúvidas, saberes (re)construídos davam às palavras novos sentidos e até o não-sentido. No chat, alunos/as e professoras faziam coisas com as palavras, davam sentido ao que eram e ao que lhes acontecia, juntavam palavras e coisas, nomeavam o que viam e sentiam (Larrosa, 2004) naquelas aulas que, pretensiosamente, queriam juntar as palavras à vida, que se fazia tão rara e frágil naqueles tempos de crise sanitária.

Naquele momento de pandemia, em que a sala de aula se resumia a uma tela com retângulos que indicavam nomes e/ou apelidos dos estudantes, e com a única escolha de

³ Sebastião Salgado nasceu em 1944, na cidade de Aimorés, Minas Gerais, Brasil. Economista de formação, começou sua carreira de fotógrafo, em Paris, no ano de 1973. Trabalhou sucessivamente com as agências Sygma, Gamma e Magnum Photos até 1994, quando, junto com Lélia Wanick Salgado, fundam a agência de imprensa fotográfica Amazonas Images, exclusivamente voltada ao seu trabalho. Viajou mais de cem países para projetos fotográficos e tem sua obra registrada em inúmeras publicações, com importantes prêmios internacionais (Vasquez).



enquadramento único do professor, pudemos constatar que a escolha dos materiais motivadores, ou seja, os textos básicos para as aulas, era absolutamente determinante para o sucesso das interações durante os encontros síncronos. Era sempre preciso usar textos que inquietassem incisivamente os alunos, de modo que eles não se contivessem em permanecer calados e se animassem a ligar suas câmeras e microfones, ou se manifestassem no chat para enunciar, opinar, refutar, partilhar impressões. Um exemplo de como isso aconteceu pode ser observado quando dois estudantes escreveram no chat, motivados pela leitura dos dois textos cujos conteúdos versavam sobre formas de prevenção em pandemias por coronavírus (um poema constante de uma cartilha, com cuidados para impedir a contaminação do vírus que provocava a Gripe Espanhola, no início do século XX, e um funk composto por Adriana Calcanhoto, no ano de 2020, quando foi declarada a pandemia de covid-19):

Acho interessante também trazer referências do cotidiano do aluno, como é o funk, para sala de aula, quebrando essa divisão entre a cultura popular e a escola, valorizando a cultura da região, o funk faz parte do RJ (Mensagem da Aluna T no bate-papo da atividade síncrona de 14 set. 2020).

Eu não sabia que a Calcanhoto cantava funk. Legal saber que artistas como ela também cantam o que vem da comunidade (Mensagem do Aluno M no bate-papo da atividade síncrona de 14 set. 2020).

Entre tantas palavras e manifestações durante os encontros síncronos, os registros dos alunos T e M nos permitem inferir que as atividades propostas em Ensino de Língua Materna e Ensino de Língua Inglesa, durante o período de distanciamento físico imposto em decorrência da pandemia de covid-19, podem ter possibilitado construir outras narrativas discentes para além da formatação e perpetuação de práticas de ensino de estruturas linguísticas isoladas em situações descontextualizadas. Não se pode menosprezar a necessidade de compor novas estéticas para os momentos de produção do conhecimento e ressignificar o conceito do evento aula. O que fizemos não se assemelha a um remendo num tecido pedagógico roto, mas foi uma proposta pedagógica per se, como disse a professora de Ensino de Língua Portuguesa em uma ocasião de reunião de amplo colegiado. Foi uma proposta construída na incerteza, na dúvida, na resistência à opressão da contingência sanitária que nos acometeu. Ademais, enquanto professoras formadoras, nós mesmas tivemos que (re)construir outras formas de dizer e fazer a docência para além dos saberes hegemônicos e cristalizados nos currículos oficiais de formação de professores.



Considerações finais

Ao nos dispormos a escrever, narrar e refletir sobre as atividades planejadas e desenvolvidas sincrônica e coletivamente, no ano de 2020, durante o período de distanciamento físico, identificamos que a proposta transdisciplinar para as disciplinas de Ensino de Língua Portuguesa e Ensino de Língua Inglesa se efetivou não somente para compensar a ausência da presencialidade e do espaço físico das salas de aula, mas também como alternativa viável e necessária para preservar a vida e fomentar aprendizagens de reconexão entre línguas e vida humana para professores e professoras em pré-serviço.

Ao mesmo tempo em que narramos novas formas de ensinar a ensinar, aprendemos a ouvir nossas próprias narrativas subjetivas e docentes, muitas vezes escondidas e esquecidas embaixo de práticas pedagógicas cristalizadas e tomadas como certas. Compreendemos que ainda são necessários estudos adicionais, acompanhamento dos egressos, replicação de práticas e aprofundamento teórico-metodológico de novos desenhos pedagógicos para a formação de professores de línguas. Todavia, a experiência de construir um ensino remoto emergencial em meio às incertezas estruturais, identitárias, profissionais e tecnológicas evidenciou as possibilidades profícuas de trânsito disciplinar e desvelou a necessidade de diálogos transdisciplinares nos processos de formação de professores de línguas para que estes se vejam capazes de atuar na complexidade, na incerteza, no campo volátil da educação linguística para a sociedade pós-pandêmica, que se fez, também, definitivamente, pós-humana. Assim, experimentar um pouco da prática docente transdisciplinar nos abriu os olhos para as possibilidades desse exercício nos períodos acadêmicos realizados após a volta à modalidade presencial de trabalho, o que temos realizado.



REFERÊNCIAS

- BISPO, A. **Colonização, Quilombos**: modos e significados. Brasília: INCT/UnB/CNPq, 2015.
- BUNDA LÊ LÊ. Obra fonográfica. *In*: CALCANTHOTTO, A. **Só**. Álbum Fonográfico. Produzido por Adriana Calcanhotto. Rio de Janeiro: Minha Música, 2020.
- D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2012.
- FREIRE, S. Teatro Petra Gold transmite espetáculos online para ajudar o setor durante a pandemia. **Poder360**, 16 jun. 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/teatro-petragold-transmite-espetaculos-online-para-ajudar-o-setor-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- GOULART, A. C. Revisitando a espanhola: a gripe pandêmica de 1918 no Rio de Janeiro. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12, n. 1, p. 101-142, 2005. DOI: 10.1590/S0104-59702005000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/Wkqm45R4ptVzTqSpKxJhfRh/>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- HALL, Stuart. Diásporas ou a lógica da tradução cultural. (Trad. Elizabeth Ramos) Conferência de abertura. *In*: CONGRESSO DA ABRALIC, 6., 2000, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Associação Brasileira de Literatura Comparada, 2000.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LIEB, M. M. Challenges and successes in negotiating identity and asserting agency as an Irish, Transcultural, Boundary-Spanning, ELT Academic. *In*: YAZAN, B. *et al.* (ed.). **Autoethnographies in ELT: Transnational Identities, Pedagogies, and Practices**. London: Taylor & Francis Group, 2020. p. 23-40.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, n. 24, p. 113-147, 2004. DOI: 10.1590/0104-4060.352. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hd8nxbrprmky6jlmw3frdp>. Acesso em: 7 ago. 2024.
- MARTINEZ, P. **Didática de Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Parábola, 2012.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- NICOLESCU, B. **Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- NRC. National Research Council. **Convergence: Facilitating Transdisciplinary Integration of Life Sciences, Physical Sciences, Engineering, and Beyond**. Washington: National Academies Press, 2014.
- RAJAGOPALAN, K. Reforma curricular e ensino. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes Editores, 2019.



SILVA, S. B.; SOUZA, M. A. A.; ZACCHI, V. J. Transversalizando o ensino de línguas. **Todas as Letras** - Revista de Língua e Literatura, v. 20, n. 1, p. 67-79, 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/10872>. Acesso em: 28 mar. 2024.

UFRRJ. Órgãos Colegiados Superiores. **Deliberação 90/2020**. Deliberação do Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <https://institucional.ufrrj.br/soc/files/2020/07/Delib-90-CONSU-2020-1.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

YAZAN, Bedrettin *et al.* **Autoethnographies in ELT**: Transnational Identities, Pedagogies, and Practices. London: Taylor & Francis Group, 2020.



CRediT Author Statement

- Reconhecimentos:** Não se aplica.
- Financiamento:** Não se aplica.
- Conflitos de interesse:** Não se aplica.
- Aprovação ética:** Não se aplica.
- Disponibilidade de dados e material:** Os dados e materiais utilizados no trabalho estão disponíveis para acesso.
- Contribuições dos autores:** Ambas as autoras participaram tanto da produção de dados quanto de sua interpretação e análises, além da elaboração do manuscrito.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

