

Curso de produção escrita em espanhol como língua estrangeira na modalidade remota: um olhar para os desafios e superações

Challenges and solutions for a remotely taught course on writing in Spanish as a foreign language

Roana Rodrigues¹

Acassia dos Anjos Santos Rosa²

Resumo: A urgência para a realização de atividades educacionais remotas, devido ao contexto pandêmico do coronavírus, instiga reflexões e ações efetivas na educação básica e no ensino superior. Com o intuito de compartilhar conhecimentos e vivências práticas, este artigo, que se apoia em um relato de experiência, apresenta as expectativas, desafios e superações na preparação, execução e avaliação de uma ação de extensão, na modalidade remota, do curso de produção escrita em língua espanhola, oferecido a estudantes da graduação em Letras com habilitação em Espanhol da Universidade Federal de Sergipe (UFS). As professoras-pesquisadoras compreenderam a ação como satisfatória, por motivar a produção escrita e a interação entre os alunos, embora tenham encontrado percalços e, portanto, a necessidade de adaptações para a realização do curso, no que se refere tanto ao empreendimento de recursos tecnológicos (escolha das plataformas para as atividades síncronas e assíncronas), quanto às ações pedagógicas (curadoria do material, adequação ao tempo de aula e à quantidade de atividades semanais e propostas de exercícios mais interativos). Trata-se de um trabalho relevante no que diz respeito à proposta do curso em si e às especificidades do ensino remoto, contribuindo com a divulgação científica de ações que fomentam o estabelecimento e as relações eficazes entre ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Ensino remoto. Produção escrita. Espanhol como língua estrangeira.

Abstract: The urgent demand for remote educational activities due to the Covid-19 pandemic incites strategic thought and effective actions that impact basic and higher education. Based on an experience report, this paper presents expectations, challenges, and solutions for preparing, implementing, and assessing a remote extension activity on writing in Spanish, offered to undergraduate students of Spanish from the Universidade Federal de Sergipe (UFS). The teachers/researchers involved assess the action as satisfactory, as it motivated written production and interaction between students, although there were obstacles that led to some adaptation of the course regarding the use of technological resources (such as choosing the platforms for synchronous and asynchronous activities) and pedagogical actions (such as selecting the teaching materials, adapting the duration of the classes and the amount of homework, and proposing more interactive exercises). This work is relevant regarding understanding the course proposal and the specificities of remote education, and it contributes to disseminating actions that promote effective and well-established relations between teaching, research, and extension.

Keywords: Remote teaching. Writing production. Spanish as a foreign language.

¹ Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciência Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: roana@academico.ufes.br.

² Universidade Federal de Sergipe, Centro de Educação e Ciência Humanas, Departamento de Letras Estrangeiras, São Cristóvão, SE, Brasil. Endereço eletrônico: acassiaanjos@academico.ufes.br.

Introdução

Neste artigo, discutiremos as expectativas, desafios e superações na preparação, execução e avaliação de um curso de extensão de produção escrita em língua espanhola na modalidade remota³. As estratégias e ações realizadas pautaram-se em investigações e experiências vivenciadas no ensino híbrido (CHRISTENSEN *et al.*, 2013; PASIN, DELGADO, 2017) e no ensino a distância (ROSALIN *et al.*, 2017; CARVALHO, 2020), mediadas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Atualmente, verifica-se uma especial atenção às particularidades do ensino a distância, devido ao contexto da pandemia do coronavírus (SARS-CoV-2), identificado no final de 2019 na China como uma doença contagiosa que “apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves”⁴. Sendo assim, medidas sanitárias e de isolamento e distanciamento sociais foram aplicadas como ações preventivas à doença.

Diante desse cenário, organizações fundamentadas em investigações científicas têm se mobilizado para dar respaldo a professores, estudantes e familiares neste contexto adverso de ensino remoto na educação básica e superior. A UNESCO divulgou, em março de 2020, dez recomendações para a aprendizagem a distância, que agrupam a disponibilidade e escolha de ferramentas mais relevantes, a proteção da privacidade e segurança dos dados, o planejamento do cronograma de estudos, o apoio aos professores e pais para uso das ferramentas digitais, a priorização de desafios psicossociais e a garantia de inclusão e acessibilidade⁵.

Na Universidade Federal de Sergipe (UFS), contexto no qual atuam as professoras-pesquisadoras deste artigo, houve uma mobilização inicial para evitar a disseminação do coronavírus, com a suspensão das aulas presenciais pela Portaria nº 241/2020/GR⁶, de 17 de março de 2020. Em meses subsequentes, houve a prorrogação da referida portaria, como medida imprescindível para o enfrentamento e a prevenção da pandemia. Em maio de 2020, a retificação e a divulgação do Edital nº 15 RAEX/UFS⁷ possibilitaram o registro de cursos e

³ Neste trabalho optamos pelo termo *ensino remoto* para enfatizar as especificidades do contexto, em que os estudantes estão obrigatoriamente impedidos, em caráter temporário, de realizarem aulas e demais atividades acadêmicas presenciais nas quais estão inscritos.

⁴ Informações disponíveis no Portal do Ministério da Saúde do Governo Federal Brasileiro em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: jul. 2020.

⁵ Dez recomendações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-10-recomendacoes-planejar-solucoes-aprendizagem-distancia>. Acesso em: jul. 2020.

⁶ Portaria nº 241/2020/GR. Disponível em: http://prograd.ufes.br/uploads/page_attach/path/7656/informativo_241_2020_Suspensa_o.pdf. Acesso em: jul. 2020.

⁷ Edital nº 15 RAEX/UFS. Disponível em: http://proex.ufes.br/uploads/page_attach/path/8413/Edital_PROEX_RAEX_15_2020_CURSOS_E_EVENTOS_RETIFICADO.pdf. Acesso em: jul. 2020.

eventos na modalidade a distância, ao qual o curso discutido neste artigo foi submetido e aprovado.

Considerando-se o exposto, este texto visa a divulgar e compartilhar uma experiência de ensino remoto do curso de produção escrita em língua espanhola, em uma ação de extensão na UFS. Acredita-se que os questionamentos e as alternativas de ação encontradas pelas professoras-pesquisadoras, relatadas neste trabalho, poderão auxiliar outros docentes em suas empreitadas no atual contexto social vivenciado no país. Para tanto, serão apresentadas discussões e reflexões acerca das seguintes questões:

- Quais as especificidades para a preparação, execução e avaliação de um curso na modalidade remota?
- Quais as expectativas e o reconhecimento da aprendizagem por parte das professoras-pesquisadoras envolvidas no projeto?
- O que, em linhas gerais, diferencia o curso remoto do presencial? Quais as suas especificidades, considerando-se o contexto da pandemia?

Para a realização das discussões propostas, a primeira seção deste trabalho apresentará o contexto de atuação de nosso relato. Em seguida, descreveremos as experiências a partir de nossas *expectativas*, *desafios* e *superações*, considerando os aspectos tecnológicos e pedagógicos para a preparação e execução do curso. Nas considerações finais, retomaremos as questões acima descritas, a fim de relacioná-las à nossa experiência pessoal, assim como sumariaremos as principais contribuições deste relato.

Contexto de atuação: relato de experiência

Durante o período de distanciamento social, propusemos, aos discentes das graduações em Letras-Espanhol e Letras-Português/Espanhol da Universidade Federal de Sergipe (UFS), o curso de extensão intitulado *A escribir: curso de producción escrita en lengua española I*, com o intuito de promover a reflexão sobre os gêneros discursivos, além do espaço necessário para a produção efetiva de textos, em língua espanhola, para variadas finalidades. A fim de compartilhar as nossas vivências como professoras-pesquisadoras na preparação, execução e avaliação do referido curso, redigimos o presente artigo, o qual apresenta uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo descritivo e exploratório, que se constitui com base em nossos relatos de experiência.

As atividades de extensão da UFS são regulamentadas com base na Resolução nº116 de 2006 do Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão (CONEPE). O Art. 4º desta resolução

estabelece que os “Cursos de Extensão são todas as atividades de ensino acadêmico, técnico, cultural e artístico não capituladas no âmbito regulamentado do Ensino Fundamental e Médio, de graduação e de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* da UFS” (CONEPE/UFES, 2006, p. 02)⁸. Sendo assim, a nossa ação de extensão esteve ancorada no Edital nº 15 RAEX/UFES, o qual especificava atividades a serem desenvolvidas de maneira remota, durante a pandemia do coronavírus.

O curso, com 30 vagas, foi realizado totalmente à distância de maneira *síncrona* (com distanciamento físico, mas videoconferências de uma hora e meia semanalmente, através do Google Meet) e *assíncrona* (com distanciamento físico e temporal para a realização das leituras teóricas, participação nos fóruns e produções textuais, através da plataforma Moodle de acesso gratuito EAD Reforço Escolar e aulas online).

Tendo o seu início no dia 02 de junho de 2020 e término em 16 de julho de 2020, o curso se organizou ao longo de 7 semanas, totalizando 28 horas de atividades. Sistemáticamente, seguimos um cronograma semanal para manter a rotina de acesso dos alunos à plataforma. Por meio do Moodle, todas as terças-feiras, os alunos deveriam submeter a produção escrita. Os comentários sobre os textos eram enviados pelas professoras às quartas-feiras e quintas-feiras. Também às quintas-feiras, das 19h às 20h30, eram realizadas as videoconferências, pelo Google Meet, para discussão da produção textual realizada ao longo da semana e introdução das discussões teóricas e práticas referentes à semana seguinte.

Algumas perspectivas: aspectos tecnológicos

Segundo Paiva (2008, p. 7), “a cada nova tecnologia, a escola [...] busca inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas”, atividade essa marcada por estágios conturbados até a sua “normalização”. Para a autora, as tecnologias no ensino [de línguas] apresentam uma longa trajetória, tendo o seu início nas tecnologias da escrita (*volumen, códex, livro*), passando pelas tecnologias de áudio (*fonógrafo, gramofone, gravador*) e ainda pelas tecnologias de vídeo (*projektor, tv, vídeo*). Atualmente, vivenciamos a tecnologia da informática, com a popularização dos computadores pessoais, sua rápida evolução e a possibilidade de integração de “todas as tecnologias da escrita, de áudio e vídeo já inseridas na sociedade” (PAIVA, 2008, p. 9).

Corroborando com o exposto, Rosalin *et al.* (2017, p. 818) afirmam que o ensino a distância difundido hoje em dia, realizado em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), não

⁸ Resolução nº 116/2006/CONEP. Disponível em: http://proex.ufes.br/uploads/page_attach/path/6627/resconep_116.2006_0.pdf. Acesso em: jul. 2020.

é efetivamente algo inovador, visto que já “passou pela fase da correspondência, do rádio, da televisão, até chegar ao mundo virtual com o advento da Internet”.

Reconhecendo-se, portanto, o percurso histórico-social das tecnologias envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, assim como as suas dificuldades e limitações de implementação, o modelo utilizado para a elaboração, execução e avaliação de nosso curso se deu, completamente, a partir do uso das TDIC, que, como definem Costa *et al.* (2015, p. 604), referem-se às novas tecnologias digitais – em contraposição às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), que abrangem tecnologias mais antigas, como a televisão, o jornal e o mimeógrafo. As TDIC dizem respeito, portanto, às tecnologias que exigem a utilização de dispositivos, como *computadores, tabletes e smartphones*, que permitam a navegação na internet. De acordo com Valente (2018, p. 26):

Os estudantes deste início de século XXI, especialmente os do ensino superior, têm tido um comportamento diferente em sala de aula, em parte, graças ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Nesse sentido, as instituições de ensino superior têm se mobilizado, incrementando os recursos tecnológicos e até mesmo a formação de docentes para se adequarem a essa nova realidade.

A título de exemplo e em conformidade com o apresentado por Valente (2018), a UFS utiliza o SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) para o registro de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Nos campos específicos para cada disciplina regular em nível de graduação e pós-graduação, é possível, além do lançamento de notas e frequência, disponibilizar materiais, publicar notícias, criar fóruns, chats, enquetes, cadastrar tarefas, questionários, entre outras funcionalidades importantes para o ensino de cursos regulares com atividades assíncronas – tarefas essas que muitas vezes não são conhecidas, nem utilizadas pelos docentes. Ressalta-se ainda que as ações de extensão são apenas *cadastradas* no SIGAA, não sendo possível ter acesso aos recursos supracitados na execução dos projetos.

O uso das TDIC possibilita, portanto, inovações em metodologias de ensino, com modificações no ensino a distância e até o surgimento de novos modelos de cursos. Bates (2017, p. 68-70) afirma que a tecnologia modifica a maneira como ensinamos com propostas de: (i) *MOOCs (Massive Open Online Course)*, cursos online escalados de forma massiva, em muitos casos, sem definição específica do público de acesso e gratuitos para os participantes; (ii) *aprendizagem híbrida*, caracterizada pela mistura da aprendizagem online com o ensino presencial; (iii) *aprendizagem aberta*, marcada, sobretudo, pelo acesso a materiais educacionais digitais disponíveis gratuitamente; e (iv) *aprendizagem totalmente online*.

Nosso curso de produção escrita classifica-se como um curso de aprendizagem totalmente online, com atividades síncronas e assíncronas, organizado com a liberação semanal de novos conteúdos, seguindo um cronograma apresentado desde o primeiro encontro aos discentes envolvidos. Em consonância com as instruções da UNESCO, priorizamos a utilização de um número reduzido de ferramentas para evitar o excesso de informações, downloads e conhecimentos específicos para o manuseio de cada plataforma.

Por conseguinte, nossa *expectativa* era a de utilizar o Microsoft Teams, ferramenta disponível gratuitamente na UFS, resultado de uma parceria, que permite a criação de salas de aula, com a postagem de materiais, tarefas e a possibilidade de chamadas de vídeo. No entanto, o primeiro *desafio* encontrado, no momento de preparação do curso, foi o cadastro dos discentes na plataforma: com a dificuldade de acesso ao Teams, o suporte técnico disponível na Universidade naquele momento exigia a mediação das professoras responsáveis pelo curso para a resolução dos problemas. Ou seja, a relação estabelecida era: *estudante > professora > suporte técnico e suporte técnico > professora > estudante*, o que gerava desencontros de informação, sobrecarga de trabalho às professoras e demora na resolução dos problemas. A isso, acrescentam-se dois outros obstáculos, a saber: (i) a ausência da possibilidade de criação de fóruns, no Microsoft Teams, um recurso amplamente utilizado em nossa prática; e (ii) embora o Teams permita a criação de pastas, verificou-se a impossibilidade de organização das semanas em tópicos. Dessa maneira, diante das adversidades, optamos pelo abandono da plataforma.

Mantendo ainda o critério da *facilidade de acesso*, para *superar* os contratempos, recorreremos ao Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), um dos ambientes virtuais mais difundidos, por ser um software livre para a realização das atividades assíncronas. Para Santana (2008, p. 02), o Moodle “é utilizado por instituições de ensino em todo o mundo por ser um ambiente que não só trata a aprendizagem como uma atividade social, mas focaliza a atenção na aprendizagem que acontece enquanto construímos ativamente artefatos (como textos, por exemplo), para que outros os vejam ou utilizem”.

Apesar de a nossa instituição possuir uma plataforma Moodle à disposição dos docentes, preferimos utilizar um *site* gratuito que oferece o Moodle para professores, em uma versão limitada. Assim, pudemos gerenciar mais de perto e com mais agilidade o cadastro dos alunos e possíveis problemas técnicos que surgissem durante o curso. Dessa forma, optamos pela plataforma EAD Reforço Escolar e aulas onlines⁹ – doravante, plataforma EaD.

⁹ Plataforma EAD Reforço Escolar e aulas onlines. Disponível em: <https://ead.ensineonline.com.br/login/index.php>. Acesso em: jul. 2020.

A plataforma escolhida disponibiliza as seguintes atividades para uso: base de dados, certificado simples, conteúdo interativo H5P, ferramenta externa, fórum, glossário, laboratório de avaliação, questionário, SCORM/AICC, tarefa e wiki. Já os recursos disponíveis para serem acrescentados ao curso são: arquivo, conteúdo do pacote IMS, livro, página, pasta, rótulo e URL. Dessa forma, percebemos que há um número elevado de atividades e recursos que podem ser explorados na plataforma, que possui uma interface simplificada, facilitando a interação entre professores e alunos.

Uma *limitação* encontrada pelo Moodle proposto foi a falta de uma ferramenta que possibilitasse atividades síncronas por chamada de vídeo e/ou áudio. Por esse motivo, recorremos ao Google Meet¹⁰, que consiste em uma ferramenta do Google disponível, no momento da realização do curso de maneira gratuita, pelos serviços denominados G Suite e G Suite for Education. Trata-se de uma ferramenta com uma interface bastante simplificada, na qual é possível criar, agendar e compartilhar links para as reuniões síncronas. Além das duas plataformas escolhidas, utilizamos o contato por e-mail para avisos sobre o curso, atuando também como um lembrete para estimular a participação mais ativa dos estudantes.

Durante o curso, *esperava-se* que as atividades assíncronas, sobretudo a participação nos fóruns e o envio das tarefas, ocorressem exclusivamente pela plataforma EaD. No entanto, embora tenham sido casos isolados (apenas dois discentes), a ferramenta apresentou um erro, que não permitia a um discente o envio das tarefas e a outro, o recebimento dos *feedbacks* realizados pelas professoras. Sendo assim, a *alternativa* encontrada foi o recebimento e envio das tarefas desses dois alunos via e-mail, mantendo-se o cronograma das atividades pré-estabelecido.

Por sua vez, a execução das atividades síncronas tampouco foi exatamente como planejada: apesar de a plataforma Google Meet ser de fácil acesso pelo computador e, até mesmo, pelo celular, a qualidade da conexão varia para cada usuário e, por isso, muitos estudantes entravam e saíam constantemente da sala durante as aulas. À vista disso, estabelecemos três ações precisas: (i) a disponibilização das instruções sobre as atividades semanais dispostas de maneira detalhada na plataforma EaD; (ii) a abertura de uma área específica na plataforma EaD para discussão dos conteúdos, além dos e-mails das professoras como meios para tirar dúvidas; e (iii) a adequação do tempo máximo de uma hora e meia nas sessões síncronas, devido não só à instabilidade da conexão, mas também ao tempo e à atenção dos estudantes em frente às telas.

¹⁰ Google Meet. Disponível em: <https://meet.google.com/>. Acesso em: jul. 2020.

A Tabela 1 sintetiza as expectativas, desafios e superações vivenciados para a elaboração e execução do curso, no que se refere aos recursos tecnológicos.

Tabela 1 – Aspectos tecnológicos: expectativas, desafios e superações

Período	Expectativas	Desafios	Superações
Preparação do curso	Uso do Microsoft Teams para todas as atividades do curso.	Falta de suporte técnico; Ausência do campo <i>fórum</i> ; Impossibilidade de organização semanal do conteúdo.	Seleção de outras plataformas para as atividades síncronas e assíncronas, de fácil manuseio.
Durante o curso	Uso da plataforma EaD para todas as atividades assíncronas.	Erro no envio de tarefas e feedbacks na plataforma.	Uso de e-mail para sanar os impasses dos casos pontuais, mantendo-se o cronograma pré-estabelecido.
	Uso da plataforma Google Meet para todas as atividades síncronas.	Conexão instável dos estudantes para entrar e/ou permanecer na sala durante toda a sessão.	Instruções detalhadas das atividades na plataforma; Disponibilidade para tirar dúvidas em uma área específica da plataforma e/ou via e-mail; Adequação do tempo máximo das sessões síncronas.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Muitas especificidades, características de um curso realizado de maneira remota que dependente exclusiva e completamente do acesso às TDIC, interferem em aspectos de cunho pedagógico, os quais serão discutidos na próxima seção.

Algumas perspectivas: aspectos pedagógicos

Conforme mencionado, a utilização da plataforma EaD Reforço Escolar e aulas online contemplou nossas expectativas para a execução do curso, contribuindo com estratégias pedagógicas, como a organização semanal das atividades e o acesso virtual que, em si, favorece a autonomia dos estudantes na busca por conteúdos complementares para a sua formação.

Segundo Valente (2018, p. 28), “a quantidade de informação hoje disponível nos meios digitais e as facilidades que as tecnologias oferecem na implantação de pedagogias alternativas [...] [evidenciam] que a função do professor como transmissor de informação não faz mais sentido, especialmente nos cursos de graduação”. Sendo assim, escolhemos não tomar um papel central de transmissão de conteúdo, mas sim atuar de modo a compartilhar conhecimentos. Desse modo, retomamos o conceito de *curadoria do conhecimento* de Cortella e Dimenstein (2015), para justificar a nossa atuação como *curadoras* dos conteúdos que compuseram o curso *A escrever*. Com isso, o *curador*

[...] não é um guardião porque este retém, não passa adiante; não é um guarda do museu, que não deixa o visitante chegar perto; não é um proprietário, que

mantém a obra de arte dentro de casa. O curador não tem visão de dono de uma propriedade, mas a visão integrante de um condomínio. (CORTELLA, DIMENSTEIN, 2015, p. 19).

Nesse sentido, como professoras mediadoras, demonstramos não possuir todos os saberes, enfatizando nossa atuação como curadoras do conhecimento na seleção e compartilhamento de textos teóricos e propostas de atividades ao longo do curso. Assim, possibilitamos que os alunos, por eles mesmos, pudessem avançar na construção do conhecimento. Na Tabela 2, apresentamos a organização do curso, descrevendo brevemente o conteúdo, a tarefa e as atividades disponibilizadas.

Tabela 2 – Organização do curso

Título da semana	Conteúdo	Tarefa	Quantidade de Atividades
1. <i>¿Qué es expresión escrita?</i>	La lectura como fuente de expresión escrita; Elementos de la comunicación: <i>¿Quién escribe, a quién y para qué?</i>	Tarea 1: Escritura de un <i>comentario</i> sobre la noticia: “Ser latino en Estados Unidos y saber español, una fuente de autoconocimiento y capital cultural”.	Apresentação ¹¹ : 2 Texto teórico: 2 Vídeo: 4 Notícia: 1 Fórum: 4 Tarefa: 1
2. <i>Los géneros discursivos</i>	Noción de género y categorías temáticas.	Tarea 2: Escritura de un texto sobre la importancia de sitios en línea en el área educacional, con el <i>análisis</i> de tres sitios, considerando: densidad y diversidad de las informaciones, nivel de interés, indicación de enlaces, entre otros aspectos.	Apresentação: 2 Texto teórico: 2 Fórum: 1 Tarefa: 1
3. <i>Organizando las ideas</i>	Factores de textualidad: la cohesión y la coherencia; El proceso de reescritura.	Tarea 3: Reescritura del análisis sobre la importancia de sitios en línea en el área educacional.	Apresentação: 3 Texto teórico: 1 Vídeo: 2 Notícia: 1 Fórum: 1 Tarefa: 1
4. <i>La expresión escrita y oral y la argumentación</i>	El texto argumentativo.	Tarea 4: Escritura de una columna de opinión sobre el tema: "La Educación a Distancia en tiempos de pandemia".	Apresentação: 2 Texto teórico: 2 Vídeo: 3 Fórum: 1 Tarefa: 1
5. <i>Creatividad y escritura I</i>	La producción escrita y la creatividad; Elementos de la narrativa: el <i>cuento</i> .	Tarea 5: Escritura de un cuento.	Apresentação: 2 Texto teórico: 1 Vídeo: 2 Fórum: 1 Tarefa: 1
6. <i>Creatividad y escritura II</i>	El texto verbal y no verbal.	Tarea 6: Reescritura del cuento e ilustración de autoría propia.	Apresentação: 1 Texto teórico: 2 Vídeo: 1 Fórum: 1 Tarefa: 1

¹¹ *Apresentação* são arquivos com extensão em *.ppt* ou *.pdf*, que discutem: (i) conteúdos teóricos sobre o tema da semana e os artigos selecionados; (ii) conteúdos gramaticais, baseados nos textos produzidos pelos próprios alunos; e (iii) instruções para o desenvolvimento das tarefas ao longo da semana.

7. <i>La expresión a través de la escritura</i>	Discusión y comentarios sobre las producciones escritas a lo largo del curso; Discusión y comentarios sobre el curso.	No hubo.	Apresentação: 1 Fórum: 1
--	--	----------	-----------------------------

Fonte: elaborada pelas autoras.

A curadoria dos materiais do curso ocorreu com base em experiências docentes anteriores, priorizando a apresentação de questões teóricas sobre os *gêneros discursivos* (MARCUSCHI, 2002); os *fatores da textualidade* (ROCHA; PAIVA SILVA, 2017); e o *letramento multimodal* (PACHECO, 2016; PINHEIRO, 2019). Além disso, possibilitamos discussões gramaticais com base nas produções escritas dos estudantes e propusemos atividades reflexivas a respeito do ensino remoto durante a pandemia, do uso de recursos digitais para a formação de professores e estudantes de línguas e da escrita criativa como elemento facilitador para a resolução de problemas e a expressão do pensamento.

Nossa *expectativa* foi a de preparar um curso que possibilitasse a reflexão sobre o tema da semana, a partir de diferentes materiais (*artigos, vídeos, notícias, resumos*, entre outros). Essa *expectativa* efetuiu-se na prática, apresentando-se como uma excelente abordagem para a curadoria do conteúdo. No entanto, na primeira semana de curso verificamos que muitos alunos não conseguiram participar ativamente de todas as discussões propostas, o que nos possibilitou refletir sobre o ritmo de aprendizagem do ensino remoto contraposto ao presencial.

Posto isso, o *desafio* apresentado foi o de adequar a quantidade de atividades semanais à realidade dos estudantes. Uma situação de interação assíncrona através de um fórum, por exemplo, demanda mais tempo e atenção dos estudantes para a elaboração das respostas se comparada a uma conversa durante uma aula presencial, visto que se trata de uma situação de interação através da escrita. Portanto, para *superar* o impasse, recalculamos o tempo para a realização das atividades ao longo da semana, considerando a dedicação esperada em cada uma, assim como o contexto adverso da pandemia do coronavírus, que implica uma série de questões emocionais e psicológicas. Sendo assim, como se vê na Tabela 2, a partir da segunda semana, houve uma adequação ao número de atividades, sobretudo no que se refere às propostas dos fóruns.

Conforme apresenta o documento sobre os Referenciais de qualidade para cursos à distância do Ministério da Educação (BRASIL, 2003, p. 6), “a educação a distância tem sua identidade própria”, não se trata de uma “mera transposição do presencial”. Nas aulas presenciais é comum que o professor faça perguntas para motivar e/ou verificar a participação e compreensão dos alunos sobre o conteúdo abordado, os quais respondem imediatamente, sem necessariamente esperar o turno de fala do colega terminar por completo. No ensino remoto,

essa interação simultânea entre alunos e professores não acontece, pois é preciso que os envolvidos se expressem um de cada vez para que as mensagens emitidas sejam compreendidas.

Os encontros semanais realizados de maneira síncrona pelo Google Meet nos fizeram perceber ainda que uma das maiores limitações encontradas no curso era a falta de diálogo. A instabilidade da conexão somada à timidez dos estudantes e à espera pelo turno de fala desencadearam o nosso principal *desafio*: encontrar alternativas que possibilitassem uma maior interação entre as professoras e os estudantes do curso. Segundo Carvalho (2020, p. 523),

[...] é pertinente ressaltar o fato de que o processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância requer algumas estratégias didáticas diferenciadas das habitualmente utilizadas na educação presencial. Assim, a comunicação entre os professores e os alunos deve basear-se em mecanismos de interação que buscam garantir uma boa comunicação, com ênfase no apoio tutorial docente.¹²

Embora expressássemos a possibilidade de interação via Google Meet, os estudantes, de maneira geral, aproveitavam o momento síncrono para terem acesso à organização do curso e às instruções gerais das atividades semanais, utilizando apenas o *chat* disponível na ferramenta para sanar as possíveis dúvidas.

Pelo fato de o curso em questão focar a produção escrita, pareceu-nos uma *alternativa* convincente a realização das interações, nos momentos assíncronos, através dos fóruns. Destaca-se, no entanto, que outro *impasse* ocorreu quando nos demos conta de que os alunos buscavam apenas “cumprir” as atividades nos fóruns, desconsiderando as respostas dos colegas e não estabelecendo, portanto, nenhum tipo de interação. Em outras palavras, os discentes acessavam a plataforma periodicamente, participando regularmente dos fóruns, mas buscavam responder as atividades sem considerar o que já havia sido escrito pelos colegas.

Em consonância com o apresentado por Carvalho (2020), para que a interação se efetuassem, foi necessária uma atuação atenta das professoras, de modo a acompanhar as produções escritas e especificidades apresentadas pelos participantes. Pedagogicamente, a interação foi se construindo ao longo do curso: nas duas primeiras semanas, o modo *fórum geral*, disponível na plataforma, proporcionava a criação de vários tópicos de discussão, assim, cada aluno abria um novo tópico e não comentava/interagia nos tópicos criados pelos companheiros. Portanto, a maneira encontrada para *superar* a falta de interação no ambiente

¹² Tradução livre nossa. No original: “es pertinente poner de manifiesto el hecho de que el proceso de enseñanza y aprendizaje en la modalidad a distancia requiere de algunas estrategias didácticas diferenciadas de las habitualmente utilizadas en la educación presencial. Así, la comunicación entre los profesores y los alumnos debe basarse en mecanismos de interacción que buscan garantizar una buena comunicación, dando énfasis al apoyo tutorial docente” (CARVALHO, 2020, p. 523).

virtual foi a escolha de fóruns do tipo *uma única discussão simples*, os quais possibilitavam a organização das respostas dos discentes uma debaixo da outra, fazendo com que os alunos tivessem acesso imediato às respostas dos colegas. Com essa ação simples, a partir da terceira semana, os discentes passaram a responder o fórum considerando o exposto pelos demais estudantes, expressando acordo, desacordo e complementação das ideias a partir das respostas já presentes.

Ressalta-se ainda o caráter das atividades dos fóruns: quando se realiza uma simples pergunta, é difícil evitar que os alunos se tornem repetitivos e desconsiderem, em sua amplitude, as contribuições dos colegas. Portanto, nas semanas 5 e 6, elaboramos fóruns com atividades explicitamente colaborativas e interativas.

Na semana 5, o fórum previa a construção coletiva de um conto, e, com isso, os alunos deveriam participar em conjunto, produzindo um único texto de forma colaborativa. Além disso, ainda naquela semana, cada estudante teve que escrever o seu conto individual, com tema livre e desassociado do conto coletivo. Na semana 6, por sua vez, a proposta de integrar o texto híbrido (*verbal e não verbal*) à produção dos estudantes resultou na criação de um fórum, no qual cada discente deveria publicar o título do conto elaborado e uma ilustração autoral, para que os demais colegas criassem hipóteses sobre a história criada.

Com essas atividades alcançamos o *clímax* da interação, sendo perceptível o interesse e a motivação na participação dos alunos, construindo um ambiente que, conforme expressado pelos próprios estudantes, possibilitou a aproximação entre eles, além do aperfeiçoamento de sua produção escrita em língua espanhola.

O último *desafio* anotado em nosso percurso de preparação, execução e avaliação do curso *A escribir* foi o critério avaliativo para a emissão dos certificados. Conforme mencionado sobre os aspectos tecnológicos, a conexão instável dos estudantes impossibilitou a consideração da frequência nas atividades síncronas. Sendo assim, a *alternativa* encontrada como critério para a obtenção do certificado do curso foi a participação discente em pelo menos 75% das atividades assíncronas, que consistiam na elaboração e envio das produções textuais e participação nos fóruns semanalmente.

As atividades realizadas pelos alunos tiveram comentários personalizados feitos pelas professoras-pesquisadoras, mas não obtiveram uma nota, justamente para que os estudantes não se sentissem pressionados para atingirem um determinado *valor* e focassem suas energias nas produções em si.

Ao todo, 20 estudantes concluíram o curso, os quais destacaram como pontos positivos: a participação nos fóruns – algo com que, até então, não estavam familiarizados nas aulas

presenciais da graduação; a variedade dos materiais; a seleção dos temas que proporcionaram a revisão e a aprendizagem dos conteúdos; a atenção das professoras; e, principalmente, as propostas de interação que serviram, inclusive, como um refúgio em tempos de pandemia.

A Tabela 3 sintetiza as expectativas, desafios e superações vivenciados para a elaboração e execução do curso, no que se refere aos aspectos pedagógicos.

Tabela 3 – Aspectos pedagógicos: expectativas, desafios e superações

Período	Expectativas	Desafios	Superações
Durante o curso	Realização de todas as atividades previstas no planejamento do curso.	Impossibilidade de participação discente em todas as atividades programadas.	Reavaliação e adequação da quantidade de atividades programadas, considerando-se as especificidades do ensino remoto.
	Interação dos estudantes nos momentos síncronos.	Timidez dos estudantes; Problemas de conexão com a internet; Espera pelo turno de fala.	Interação via <i>chat</i> para tirar as dúvidas; Instruções didáticas disponibilizadas na plataforma EaD.
	Interação dos estudantes nos momentos assíncronos.	Participação nos fóruns, desconsiderando as respostas dos demais companheiros.	Mudança na <i>configuração</i> dos fóruns; Novas estratégias de atividades com ênfase na colaboração entre os participantes do curso.
	Controle de frequência do curso, considerando as atividades síncronas e assíncronas.	Conexão instável dos estudantes para entrar e/ou permanecer na sala durante toda a sessão.	Controle de <i>frequência</i> com base na participação discente apenas nas atividades realizadas de maneira assíncrona.

Fonte: elaborada pelas autoras.

Considerações finais

A partir do trabalho realizado – e retomando as questões propostas na introdução deste artigo –, consideramos que existem especificidades para a preparação, execução e avaliação de um curso na modalidade remota. Não se trata de uma mera transposição do presencial ao remoto, pois, a partir de nossas experiências, verificamos que é preciso analisar: (i) as plataformas mais adequadas à proposta do curso; (ii) o tempo que os alunos desprenderão para as atividades síncronas e/ou assíncronas previstas; (iii) as limitações decorrentes da qualidade da conexão com a internet; (iv) a possibilidade de flexibilização no plano de trabalho e no cronograma, a partir das demandas existentes; e (v) o processo avaliativo e suas peculiaridades, como por exemplo, a inexistência da *presença* convencional.

Conforme se verifica ao longo deste trabalho, uma de nossas principais preocupações foi a possibilidade de criação de momentos interativos entre os estudantes e as professoras, já

que, embora tenham sido propostos encontros síncronos, a conexão, a timidez e a espera pelo turno de fala, dificultavam a comunicação entre os participantes do curso. Dessa maneira, diante de atividades que não promoviam a interação real entre os estudantes, constatou-se a necessidade de uma mudança de atitude, a qual resultou na análise e reflexão das professoras sobre as configurações e recursos disponíveis na plataforma. Além disso, foi inevitável repensar a maneira como eram propostas as supostas interações nos fóruns, já que a elaboração de perguntas diretas e pontuais geram respostas previsíveis e pouco criativas.

As atividades de construção do conto colaborativo e da divulgação de textos híbridos autorais são exemplos dessa mudança de atitude, as quais mobilizaram, de maneira muito satisfatória, a participação dos estudantes. Essas ações possibilitaram a expressão artística, o manuseio de recursos tecnológicos e a efetiva interação entre os alunos, o que culminou em produções mais fluidas e menos mecanizadas.

Nossas expectativas foram alcançadas na medida em que reconhecemos o processo de aperfeiçoamento da escrita na produção dos estudantes. Embora diferente, acredita-se que os discentes puderam aprender, com a realização das atividades sugeridas, e interagir com os demais participantes. Assim, eles reconheceram a trajetória de conhecimento percorrida e sentiram as mudanças pedagógicas realizadas ao longo do caminho, na medida em que participaram mais interativamente entre si, proporcionando momentos imprescindíveis de trocas coletivas. Além do mais, pudemos ver resultados concretos em relação à qualidade das atividades produzidas.

Em linhas gerais, salientamos que há, obviamente, diferenças entre o curso remoto e o presencial. Como mencionado, trata-se de um novo formato de ensino, que pode gerar dúvidas sobre as ações a serem estabelecidas. Neste contexto específico da pandemia, parece-nos que a motivação, a amabilidade, a ansiedade e a autoconfiança são questões prioritárias no processo de ensino e aprendizagem –, fatores esses já discutidos nos estudos da Linguística Aplicada (ARAÚJO *et al.*, 2019, p. 493). Ressalta-se, no entanto, que tais aspectos podem e devem ser temas de pesquisas futuras, considerando-se as especificidades do ensino remoto devido à Covid-19, já que os próprios estudantes participantes do curso em questão destacaram as aulas como *um refúgio em tempos de pandemia*.

Por fim, pode-se afirmar que o trabalho realizado possibilitou as interrelações estabelecidas entre os três pilares da universidade pública de qualidade: o ensino, a extensão e a pesquisa. O curso *A escrever* enquadra-se como uma ação de *extensão*, que proporcionou a formação complementar dos estudantes participantes, com o *ensino* teórico e prático de conceitos referentes à produção textual. Além disso, a ação desencadeou a reflexão, a

investigação e a busca por estratégias para e sobre o ensino remoto por parte das professoras-pesquisadoras. Como resultado, foi elaborado este artigo científico, demonstrando a preocupação com a divulgação de nosso relato de experiência, o qual poderá colaborar com outros contextos de ensino e aprendizagem. Em vista disso, acreditamos contribuir com as discussões ampla e fervorosamente realizadas atualmente, somando forças às atividades que conseguem unir ensino, extensão e pesquisa.

Referências

ARAÚJO, G. A.; FREITAS, G. M. S; SILVA, J. A. P. A hipótese do filtro afetivo e o constructo da motivação na aquisição de segunda língua: uma retomada crítica. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 492-512, 2019.

BATES, A. W. **Educar na era digital**: design, ensino e aprendizagem. (Versão Digital). São Paulo: Artesanato Educacional/ABED, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>. Acesso em: jun. 2020.

CARVALHO, T. L. Propuestas de actividades y procedimientos metodológicos practicados en la enseñanza de la escritura en ELE en la EaD. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 516-536, 2020.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido**: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: jun. 2020.

CORTELLA, M. S.; DIMENSTEIN, G. **A Era da Curadoria**: o que importa é saber o que importa! 1. ed. Campinas: Papyrus, 2015.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 603-610, 2015.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PACHECO, P. F. Entre o texto verbal e o não verbal das obras do acervo de literatura do PNAIC: traduções possíveis. **Diálogo das Letras**, v. 5, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. 2008. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: maio 2020.

PASIN, D.; DELGADO, H. O. K. O ensino híbrido como modalidade de interação ativa e reflexão crítica: relato de uma experiência docente no Brasil. **Texto Livre**, v. 10, 2017.

PINHEIRO, M. S. O letramento multimodal crítico: o discurso discente sobre política nas aulas de espanhol. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 3, p. 455-476, 2019.

ROCHA, M. S.; PAIVA SILVA, M. M. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. **Revista a Cor das Letras**, v. 18, n. 2, p. 26-44, 2017.

ROSALIN, B. C. M.; SANTOS CRUZ, J. A.; MATTOS, M. B. G. A importância do material didático no ensino a distância. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, p. 814-830, 2017.

SANTANA, A. D. **O uso da plataforma Moodle na Educação à Distância como forma de democratizar o ensino**. 2008. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/ouso-da-plataforma-moodle-na-educacao-a-distancia-como-forma-de-democratizar-o-ensino/20991/>. Acesso em: jun. 2020.

SANTOS, A. A. O Moodle na educação superior à distância. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, v. 1., n. 6, 2015.

VALENTE, J. A. A Sala de Aula Invertida e a Possibilidade do Ensino Personalizado: uma experiência com a graduação em Midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem técnico-prática**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

Sobre as autoras

Roana Rodrigues (<https://orcid.org/0000-0002-7748-8716>)

Doutora e mestra em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); graduada em Letras – Português/Espanhol pela mesma instituição. É professora do Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Acassia dos Anjos Santos Rosa (<https://orcid.org/0000-0002-5858-6628>)

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Pio X; graduada em Letras - Português/Espanhol pela UFS. É professora do Departamento de Línguas Estrangeiras da UFS.

Recebido em agosto de 2020.

Aprovado em dezembro de 2020.