



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

LIZ SÁNCHEZ RIOS SILVA

DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO: COVID-19 E O CENÁRIO
DE TRANSIÇÃO NA CASA DE CULTURA HISPÂNICA DA UFC EM 2020

FORTALEZA

2023

LIZ SÁNCHEZ RIOS SILVA

DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO: COVID-19 E O CENÁRIO
DE TRANSIÇÃO NA CASA DE CULTURA HISPÂNICA DA UFC EM 2020

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tania Vicente Viana.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S581e Silva, Liz Sánchez Rios.
Do ensino presencial para o ensino remoto: covid-19 e o cenário de transição na Casa de Cultura Hispânica da UFC em 2020 / Liz Sánchez Rios Silva. – 2023.
131 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Tania Vicente Viana.
1. Ensino remoto. 2. Pandemia. 3. Estratégias de ensino. 4. Ferramentas digitais. I. Título.

CDD 378

LIZ SÁNCHEZ RIOS SILVA

DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO: COVID-19 E O CENÁRIO
DE TRANSIÇÃO NA CASA DE CULTURA HISPÂNICA DA UFC EM 2020

Dissertação apresentada à Coordenação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior.

Aprovada em: 06/12/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Tania Vicente Viana (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Sueli Maria de Araújo Cavalcante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr^a Carla Poennia Gadelha Soares
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc)

Dedico este trabalho à minha família, que muito me apoiou e incentivou-me a realizá-lo.

AGRADECIMENTOS

Hoje, como sempre, deixo meu agradecimento a Deus por tudo que ele colocou no meu caminho, e por não me deixar desistir nessa jornada.

À minha família, por me apoiar, incentivar e caminhar comigo, sendo meus maiores admiradores e fortalecedores, e, especialmente, a meu esposo, Francisco Erandir, por acreditar no meu crescimento pessoal e profissional, pela motivação, amor, incentivo, paciência, ajuda incondicional em todos os momentos da minha vida. Obrigada pelo apoio para vencer essa etapa da vida acadêmica.

Às minhas filhas Liziane e Liliana, sendo minhas razões para seguir firme e voar em busca do sucesso. Espero compensá-las das horas de atenção que lhes devo.

À Prof.^a Dr.^a Tania Vicente Viana, minha orientadora, que com muito carinho, recepcionou e alinhou todas minhas ideias e expectativas, enriquecendo meu trabalho de forma ímpar. Nossas reuniões e conversas foram vitais para a conclusão dessa dissertação.

Às professoras participantes da banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Sueli Maria de Araújo Cavalcante e Prof.^a Dr.^a Carla Poennia Gadelha Soares, que honrosamente aceitaram meu convite e contribuíram de forma engrandecedora com o tempo dedicado e pelas valiosas sugestões.

À professora Heloísa Calazans, pelo apoio durante a realização desta etapa de crescimento profissional.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, pelos valiosos ensinamentos transmitidos durante as disciplinas, muito obrigada.

Aos colegas de trabalho e alunos da Casa de Cultura Hispânica, pela colaboração ao depositar sua confiança no trabalho desenvolvido e pela importante participação nas etapas desta pesquisa.

Aos meus colegas do curso do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, pelas trocas de ideias e ajuda mútua. Juntos conseguimos avançar e ultrapassar todos os obstáculos.

À Fernanda Araújo, pela atenção e dedicação ao trabalho realizado na secretaria do POLEDUC.

Por fim, o meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

“Escribe lo que no debe ser olvidado.” (Isabel Allende).

RESUMO

Em 2020, o mundo sofreu a maior tragédia epidemiológica desde a Gripe Espanhola (2018-2020). A rotina de nossas vidas foi alterada por causa da necessidade de manutenção de um rigoroso protocolo sanitário. Ante o potencial de transmissibilidade e fatalidade da doença, as autoridades competentes foram obrigadas a suspender as aulas presenciais em todos os níveis de ensino. Contudo, a Educação não podia continuar imobilizada. As instituições de ensino precisavam retornar a suas atividades. Assim, seguindo a tendência das universidades, a Universidade Federal do Ceará (UFC) baixou diretrizes gerais para a elaboração de estratégias educacionais emergenciais e temporárias para minimizar os efeitos da pandemia, que envolviam replanejar e adequar as aulas a um formato de ensino que pudesse ser ministrado de forma remota. Nesse contexto extraordinário, a Casa de Cultura Hispânica (CCH) da UFC teve que se mobilizar para cumprir seu papel institucional, que cobrou ações inéditas e envolveu fatores técnicos e emocionais na atuação dos professores da Casa para ativar seus cursos virtualmente. Este trabalho visa pesquisar esse processo, cujo objetivo geral é investigar as estratégias de ensino adotadas pelos professores para adaptar as aulas presenciais ao ensino remoto. De modo específico, objetiva identificar as ferramentas digitais usadas, conhecer as dificuldades e colher lições aprendidas, bem como fazer registro desse momento histórico pelo qual passou a CCH. Esta pesquisa é um estudo do caso da problemática específica dos professores da CCH da UFC. É também de natureza aplicada e de abordagem qualitativa. A amostra é intencional e engloba os professores e alunos da CCH que participaram efetivamente do processo de transição das aulas presenciais às aulas virtuais no ano de 2020, em um total de vinte sujeitos, sendo cinco docentes e quinze discentes. Para efeito de análise, fez-se uma descrição dos momentos angustiantes pelos quais passaram os professores por causa da pandemia e, assim mesmo, tiveram que se manter firmes no seu propósito de ensinar: tomar decisões e elaborar estratégias adequadas para a melhor aprendizagem de seus alunos. Coletaram-se depoimentos de professores e alunos, por meio de entrevistas semiestruturadas, nas quais constam as suas impressões quanto às ferramentas escolhidas, as estratégias efetivadas, as dificuldades encontradas no ensino remoto e as implicações motivacionais. E finalmente, apresentam-se os números oficiais que comprovam a manutenção do vínculo dos alunos com a CCH e as boas práticas que ajudaram as aulas remotas a se tornarem mais atrativas e eficientes e que, por isso, os professores continuam usando-as combinadas com as

aulas presenciais para desenvolver determinadas habilidades comunicativas e propiciar um ensino mais diversificado, flexível e interativo.

Palavras-chave: ensino remoto; pandemia; estratégias de ensino; ferramentas digitais.

RESUMEN

En 2020, el mundo sufrió la mayor tragedia epidemiológica desde la Gripe Española (2018-2020). La rutina de nuestras vidas cambió a causa de la necesidad de mantener el protocolo sanitario. Ante el potencial de transmisibilidad y letalidad de la enfermedad, las autoridades competentes se vieron obligadas a suspender las clases presenciales en todos los niveles educativos. Sin embargo, la Educación no podía permanecer inmovilizada. Las instituciones educativas necesitaban volver a sus actividades. Por lo tanto, siguiendo la tendencia de las universidades, la Universidad Federal de Ceará (UFC) emitió directrices generales para el desarrollo de estrategias educativas de emergencia y temporales para minimizar los efectos de la pandemia, lo que implicó replanificar y adaptar las clases a un formato de enseñanza que pudiera impartirse de forma remota. En este extraordinario contexto, la Casa de Cultura Hispánica de la UFC tuvo que movilizarse para cumplir con su rol institucional, que requirió acciones sin precedentes e involucró factores técnicos y emocionales en el desempeño de los docentes de la Casa para activar sus cursos de manera virtual. Este trabajo pretende investigar este proceso, cuyo objetivo general es investigar las estrategias didácticas adoptadas por los docentes para adaptar las clases presenciales a la enseñanza remota. Específicamente, se pretende identificar las herramientas digitales utilizadas, comprender las dificultades y recoger las lecciones aprendidas, así como registrar este momento histórico por el cual pasó la CCH. Esta investigación es un estudio de caso de los problemas específicos de los profesores de la CCH de la UFC. Es una investigación aplicada y de enfoque cualitativo. La muestra es intencional y abarca a los docentes y estudiantes de la CCH que participaron efectivamente en el proceso de transición de las clases presenciales a las clases virtuales en el año 2020, en un total de 20 sujetos, siendo cinco profesores y quince alumnos. Para efectos de análisis, se realizó una descripción de los momentos angustiosos que atravesaron los docentes debido a la pandemia y, aun así, debieron mantenerse firmes en su propósito de enseñar: tomar decisiones y elaborar estrategias adecuadas para el mejor aprendizaje de sus estudiantes. Se recogieron testimonios de docentes y estudiantes a través de entrevistas semiestructuradas, en las cuales constan sus impresiones sobre las herramientas elegidas, las estrategias implementadas, las dificultades encontradas en la enseñanza remota y las implicaciones motivacionales. Por último, se presentan los números oficiales que demuestran el mantenimiento del vínculo de los estudiantes con la CCH y las buenas prácticas que ayudaron a que las clases remotas fueran más atractivas y eficientes y que, por ello, los docentes sigan utilizándolas combinadas con las

clases presenciales para desarrollar determinadas habilidades comunicativas y proporcionar una enseñanza más diversa, flexible e interactiva.

Palabras clave: enseñanza remota; pandemia; estrategias de enseñanza; herramientas digitales.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Croqui da CCH dentro do bloco José Tupinambá.....	52
Figura 2 –	Dificuldades para implementação do ensino remoto.....	70
Figura 3 –	Ferramentas digitais usadas nas aulas remotas.....	79
Figura 4 –	Estratégias para a realização das aulas remotas emergenciais.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Mortes durante a Gripe Espanhola (1918 – 1919	28
Gráfico 2 – Nível de instrução dos professores pesquisados	56
Gráfico 3 – Eficiência dos cursos de idioma da CCH.....	57
Gráfico 4 – Experiência dos professores da CCH.....	58
Gráfico 5 – Sexo e faixa etária dos acadêmicos.....	58
Gráfico 6 – Sexo e faixa etária dos alunos	59
Gráfico 7 – Taxa de frequência escolar líquida, segundo o nível de ensino (%).....	60
Gráfico 8 – Nível de instrução dos alunos investigados	61
Gráfico 9 – Nível do curso de espanhol dos alunos investigados	62
Gráfico 10 – Número de casos de Covid-19 no Ceará de 2020 a 2023... ..	64
Gráfico 11 – Número de óbitos por Covid-19 no Ceará de 2020 a 2023... ..	66
Gráfico 12 – Número de alunos matriculados na CCH durante a pandemia... ..	102
Gráfico 13 – Evasão de alunos na CCH durante a pandemia	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos oferecidos pela CCH	51
Quadro 2 – Número de casos e óbitos de Covid-19 em Fortaleza em 2020-2021	66
Quadro 3 – Cronograma de retomadas às aulas	75
Quadro 4 – Cursos de formação para professores e técnico-administrativos	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abredif	Associação de Empresas e Diretores do Setor Funerário
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCB	Casa de Cultura Britânica
CCE	Casas de Cultura Estrangeira
CCH	Casa de Cultura Hispânica
CCV	Coordenadoria Geral da Coordenadoria de Concursos
CD	<i>Compact-Disc</i>
CEAD	Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIEGES	Centro de Inteligência Estratégica para a Gestão Estadual do SUS
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSUNI	Conselho Universitário da Universidade Federal do Ceará
COVID	Coronavírus Disease
CPAC	Coordenadores de Programas Acadêmicos
DVD	<i>Digital Video Disc</i>
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EIDEIA	Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica
ERE	Educação Remota Emergencial
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional
EUA	Estados Unidos da América
GT	Grupo de Trabalho Consultivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICCE	<i>International Council for Correspondence Education</i>
ICDE	<i>International Council for Distance Education</i>
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação

MP	Medida Provisória
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAP	Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPE	Plano Pedagógico de Emergência
PRAE	Pró-Reitoria de Assistência EstudantilPREX Pró-Reitoria de Extensão PROGRAD Pró-Reitoria de Graduação
QECRL	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas SP São Paulo
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Técnico-administrativos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UMTS	<i>Universal Mobile Telecommunications System</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Contexto da pesquisa	19
2	REVISÃO DA LITERATURA	27
2.1	A educação no contexto da gripe espanhola de 1918	27
2.1.1	<i>A escola nos Estados Unidos no contexto da gripe espanhola de 1918</i>	28
2.1.2	<i>O sistema de ensino da Espanha no contexto da influenza de 1918</i>	30
2.1.3	<i>A escola no Brasil no contexto da gripe espanhola de 1918</i>	31
2.2	Educação a Distância	32
2.2.1	<i>Breve histórico da Educação a Distância</i>	33
2.2.2	<i>Ensino remoto emergencial e EaD</i>	34
2.2.3	<i>Ferramentas da Educação a Distância</i>	39
2.3	Histórico das Casas de Cultura Estrangeira	41
3	METODOLOGIA	44
3.1	Tipos de pesquisa	44
3.2	População pesquisada	46
3.3	Instrumento de coleta de informações	47
3.4	Lócus da pesquisa	50
3.5	Técnica de coleta e análise dos dados	53
4	ANÁLISE DE DADOS	55
4.1	Perfil de docentes e alunos	56
4.1.1	<i>Perfil dos docentes</i>	56
4.1.2	<i>Perfil dos alunos</i>	59
4.2	Dificuldades para a implementação do ensino remoto emergencial	63
4.3	Ferramentas digitais usadas para ministrar as aulas remotas	78
4.3.1	<i>SIGAA</i>	81
4.3.2	<i>Whatsapp</i>	81
4.3.3	<i>Google Meet</i>	83
4.3.4	<i>Google Drive</i>	85
4.3.5	<i>Google Forms</i>	86
4.3.6	<i>Google Classroom</i>	86

4.4	Estratégias utilizadas pelo professor para a realização das aulas remotas.....	88
4.4.1	<i>Avaliação.....</i>	94
4.4.2	<i>Fatores motivacionais no ensino</i>	95
4.5	Dificuldades para ministrar as aulas remotas.....	98
4.6	Inovações e sugestões deixadas para o ensino do ELE.....	104
5	CONCLUSÃO.....	107
	REFERÊNCIAS.....	113
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	123
	APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO(A) PROFESSOR(A)	125
	APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO (A) ALUNO (A)	128

1 INTRODUÇÃO

O interesse por essa temática vem da necessidade de expressar e registrar as múltiplas experiências vividas por mim e por meus colegas e verificar os possíveis avanços didático-metodológicos no ensino de Língua Espanhola como Língua Estrangeira (LE), durante a pandemia da Covid-19, na Casa de Cultura Hispânica (CCH) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A CCH, da qual sou professora, começou a funcionar em 12 de outubro de 1961. Foi fundada mediante convênio celebrado entre a UFC e o Instituto de Cultura Hispânica de Madrid, hoje Instituto de Cooperación Ibero-americano.

Ingressei na CCH como professora efetiva em janeiro de 2019, mas antes já havia sido professora substituta de junho de 2017 a dezembro de 2018. Eu ainda estava no estágio probatório, em 2020, quando fomos surpreendidos pela pandemia do coronavírus. O nosso poder de nos reinventar e de nos superar foi colocado à prova. A nova situação exigiu muito mais do que uma adaptação técnica para oferecer aula a distância. Nas estratégias de ensino, tínhamos de considerar muito além dos elementos didáticos que proporcionassem a aprendizagem, tínhamos que levar em conta toda a carga emocional envolvida naquele momento decorrente do surto virulento que, de alguma maneira, acometia a todos.

As aulas de espanhol parecem, de certa forma, abrandar os corações condolentes. Os encontros, por videoconferência, eram uma maneira de levar os alunos a uma outra dimensão, a virtual, onde havia interações e descontrações saudáveis, longe do vírus letal da Covid-19. Talvez tenha sido a colaboração desse mundo virtual em saciar a necessidade de socialização, convivência, e entretenimento dos alunos tenha sido o segredo de mantê-los fiéis às aulas remotas de espanhol.

Este recorte da história da CCH precisa ser analisado e registrado para as gerações futuras. Ainda que o assunto seja recorrente nos trabalhos científicos atuais, o caso estudado aqui é único, com especificidades próprias. O ensino de línguas estrangeiras requer o uso de metodologias ativas para que se possa desenvolver as quatro habilidades linguísticas, quais sejam: compreensão leitora e auditiva e expressão escrita e oral, de forma autônoma e participativa. O professor conduz as atividades, mas os protagonistas são os alunos. O atendimento das demandas do ensino de idiomas, no contexto da pandemia, torna-se mais complexo, pois, por sua característica, exige o uso de diversas ferramentas tecnológicas. Outro constituinte importante nas aulas de idiomas, sobretudo naquele momento, são as interlocuções, a empatia e o afeto desenvolvido um pelo outro no ambiente virtual.

Portanto, posso dizer que a escolha do tema não foi por acaso. As experiências vividas nesse período ficaram marcadas na minha trajetória profissional e pessoal. Reconstituí-las com um olhar de pesquisadora através de revelações de colegas que vivenciaram o mesmo desafio e a percepção dos alunos que estavam do outro lado é aguçador, por isso o meu interesse tão convicto pelo tema (Farias, 2011).

Além de trazer eventuais contribuições metodológicas ao ensino de língua estrangeira com a implementação emergencial de aulas assistidas por Tecnologias Digitais de Informações e Comunicação (TDIC), esta pesquisa pretende registrar, nos anais da história da Universidade Federal do Ceará, a experiência e a capacidade dos professores da Casa de Cultura Hispânica de se reinventarem, de mobilizarem diferentes recursos didáticos, de se adaptarem à nova ordem emergencial e, sobretudo, de levarem, em suas aulas, uma mensagem de esperança e otimismo durante a pandemia da Covid-19.

1.1 Contexto da pesquisa

Em 2020, o mundo passou a sofrer a maior tragédia sanitária da história mundial causada por uma doença de transmissão respiratória desde a Gripe Espanhola (1918-1920): nós nos deparávamos, na ocasião, com uma nova doença, a Covid-19. A Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional (ESPII) em 30 de janeiro de 2020, pois o vírus se espalhou por todos os países e territórios (Antunes Neto, 2020).

A OMS estima que mais de 1,8 milhão de pessoas morreram no mundo, em 2020, vítimas do novo coronavírus¹. A pandemia causou a maior ruptura da história recente nos sistemas educacionais, afetando assim quase 1,6 bilhão de estudantes em mais de 190 países ao redor do mundo, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU). O coronavírus fez com que todas as escolas e outros estabelecimentos de ensino fechassem as suas portas para evitar a propagação da doença e, por esse motivo, foi necessário dar uma resposta imediata.

No Brasil, o Ministério da Saúde confirmou, em 26 de fevereiro de 2020, o primeiro caso da doença. Tratava-se de um homem de 61 anos, com histórico de viagem para Itália, região da Lombardia, que deu entrada no Hospital Israelita Albert Einstein em São Paulo. A partir daí, a enfermidade se alastrou exponencialmente por todo o país (Brasil, 2020).

¹ O novo coronavírus causa a doença Covid-19. O novo coronavírus é um vírus da família dos coronavírus. Os coronavírus vieram dos morcegos e sofreram mutações (mudanças), passando a infectar também os humanos. Eles causam doenças respiratórias que podem ser leves, como resfriados e gripes, até doenças mais graves. (Fiocruz, 03/05/2022).

O coronavírus fez com que nosso modo de vida se modificasse, exigindo a adoção de medidas sanitárias como uso de máscaras e distanciamento social. Essas medidas nos obrigaram a existir longe uns dos outros para auxiliar a reduzir a transmissão da Covid-19. Essa mudança repentina, contudo, causou problemas em diversos aspectos da vida, pois não era mais possível trabalhar, conviver, viajar, consumir e estudar da forma que antes era considerada normal. Nesse sentido, o coronavírus teve um grande impacto em toda a sociedade. Na verdade, em todo o mundo.

Em 16 de março de 2020, o reitor da Universidade Federal do Ceará (UFC), Prof. José Cândido Lustosa Bittencourt de Albuquerque, como medida para enfrentamento da pandemia do novo coronavírus, suspendeu todas as atividades acadêmicas presenciais no âmbito da universidade durante 15 dias por meio do Provimento nº 02/CONSUNI, de 16 de março de 2020. Por causa desse documento, no dia 17 de março, as Casas de Cultura Estrangeira (CCE) paralisaram as aulas de seus cursos de extensão até uma nova resolução da administração superior da UFC.

Já prevendo a iniciativa da universidade para a retomada das atividades acadêmicas, as CCE, de forma proativa, no final de maio, fizeram um levantamento diagnóstico do perfil dos seus estudantes para a viabilização de planejamento e estratégias de ensino e aprendizagem no modo remoto durante a pandemia² da Covid-19. Esse período de restrição passou por muitas fases críticas e de incertezas que solicitou, por parte dos profissionais que compõem a UFC, uma postura cautelosa, mas antecipatória, no sentido de não haver maiores prejuízos à aprendizagem dos alunos e à continuidade dos diversos cursos da universidade.

Visando definir as bases para a retomada das atividades, no contexto pandêmico, a Pró-Reitoria de Graduação, auxiliada pelos Coordenadores de Programas Acadêmicos, representantes discentes e servidores Técnico-administrativos (TA), elaborou as Diretrizes Gerais da Plano Pedagógico de Emergência da Universidade (PPE), cujo conceito foi definido como conjunto de medidas e estratégias educacionais emergenciais e temporárias para minimizar os efeitos prejudiciais na aprendizagem dos estudantes de graduação da UFC, durante e após o período de isolamento decorrente das medidas para a contenção da Covid-19. No dia 3 de junho de 2020, a proposta foi apresentada, em reunião de diretores e vice-diretores da UFC e delineadas as premissas da PPE/UFC, quais sejam:

² Pandemia: epidemia de uma doença que afeta pessoas em muitos países e continentes. Segundo a OMS (2020), uma pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença. O termo indica que a enfermidade se espalhou por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

- 1 – O afastamento prolongado causará danos irreversíveis à aprendizagem e à continuidade nos estudos, pois é fato acontecerem desmobilização e desmotivação podendo culminar no aumento das taxas de evasão em nossos cursos.
- 2 – A relação professor-aluno é o fator que mais influencia no sucesso da aprendizagem.
- 3 – Não há como substituir literalmente todas as aulas presenciais pelo ensino a distância. Não estamos propondo substituição. Nossa proposta é de adequação e adaptação dos conteúdos para um formato em que seja possível a continuidade de um ambiente de aprendizagem (Universidade Federal do Ceará, 2021c, p. 13).

Neste cenário, houve a devida preocupação em oferecer garantias para os professores de que teriam suporte pedagógico e tecnológico, bem como tempo para planejamento de suas atividades. A Pró-Reitoria de Graduação, em parceria com a Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica (EIDEIA) da UFC, puseram em prática um plano de capacitação tecnológica destinado à comunidade acadêmica da universidade. No que diz respeito aos docentes, essas ações foram realizadas para o desenvolvimento das atividades emergenciais remotas online, durante a pandemia do novo coronavírus, na primeira quinzena do mês de junho. Paralelamente, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, em parceria com as CCE da UFC, implementava, por intermédio do Edital nº 12/2020/PRAE/CCB/UFC, de 17 de agosto de 2020, uma ação de inclusão digital de estudantes de cursos de extensão das CCE em situação de vulnerabilidade socioeconômica, imperativa aos conteúdos acadêmicos que seriam disponibilizados remotamente, visando à inclusão digital para a conclusão do semestre letivo 2020.1 e o início do semestre letivo 2020.2 (Universidade Federal do Ceará, 2021a).

No dia 27 de julho de 2020, a Coordenadoria Geral das CCE anunciou, para o dia 03 de agosto, o retorno às aulas do semestre letivo 2020.1 em todas as Casas de Cultura por meio de aulas e atividades remotas. Aos professores, conforme diretriz do PPE/UFC, foi concedida total autonomia para elaborar o plano de reposição, referendado pelas devidas instâncias, adaptando-o ao formato que melhor atendesse aos objetivos de aprendizagem de sua disciplina. Coube ao docente decidir sobre os recursos digitais a serem utilizados, caso optasse pelo formato remoto ou híbrido, bem como sobre os tipos de atividades e avaliações a serem aplicadas (Universidade Federal do Ceará, 2021c).

Obviamente, migrar para outro modelo de ensino, que necessariamente teria que ser a distância pela exigência das circunstâncias da pandemia, no caso das Casas de Cultura, não foi uma tarefa fácil. A começar pela escolha dos novos formatos de ensino recomendados pelo PPE/UFC, remoto ou híbrido. São formatos que não faziam parte da rotina didático-pedagógica dos professores das Casas de Cultura e ambos careceram de consenso, na literatura, de uma definição própria e definitiva.

No PPE/UFC, a definição do formato híbrido ou remoto como proposta de ensino se dá de uma forma bem ampla, pois, naquele momento, foi facultada a liberdade de mobilidade aos professores nas escolhas dos meios de ensino, por isso o entendimento de ensino híbrido, a grosso modo, não se restringiu apenas à conjugação do ensino *on-line* e o ensino presencial, mas à combinação de outros modelos, como de aulas remotas com um ambiente virtual hospedado em alguma plataforma de aprendizagem, possibilitando tanto aulas síncronas como assíncronas.

Já o ensino remoto, um modelo novo, que se estabeleceu no contexto da pandemia do coronavírus por atender as necessidades emergenciais, permitiu que as aulas das disciplinas ocorressem online, em tempo real, com interação entre os participantes, nos mesmos horários e dias das aulas, antes, presenciais, tornando-se as ferramentas de videoconferência essenciais na transmissão das aulas em todos os âmbitos educacionais.

O sentimento de apreensão dos professores era evidente. O novo modelo de ensino exigia inovações em relação às competências didáticas e conhecimentos tecnológicos de informação e comunicação que a maioria dos professores não detinha em seus currículos. Para muitas instituições e profissionais, o ensino remoto, mediado por computador, aconteceu de forma repentina e a adequação à nova modalidade precisou ser imediata. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Península, que avaliou as respostas de 7.734 mil professores de todo o país, entre os dias 13 de abril e 14 de maio de 2020, 83% dos professores se declararam despreparados para dar aulas *on-line* (Silva, 2020).

Apesar da dimensão técnica que se explicita pela docência e do poder de mobilização e agilidade para situações inusitadas do professor, a nova situação exigia muito mais que a ação docente, técnico-profissional e a experiência de sala de aula. Era hora de se reinventar, de extrapolar os referenciais didáticos aprendidos na academia. O novo desafio cobrava reflexões e atitudes diferenciadas. Os métodos prescritivos apresentados em cursos de formação de professores como solução de todos os problemas já não eram suficientes, não atendiam às demandas daquele momento pandêmico. O novo cenário pedagógico impunha uma postura para além dos métodos comunicativos comumente empregados nas aulas de idiomas presenciais (Campos, 2018). Como resultado, os professores, como atores essenciais na dinâmica educacional, vivenciaram um processo de adaptação inédito na aplicação de ferramentas tecnológicas para fins educacionais. Esse processo disruptivo permitiu que eles atuassem profissionalmente e marcassem um novo modelo da educação, ou seja, que se reinventassem em pouco tempo ante o desafio do novo ensino não presencial.

Assim o professor precisou invocar competências que se assemelham à pedagogia pós-método defendida por Kumaradivelu (2003 *apud* Oliveira; Silva, 2009), que propõe um sistema tridimensional abrangendo três parâmetros: i) particularidade, que considera relevante a situação de aprendizagem e a condição específica do professor e do aluno para promover o conhecimento institucional esperado; ii) praticidade, que diz respeito a uma atitude que ultrapassa a relação entre a teoria e a prática, permitindo ao docente total liberdade para mover os recursos didáticos disponíveis a fim de desenvolver a aprendizagem e iii) possibilidade, relativa à união entre obrigações pedagógicas e obrigações sociais da educação (Oliveira; Silva, 2009). A proposta do pós-método parece espelhar a problemática vivenciada pelos coordenadores e professores das CCE, pois propõe buscar alternativas para o processo de ensino e aprendizagem que atendam a todas as necessidades do professor e do aluno de língua estrangeira (Lima, 2017).

Uma vez decidido o retorno às aulas, os professores se depararam com uma situação completamente nova, nunca antes vivida: como adaptar, em um curto intervalo de tempo, as aulas, antes presenciais, à modalidade a distância? Como adaptar as aulas às necessidades urgentes e às metodologias de ensino impostas por uma nova realidade?

Esta pesquisa pretendeu investigar quais as estratégias metodológicas adotadas pelos professores da CCH para adaptar as aulas presenciais à modalidade a distância online, tendo em vista desenvolver as habilidades linguísticas, quais sejam: compreensão leitora e auditiva e expressão escrita e oral. Para alcançar esse objetivo geral, a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos específicos: i) identificar as ferramentas digitais escolhidas pelos professores da CCH durante a pandemia; ii) averiguar as estratégias de ensino implementadas nesse contexto; iii) conhecer as dificuldades relativas ao ensino remoto nesse período; iv) coletar sugestões para a melhoria dessa modalidade de ensino.

A importância desse trabalho reside sobretudo no registro histórico das experiências vividas e dos aprendizados adquiridos por ocasião da transição do ensino de idiomas presencial para um ensino remoto, na época da pandemia da Covid-19. Contudo, cumpre mencionar sua relevância para a necessidade de aperfeiçoar esse modelo de ensino, que pode vir a ser usado futuramente, seja pela ocorrência de novas pandemias, seja por outras eventuais necessidades. Cada vez mais, as instituições públicas e privadas de ensino estão desenvolvendo plataformas digitais com vistas a, ocasionalmente, substituírem algumas atividades interativas de ensino essencialmente presencial para a modalidade a distância.

Em consulta ao site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para trabalhos relacionados com as palavras-chave desta pesquisa, foram

detectados 2.472 resultados para “ensino remoto na pandemia” e 871 para “estratégias de ensino na pandemia”. O número expressivo dos resultados não afeta a relevância e a importância da pesquisa para as CCE da UFC, pois este trabalho guarda sobretudo o registro histórico das experiências vividas e dos aprendizados adquiridos por ocasião da transição do ensino de idiomas presencial para um ensino remoto, na época da pandemia da Covid-19 no ambiente singular da CCH. Observa-se uma farta produção científica sobre o tema nas plataformas de pesquisa, com grande potencial de integração de conhecimentos, mas predominantemente tratando de casos específicos e que requer soluções próprias. Contudo, cumpre mencionar sua relevância para a necessidade de aperfeiçoar esse modelo de ensino, que pode vir a ser usado futuramente, seja pela ocorrência de novas pandemias, seja por outras eventuais necessidades. Cada vez mais, as instituições públicas e privadas de ensino estão desenvolvendo plataformas digitais com vistas a, ocasionalmente, substituírem algumas atividades interativas de ensino essencialmente presencial para a modalidade a distância.

Importa destacar que essa transição economizou custos financeiros para a manutenção de um espaço físico, custos estes relacionados a gastos com energia, água, limpeza, internet, entre outros. Esses aspectos podem motivar a adoção dessa modalidade quando considerada necessária, como foi no caso da pandemia da Covid-19. Conforme argumenta Badalotti (2017), manter um curso a distância alivia, para a instituição, boa parte dos custos, inclusive gastos com folha de pagamento de profissionais, pois o uso de aulas gravadas e de diversas ferramentas interativas nos ambientes virtuais de aprendizagem, a capacidade de receber grande número de alunos nas aulas por videoconferência, a adoção das tecnologias digitais nos processos de gestão escolar e a diminuição do espaço físico dos estabelecimentos de ensino têm diminuído consideravelmente o número de trabalhadores na área de Educação.

Outra situação que pode fomentar o surgimento de cursos a distância é o caráter descentralizador. Muitas pessoas não podem sair de suas cidades para estudar em outra cidade, sendo o curso a distância (ou o semipresencial) uma possibilidade viável não somente para esta situação emergencial em específico, mas também como um futuro projeto educacional, que almeje a modernização e ampliação do ensino do século XXI.

Apesar da pouca experiência dos professores da CCH no ensino *on-line*, mas por força das circunstâncias, a hipótese mais provável seja o uso da videoconferência para viabilizar as aulas remotas em boas condições de aprendizagem da Língua Espanhola como segunda língua. Quanto à estratégia de ensino e aprendizagem, a falta de dinamismo e o excesso de aulas expositivas podem haver comprometido o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Além do acolhimento metódico e sistemático dos fatos da realidade como pressupõe o conhecimento científico, o presente trabalho compõe-se do esforço do pesquisador em expor suas ideias, demonstrando sua capacidade para elaborar propostas associadas ao seu cotidiano profissional (Matias; Pereira, 2012).

Assim, para garantir a eficiência e a credibilidade da pesquisa, a presente dissertação está organizada em cinco capítulos, estruturada de forma lógica e clara para facilitar a compreensão dos conteúdos apresentados.

O primeiro capítulo trata-se da parte introdutória, na qual se relata o problema causado pelo coronavírus na continuidade dos cursos da CCH e a necessidade da retomada às aulas virtualmente. Realçam-se as implicações afetivas e profissionais da pesquisadora na idealização da investigação e a relevância do trabalho para as gerações futuras. Estabelecem-se os objetivos gerais e específicos da pesquisa no sentido de avaliar o processo de transição do ensino presencial para o modelo remoto e as estratégias de ensino implementadas nas aulas virtuais.

O segundo capítulo traz à revisão da literatura três temas que estão diretamente envolvidos na pesquisa: o impacto da pandemia no contexto educacional, a educação a distância e suas ferramentas digitais e um breve histórico das CCE, das quais faz parte a CCH. No primeiro subcapítulo, faz-se uma retrospectiva da gripe espanhola de 1918 no mundo, de modo a fazer um paralelo com as condições similares vivenciadas com a Covid-19 em 2020. No subcapítulo seguinte, discute-se a EaD como uma possível solução para o ensino virtual e o aparecimento do ensino remoto emergencial. O capítulo termina com o histórico do lócus da pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico utilizado para buscar as soluções da investigação. Aponta as características da pesquisa de natureza qualitativa, do estudo de caso e do instrumento de coleta de dados: a entrevista semiestruturada. Relata os procedimentos utilizados para a análise dos dados e descreve as amostras, em concordância com os objetivos do estudo, compostas pelos professores e alunos da CCH, pois participaram efetivamente do processo de transição das aulas presenciais às aulas virtuais no ano de 2020.

O quarto capítulo analisa os dados coletados por intermédio das entrevistas semiestruturadas com os informantes da pesquisa e documentos bibliográficos. Os dados foram organizados por categorias temáticas e de forma cronológica. Assim se analisou, pela ordem, as dificuldades para a implementação das aulas remotas, as ferramentas digitais usadas para ministrar as suas aulas remotas, as estratégias utilizadas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas nas aulas virtuais, as dificuldades para dar as aulas remotas na perspectiva dos

professores e alunos e as inovações deixadas para o ensino do idioma espanhol, como segunda língua.

No capítulo final, é reconstituído o percurso traçado pelos professores da CCH para a implementação do ensino remoto emergencial. Nele é evidenciado as escolhas das ferramentas digitais, as estratégias de ensino usadas e as efetividades das aulas remotas, conforme demonstrado nos dados coletados na pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Para Galvão e Ricarte (2019), a revisão da literatura é uma modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos e busca dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Assim a descreve:

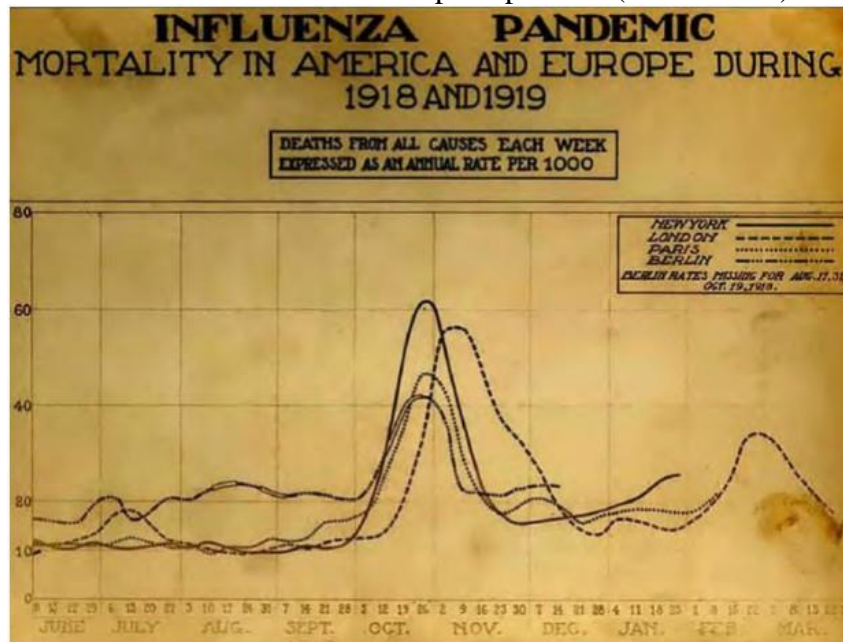
Revisar a literatura é atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos. A realização de uma revisão de literatura evita a duplicação de pesquisas ou, quando for de interesse, o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. Permite ainda: observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram brechas na literatura trazendo real contribuição para um campo científico; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência. (Galvão; Ricarte, 2019, p. 57-73).

Desta forma, esta revisão de literatura foi realizada com a finalidade de reunir e expor conceitos e abordar, de forma crítica e sucinta, dentro daquilo que interessa ao presente trabalho, as definições de Educação a Distância (EaD), o histórico das Casas de Cultura Estrangeira e as ferramentas da EaD, sendo estes conceitos-chave para desenvolvermos nossa pesquisa.

2.1 A educação no contexto da gripe espanhola de 1918

A Covid-19 não foi a primeira grande pandemia de transmissão respiratória que assolou o mundo. Até o início do ano de 2020, a influenza ou a Gripe Espanhola, como ficou conhecida, era considerada a mais trágica pandemia dessa natureza de todos os tempos, na qual se estima de 25 a 50 milhões de mortos a nível mundial (Campo; Puig, 2018, *apud* Álvarez *et al.*, 2021, p. 2). Entre os países com maior número de mortos, estão os Estados Unidos da América (EUA), com 675.000 pessoas; a China, com aproximadamente 30 milhões e a Espanha, em torno de 150.000 óbitos declarados (Estévez *et al.*, 2018, p. 664), conforme se pode ver no gráfico 1:

Gráfico 1 – Mortes durante a Gripe Espanhola (1918 - 1919)



Fonte: Publicación de los datos de Mortalidad del virus entre 1918-1919 en América y Europa. Cortesía del Museo Nacional de Salud y Medicina, Estados Unidos (Estévez *et al.*, 2018, p. 664).

Diferente do que sugere o nome, os primeiros casos da Gripe Espanhola apareceram em março de 1918, em Kansas, nos EUA (Simensen *et al.*, 2018). Em 1918, o mundo estava em plena Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Os países envolvidos tratavam de omitir as informações sobre as mortes de trabalhadores e soldados por gripe para não baixar a moral de suas tropas e não elevar a do inimigo. A Espanha, por sua condição de neutralidade no conflito bélico, não censurou nenhuma informação referente à gripe; pelo contrário, tornou-se uma fonte de informação para a Europa e para o resto do mundo, através dos relatórios sobre a doença. O protagonismo foi tanto, na transmissão de conhecimento da gripe, que passou a dar nome à enfermidade: Gripe Espanhola (Davilla, 1993 *apud* Álvarez *et al.*, 2021).

A chamada segunda onda (treze semanas), de setembro a meados de dezembro de 1918, marcou realmente a grande letalidade da pandemia, sendo denominada a “a pior praga da história” (Estevez *et al.*, 2018, p. 662), que afetou a grande parte da população mundial, atingindo, principalmente, os jovens adultos.

2.1.1 A escola nos Estados Unidos da América no contexto da gripe espanhola de 1918

Nos EUA, a discussão era sobre fechar as escolas ou mantê-las abertas. No outono de 1918 e inverno de 1919, a maioria das escolas estadunidenses fechou. No entanto, as cidades de Nova York, Chicago e New Haven – Connecticut mantiveram as suas escolas públicas

abertas. Elas apostaram na inspeção médica, vigilância de doenças e no isolamento dos infectados (Stern *et al.*, 2010, p. 64).

As três cidades mantiveram as escolas abertas não como uma abdicação da saúde pública responsável, mas como uma oportunidade para implementar uma estratégia de saúde pública de inspeção médica escolar e vigilância intensificada da doença. Quando a gripe atingiu Nova York, o sistema escolar público abrangia quase um milhão de crianças, das quais 75% viviam em cortiços cujas condições lotadas e insalubres eram notórias por promover doenças infecciosas. Para os alunos dos bairros residenciais, a escola oferecia um ambiente limpo e bem ventilado, onde professores, enfermeiros e médicos já praticavam inspeções médicas de rotina (Stern *et al.*, 2010, p. 67).

As crianças não podiam ficar fora da escola, como de costume, esperando o sino tocar. Os professores ficavam atentos aos sinais habituais da doença como nariz escorrendo, olhos vermelhos, espirros ou tosse. As crianças que apresentassem qualquer um desses sintomas eram transferidas a uma sala de isolamento para um exame profissional. Se febril, elas eram enviadas para as casas acompanhadas por um profissional de saúde para ver se a casa oferecia condições de isolamento e cuidados. Quando as casas não atendiam aos padrões, as crianças eram enviadas para um hospital (Stern *et al.*, 2010, p. 67).

Stern *et al.* (2010) explicam que, no contexto específico das cidades de Nova York, Chicago e, em menor grau, New Haven, os programas de inspeção escolar funcionaram durante a pandemia graças ao empenho dos médicos escolares e, sobretudo, das enfermeiras escolares e de muito investimento das cidades envolvidas. Outro elemento essencial dos programas de inspeção foi a eficiência dos sistemas de comunicação entre professores, enfermeiros, médicos e líderes municipais de saúde, que foram ativados em resposta à gripe pandêmica. Isso ficou particularmente evidente em Chicago, onde o comissário de saúde Robertson vasculhou relatórios diários de muitas escolas da cidade e trabalhou para recalibrar as metas e procedimentos de inspeção escolar à luz dessas informações atualizadas.

Entretanto, um estudo, publicado pela BBC News Brasil, pela repórter Mariana Schreiber (2020), dos economistas Sergio Correa, do Banco Central americano, Stephan Luck, do Banco Central de Nova York, e Emil Verner, do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, indica que as cidades americanas em 1918 que adotaram as medidas preventivas de isolamento social tiveram resultados positivos com relação às cidades que não tomaram a mesma precaução, tanto na prevenção de mortes como na amenização do impacto da pandemia sobre a economia.

A Europa, que sofria o flagelo da Primeira Guerra Mundial, foi acometida ainda nas trincheiras, por um inimigo invisível, com um grau de letalidade sem precedentes. Era a influenza, que chegava ao fronte e passava a ser mais perigosa que os antagônicos beligerantes, a ponto de determinar rumos do conflito. Os países que estavam nos campos de batalha, por questão estratégica, não queriam revelar as informações da doença, mas a Espanha, por sua situação neutra na guerra, sim. A imprensa espanhola ficou conhecida no mundo todo pela ampla cobertura à doença, como veremos a seguir.

2.1.2 O sistema de ensino da Espanha no contexto da influenza de 1918

No início, os espanhóis também burlavam a doença que se prenunciava. Em 22 de maio de 1918, o jornal *ABC* publicou, em sua primeira página, a aparição de uma enfermidade semelhante à gripe, mas com efeitos leves. Durante esse mês, as festas de *San Isidro* e as verbenas populares ocorreram normalmente na capital espanhola, ignorando o perigo do contágio da doença (Mediavilla, 2020).

Depois de permanecer de forma atenuada durante o verão, a influenza voltou com força no outono, desta vez se estendendo por todo o país. Em 29 de setembro de 1918, o jornal *La Vanguardia*, anunciou uma série de medidas de contenção do vírus nas cidades espanholas, dentre elas, a suspensão do começo das aulas em todos os centros de ensino, algo que foi geralmente aceito por todos (Campo; Puig, 2020).

Sobre a referida medida, a Revista General de Enseñanza y Bellas Artes, nº 223, de 1º de outubro de 1918 (Suspensión..., 2018), publicou o seguinte:

La medida nos parece muy oportuna, pues la aglomeración de jóvenes en aulas generalmente poco higiénicas daría lugar a contagios que ocasionarían graves trastornos, sobre todo entre las familias que de los pueblos envían sus hijos a las capitales, claro está, las consecuencias de la enfermedad (Suspensión..., 2018, p. 1).

Além do fechamento de diferentes centros, as autoridades sanitárias decretaram quarentena, isolamento dos enfermos, desinfecção de ambientes e higiene geral, anunciou *El Imparcial* (Campo; Puig, 2020).

Segundo a “National Geographic”, Espanha, de 25 de março de 2020, depois de uma pausa na expansão da enfermidade no final de 1918, em janeiro do ano seguinte, começou a terceira e última fase. Nesse momento, a pandemia já tinha perdido força. A dureza do outono do ano anterior não se repetiu, de modo que a taxa de mortalidade caiu e a vida começou a voltar à normalidade (Saul, 2020).

Apesar de ter sido o país que alertou o mundo sobre a doença e sua gravidade, a Espanha amargou um dos piores índices de mortalidade e de casos de contaminação da Europa. Embora se atribua, em parte, os resultados negativos ao estado de pobreza da população espanhola, a crítica mais contundente recai sobre as autoridades estatais e políticos que demoraram em declarar estado de alerta e de implementar as medidas sanitárias para conter o vírus, semelhante ao que aconteceu no Brasil com a Covid-19 (Pulido, 2018).

2.1.3 A escola no Brasil no contexto da gripe espanhola de 1918

A epidemia de gripe espanhola chegou ao Brasil em setembro de 1918, nos navios que atracavam nos portos brasileiros vindos da Europa. Nos dois meses seguintes, a epidemia assolou o Brasil e causou caos sanitário, desordem social e crise política, devido às inúmeras mortes por complicações da gripe. As cidades pararam. Os colégios, quartéis e fábricas interromperam suas atividades. Havia falta de alimentos, de remédios, de leitos e até de caixões. Estima-se que morreram 35.240 pessoas, no Rio de Janeiro e em São Paulo, as maiores cidades brasileiras na época, e que os números podem ter chegado a 300 mil mortos em todo o país (Costa; Merchan-Hamann, 2016).

A primeira página da Gazeta de Notícias, do Rio de Janeiro, edição 286, de 15 de outubro de 1918, descreve cenas de horror:

Parece filme de terror. Cadáveres jazem na porta das casas, atraindo urubus. O ar é fétido. Os raros transeuntes andam a passos ligeiros, como se fugissem da misteriosa doença. Carroças surgem de tempos em tempos para, sem cuidado ou deferência, recolher os corpos, que seguem em pilhas para o cemitério (Westin, 2020).

Segundo Ricardo Westin (2020), como medida imediata de contenção da doença, as escolas mandaram os alunos para casa e, no congresso, os parlamentares discutiram medidas para minimizar os impactos na Educação. Uma das propostas determinou a aprovação automática de todos os estudantes brasileiros, sem a necessidade de fazer os exames finais. O senador Paulo de Frontin defendeu o projeto: “O momento em que se exige do estudante o máximo esforço são os últimos três meses do ano letivo, quando ele se prepara para o exame final. Exatamente nessa época, grande parte dos alunos foi atacada pela epidemia reinante e muitos faleceram”.

Segundo Ricardo Westin (2020), o senador Mendes de Almeida (MA), dono da Escola Técnica de Comércio Cândido Mendes (hoje Universidade Cândido Mendes), no Rio, acrescenta: “Só na minha escola, mais de 35 professores não têm podido dar as suas aulas por

motivo de saúde”. Por fim, o presidente interino Delfim Moreira considerou mais prudente não esperar as votações do Senado e da Câmara e baixou em dezembro um decreto batendo o martelo de uma vez: nenhum aluno repetiria o ano letivo.

A principal onda pandêmica da influenza que assolou o mundo, nos últimos meses de 1918, foi muito intensa e com um índice de letalidade extremamente elevado, mas em um curto período de tempo. Na área da Educação, a principal medida de contenção do vírus foi a paralisação das escolas. Nas fontes de pesquisa consultadas para este trabalho, não se encontrou relatos de iniciativas governamentais para execução de ações alternativas para amenizar os impactos do fechamento das instituições de ensino, ainda que já houvesse ferramentas para implementação da Educação a Distância (EaD) naquela época, como por exemplo: o ensino por correspondência (Alves, 2011). Ao contrário do que aconteceu na Gripe Espanhola, no contexto da Covid-19, o mundo todo tratou de minimizar os impactos da pandemia na Educação, por meio do Ensino Remoto, que mobilizou todos os profissionais nos diferentes níveis de ensino.

2.2 Educação a Distância

A EaD, conforme definição do decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regula o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com pessoal qualificado, com regras de acesso, com acompanhamento e avaliações compatíveis, entre outros, e desenvolve atividades educativas por estudantes e profissionais da Educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

De acordo com o decreto, a EaD é um tipo de modalidade educacional, ficando implícita a ideia de que há outra modalidade. O diploma da EaD tem o mesmo valor do curso de Ensino Presencial. Em relação à carga horária, a LDB (Brasil, 1996) estabelece que ambos os cursos tenham a mesma duração.

A modalidade presencial é o ensino convencional, no qual professor e aluno se encontram num mesmo espaço físico e num mesmo horário, havendo a sincronia de tempo-espaço, e o contexto de aprendizagem acontece no mesmo local (Alves, 2011). Na modalidade a distância, são todos aqueles processos educacionais em que o aluno não precisa comparecer fisicamente às instalações educacionais; professor e aluno estão separados pelo espaço e/ou tempo. Na maioria dos casos, esse tipo de educação é ministrado online. Também conhecido como Ensino Remoto, é uma forma inovadora de aprender e ensinar que traz a dinâmica de uma

aula tradicional e presencial para o mundo digital. Dessa forma, de qualquer lugar do mundo, alunos e professores poderão se conectar em um ambiente virtual em seus computadores por meio da “internet”, fazendo uso intensivo das facilidades proporcionadas pelas novas tecnologias digitais (Ribeiro, 2020, p. 133).

2.2.1 Breve histórico da Educação a Distância

A história da EaD não é tão recente. Algumas literaturas citam as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor, sobre como viver dentro das doutrinas cristãs em ambientes desfavoráveis, como um exemplo dessa modalidade. Para Alves (2011), a EaD teve início com a invenção da imprensa por Guttenberg (1396-1468), visto que até então o acesso ao conhecimento era restrito a alguns mestres ligados à Corte, devido ao alto custo dos livros copiados à mão.

A inovação na comunicação trazida pela imprensa favoreceu a iniciação da EaD. Deste modo, a Gazeta de Boston anunciou, em sua edição de 20 de março de 1728, um curso que oferecia material para ensino e tutoria por correspondência, do professor Caleb Philips de Short Hand (1682-1761), considerado pioneiro na modalidade a distância (Landim, 1997).

As primeiras experiências em EaD conhecidas no Brasil são do século XX. Em 1904, o Jornal do Brasil ofereceu um curso para datilógrafos por meio de correspondências. Esse tipo de prática logo se tornou bastante comum entre os principais jornais daquela época, que anunciavam cursos à distância ministrados não por uma instituição formal de ensino, mas por professores particulares que se dedicavam a certos temas específicos.

Não podemos falar da história da EaD no Brasil sem citar: o Instituto Monitor (1939); o Instituto Universal Brasileiro (1941); o Projeto Minerva (1570); o Instituto Padre Reus, na TV Ceará, entre outros. No Ensino Superior, a Universidade de Brasília é a pioneira no uso da EaD (1979). Em 1989: seus cursos veiculados por jornais e revistas são transformados no Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD). E, em 1992, foi criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na EaD do nosso país (Alves, 2011).

Oficialmente, a EaD no Brasil surgiu com a publicação das bases legais na LDB em 1996, embora regulamentada somente em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622, que seria revogado pelo Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 1996). Em 2004, foram implementadas pelo Ministério da Educação (MEC). Houve vários programas para a formação

inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, entre eles: Proletrando e Mídias na Educação. No ano seguinte, foi criada a Universidade Aberta do Brasil.

Em 09 de maio de 2006, entrou em vigor o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância, atualizado pelo Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b). Em 25 de maio de 2017, o Decreto nº 9.057 forneceu uma nova redação às condições de oferta da EaD nos diversos níveis de ensino. As novas medidas afetaram toda a Educação Básica e o Ensino Superior, incluindo cursos superiores de graduação e pós-graduação. O documento flexibilizou a criação de cursos EaD, aperfeiçoando procedimentos, desburocratizando fluxos e reduzindo o tempo de análise e o estoque de processos (Brasil, 2017a).

A EaD voltou ao protagonismo no contexto da pandemia da Covid-19. O MEC, como forma de minimizar a situação calamitosa do ensino, autorizou, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizassem recursos educacionais digitais, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) ou outros meios convencionais, por instituição de Educação Superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, através das portarias nº 544, 1.030 e 1.038, de 16 de junho, 1º e 7 de dezembro de 2020, respectivamente (Brasil, 2020c). As aulas *on-line* passaram a fazer parteda rotina de milhares de estudantes brasileiros. A EaD já experimentava um crescimento constante no país, mas, no período pandêmico, foi uma prática comum na Educação Básica, Ensino Superior e outras modalidades (Silva, 2020).

O protagonismo da EaD não se efetivou plenamente durante a pandemia. A obrigatoriedade de migrar para um modelo de ensino que assegurasse o distanciamento social não garantiu que a nova modalidade de ensino fosse a EaD. O contexto pandêmico cobrou métodos e estratégia de ensino que atendessem a excepcionalidade do momento. Assim surgiu o ensino remoto emergencial que será abordado na próxima seção.

2.2.2 *Ensino remoto emergencial e a EaD*

O contexto calamitoso causado pela disseminação comunitária do novo coronavírus na sociedade em âmbito mundial exigiu ações emergenciais, principalmente, em setores essenciais, que não podiam ficar parados, como a Educação, enquanto a pandemia perdurasse.

O impacto, em todos os níveis do sistema de ensino, foi imediato. Antes mesmo do registro do primeiro caso oficial de Covid-19 no Brasil – que se deu em São Paulo, após a entrada de um homem de 61 anos, com histórico de viagem para Itália, região da Lombardia, no Hospital Israelita Albert Einstein, no dia 26 de fevereiro de 2020 – o Ministério da Saúde, seguindo orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), já havia publicado a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020f), que estabelecia medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Dentre as medidas adotadas, estavam o isolamento social¹ e a quarentena,² os quais comprometiam diretamente a continuidade do ensino presencial.

No dia 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou para que as instituições de educação superior e integrantes do sistema federal de ensino viabilizassem a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19 (Brasil, 2020b). Em decorrência da supracitada portaria, houve, primeiro, a imediata suspensão das atividades letivas em redes escolares, públicas e privadas, comunitárias e confessionais, em todos os níveis e segundo, a reorganização do calendário escolar e a previsão de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19 (Brasil, 2020e).

O desafio da Educação, do infantil ao nível superior, para reorganizar o calendário escolar e dar viabilidade ao processo de ensino e aprendizagem foi hercúleo. Os educadores tiveram que atuar sob uma pressão emocional imensa, haja vista um ambiente de alta taxa de transmissão viral e letalidade à porta. E assim mesmo, tinham que observar todas as diretrizes que regem o ensino nacional e, principalmente, os protocolos sanitários obrigatórios para contenção do vírus.

Inicialmente a ideia de transição das aulas presenciais para aulas em meios digitais apresentada pela Portaria nº 343/MEC, 17 de março de 2020, sugeria que se adotaria a EaD, pois essa modalidade educacional pressupõe a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação na mediação didático-pedagógica, bem como o acompanhamento por pessoal qualificado, com políticas de acesso e avaliação compatíveis, entre outros (Brasil, 2020b);

¹ Isolamento social significa a separação de pessoas doentes ou contaminadas ou bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas de outros, de maneira a evitar a propagação de infecção ou contaminação (Brasil, 2020a).

² Quarentena significa a restrição das atividades e/ou a separação de pessoas suspeitas de pessoas que não estão doentes ou de bagagens, contêineres, meios de transporte ou mercadorias suspeitos, de maneira a evitar a possível propagação de infecção ou contaminação (Brasil, 2020a).

entretanto pouco se usou o termo EaD para designar o modelo de ensino não presencial praticado durante a pandemia.

Paiva (2020) explica que a EaD vem se transformando ao longo do tempo a depender das tecnologias disponíveis. Os primeiros cursos começaram por correspondência no século XVIII, viabilizada com a imprensa. Com o aparecimento de tecnologias de áudio e depois de vídeo, outros tipos de materiais foram incluídos na EaD: discos, fitas de áudio, e fitas de vídeo. O rádio e a televisão foram e são empregados amplamente nas transmissões das aulas na modalidade a distância.

A partir do final do século passado, o uso do computador deu grande impulso à EaD. As multimídias interativas e as hipermídias como linguagem de mediatização dos conteúdos inauguram novos modelos de representação de informação e de construção do conhecimento. Este período inicia o surgimento do *compact-disc* (CD) e do *digital video disc* (DVD), suportes digitais que permitem a criação de materiais de ensino e aprendizagem com um nível de interatividade muito superior aos existentes anteriormente. É caracterizada pelas boas condições de interação entre o professor e o aluno, proporcionado pelo uso do correio eletrônico, seu principal suporte de comunicação. Esta ferramenta é assíncrona, com pequena defasagem temporal, mas sem a desvantagem da EaD por correspondência, em que a demora do retorno das atividades se constitui um obstáculo à comunicação (Gomes, 2008).

O desenvolvimento tecnológico no final do século XX e início do século XXI é intenso. O surgimento de serviços como os blogues, os *wikis* e os *podcastings* promovem grandes mudanças na EaD. O aluno passa a interagir com os docentes virtuais, com outros alunos e com a instituição virtual (Gomes, 2008).

A EaD evoluiu, passa a desenhar seus cursos em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), também chamados de Sistema Virtual de Aprendizagem. Os cursos geralmente apresentam um plano curricular prévio, geralmente, divididos em módulos e são utilizados diversos recursos como o *e-mail*, textos e imagens digitalizadas, salas de bate-papo, links para fontes externas de informações, vídeos e teleconferências, entre outras.

Outra ferramenta tecnológica incorporada ao processo educativo é o celular, mais especificamente, com o aparecimento dos telefones portáteis de terceira geração de tecnologia *Universal Mobile Telecommunications System* (UMTS), no início de 2004. Este dispositivo surgiu como autênticos computadores pessoais, capazes de agregar uma grande variedade de mídias como áudios, vídeos, fotografias, textos, etc. Os celulares modernos cada vez mais integram serviços, além de contar com uma grande flexibilidade de uso e com *wireless* de grande capacidade. Eles permitem alta conectividade, interatividade e máxima portabilidade

com todos os dispositivos de Internet, causando o interesse e a reflexão de profissionais da área de educação (Aretio, 2004).

Esta modalidade de ensino é ofertada em cursos de educação fundamental de jovens e adultos, ensino médio, educação profissional de nível técnico, graduação e pós-graduação. Nos últimos dez anos, o número de ingressantes em cursos superiores de graduação, na modalidade EaD, aumentou 474%. No mesmo período, a quantidade de ingressantes em cursos presenciais diminuiu 23,4% (Brasil, 2022). Entre 2020 e 2021, o aumento de ingressantes nos cursos superiores foi ocasionado, principalmente, pela oferta de EaD na rede privada. Nesse período, a modalidade teve um acréscimo de 23,3% (24,2% em instituições privadas), enquanto o ingresso em graduações presenciais reduziu 16,5%. O comparativo confirma a tendência de crescimento do ensino a distância ao longo do tempo. Em 2019, pela primeira vez na história, o número de ingressantes em EaD ultrapassou o de estudantes que iniciaram a graduação presencial, no caso das instituições privadas. Nessa rede de ensino, 70,5% dos estudantes, em 2021, ingressaram por meio de cursos remotos (Brasil, 2022).

Apesar das evidências da predominância da EaD durante a pandemia, a nomenclatura não pegou. Segundo Paiva (2020), o motivo foi o preconceito que muitos ainda têm pelo ensino a distância, consideram-na uma educação de segunda categoria. Para esses, a educação de verdade é aquela feita em uma escola com salas de aula de quatro paredes, com alunos enfileirados de olho no professor, onde basicamente o docente fala e os alunos escutam. E Paiva (2020) afirma que o preconceito contra a EaD é justamente pela pouca interação entre a instituição educadora e os alunos. Entretanto com o avanço das tecnologias digitais e as novas possibilidades de interação mediadas pelo computador, surge a tentativa de “cancelar” o termo EaD e substituí-lo por Educação *On-line*.

Durante a pandemia, as escolas se viram obrigadas a migrar para outras formas de ensino que pudessem manter o isolamento social. Grande parte do sistema educacional migrou para os AVAs, combinados com aulas transmitidas ao vivo, com horários predeterminados, predominantemente. A esse modelo, optou-se pelo uso do termo “Educação Remota Emergencial” (ERE), e não por EaD ou Educação *on-line*. A nova denominação viralizou na mesma velocidade da propagação do novo coronavírus (Paiva, 2020).

Paiva (2020) acrescenta que o termo EaD surgiu com a evolução das tecnologias de ensino. O termo apareceu em substituição a educação por correspondência na década de 1970. Holmberg (2005, p. 3 *apud* Paiva, 2020) afirma que o reconhecimento formal aconteceu quando o *International Council for Correspondence Education* (ICCE) mudou seu nome para

International Council for Distance Education (ICDE). Contudo, com o surgimento da internet e das tecnologias digitais, a educação a distância tem novo crescimento e novos termos também emergiram: educação *on-line*, ensino mediado por computador, ensino *on-line*, aprendizagem *on-line*.

Voltando à discussão do termo EaD no contexto da pandemia, Paiva (2020) argumenta que, tomando como base a legislação oficial, ou seja, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 8º, que está regulado pelo decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017), que trata sobre o que se pode considerar EaD, apesar da adoção generalizada do termo ensino remoto emergencial de norte a sul do país, o que houve foi a troca do termo “distância” por um sinônimo, “remoto”, acrescido de emergencial. Assim, logo que passasse a pandemia, tudo seria como antes.

Não obstante, muitos estudiosos discordam desse argumento. É o caso de Ribeiro (2021, p. 133) que ressalta que o ensino praticado pela maioria das instituições de ensino durante a pandemia, denominado de ensino remoto emergencial, não se configura como EaD, pois não se caracteriza como uma modalidade de ensino. É na verdade, uma alternativa de emergência adotada para sanar a problemática da impossibilidade da educação regular presencial. É remota porque a tecnologia se tornou mediadora para as aulas presenciais e emergencial no que se refere a um conjunto de estratégias de ensino que têm sido pensadas e adaptadas, conforme os meios disponíveis e as necessidades dos aprendizes.

De fato, neste contexto, vale registrar o poder de se reinventar dos professores, em mobilizar recursos tecnológicos para além do que limita esta ou aquela modalidade de ensino. A preocupação desses profissionais foi, sobretudo, em dar praticidade às aulas, desenvolver aprendizagem, incentivar a permanência dos alunos nos cursos, dentre outros fatores.

A questão da discussão do uso dos termos, EaD ou ERE, para designar o modelo de ensino praticado nos tempos sombrios da pandemia está minorada. O período de isolamento passou e o ERE também. Mas não se pode negar o legado que esse modelo de ensino deixou para a educação. Tanto no desenvolvimento das ferramentas de tecnologias de ensino como na quebra de paradigmas de pessoas que antes tinham resistência ao ensino *on-line*. No final das contas, quem mais se beneficiou foi a EaD, com o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas de ensino, deixando os ambientes virtuais de aprendizagem mais interativos e atrativos e o aumento da procura de estudantes por essa modalidade de ensino como se pode ver mais acima.

2.2.3 Ferramentas da Educação a Distância

O simples fato de a tecnologia estar inserida na sociedade justifica a necessidade da sua presença na escola. Não apenas como um instrumento profissionalizante, mas sendo ela contextualizada ao propósito educacional, visando ao desenvolvimento integral do aluno (Leite, 2003).

Trepulé, Teresevičienė e Volungevičienė (2013) apontam duas principais razões para a introdução das TDIC na Educação. São elas: pedagógicas e sociais. Pedagógicas, porque, em sua concepção, os alunos aprendem mais utilizando recursos tecnológicos e sociais devido à explosão e à rápida comunicação proporcionada pela troca de informações.

As TDIC começaram a ser introduzidas na escola, a partir dos anos 1970, como um movimento tecnológico. Tinha duas visões bem distintas: a primeira era restrita, sendo limitada ao uso de equipamentos; a outra visão era mais ampla e englobava processos, ideias e propósitos de revolucionar. Dentro dessa segunda visão, havia inclusive promessas de que essas tecnologias resolveriam todos os problemas educacionais, substituindo inclusive os professores (Tajra, 2000).

O uso das TDIC na Educação proporcionou uma série de vantagens, tais como: o acesso à informação atualizada; a criação de espaços colaborativos de aprendizagem; a agilidade na comunicação. Os recursos digitais contribuem para que os envolvidos no processo educacional troquem experiências, debatam sobre temas de interesses comuns, desenvolvam atividades colaborativas para solucionarem problemas na construção do conhecimento de forma mais interativa (Vieira; Almeida; Alonso, 2003).

Moran (2003) destaca quatro aspectos que devem ser observados quanto à gestão e incorporação das TDIC na Educação:

1. disponibilização dos recursos tecnológicos digitais de forma que atendam as demandas da escola, assegurando o nível mais básico: o acesso às tecnologias;
2. apropriação dos usuários, possibilitando o uso das ferramentas digitais, tendo inclusive aporte técnico quando necessário;
3. integração pedagógica e gerencial das tecnologias, inserindo-as no processo de ensino e aprendizagem;
4. provisão de soluções inovadoras, trazendo resultados diferenciados para as atuações pedagógicas e na gestão do ensino (Moran, 2003).

Com relação ao ensino de línguas, Basterrechea Moreno e Juan Lázaro (2005) esclarecem que o uso das TDIC favorece o desenvolvimento de competência comunicativa em uma língua e os benefícios específicos são os seguintes:

- las TIC propician el desarrollo de habilidades cognitivas en los alumnos;
- facilitan la interacción entre los individuos que participan en la práctica educativa;
- pueden aumentar el interés del estudiante por el aprendizaje de lenguas extranjeras, lo cual contribuye a la motivación y la creatividad;
- el estudiante tiene la capacidad de elección, la cual atribuye a la autonomía en el proceso de aprendizaje;
- con el uso de las TIC, no hay fronteras o limitaciones por distancia. Todos los materiales están disponibles desde cualquier parte del mundo. De este modo, el proceso de aprendizaje puede siempre continuar, porque no importa dónde esté el estudiante físicamente (Moreno; Lázaro, 2005).

Há várias ferramentas (ou mídias) através das quais se pode promover a EaD. De modo geral, podemos separar a evolução das mídias em quatro gerações: 1ª) material impresso, rádio e televisão; 2ª) audiocassetes, fitas de vídeo e fax; 3ª) CD-ROM, computadores com “internet”; 4ª) audioconferência e videoconferência (Benedetti; Costa, 2018).

As ferramentas podem ser síncronas ou assíncronas. As síncronas são aquelas em que professor e aluno interagem ao mesmo tempo, ou seja, a interação ocorre em tempo real: um exemplo disso pode ser observado nas videoconferências ou nos chats. As assíncronas promovem atividades em que professor e aluno interagem em momentos diferentes, como no caso das mensagens, dos debates em fóruns, em que docentes e discentes postam seus comentários em momentos diferentes de acordo com as suas preferências de local, horário e tempo. Além disso, com as ferramentas assíncronas, não é necessário viajar e, desta forma, todos os alunos podem participar de uma aula virtual de qualquer lugar do mundo. Isto também é econômico, pois você não precisa mais pagar as despesas de deslocamento (Almenara, 2006). As ferramentas assíncronas são mais flexíveis, sem definição de horário para acontecer, ao contrário, as síncronas requerem a definição de um horário.

A EaD é uma das questões mais importantes na atualidade, pois a tecnologia está desempenhando um papel de extrema relevância na Educação para planejar o futuro educacional. Os novos ambientes de ensino exigem maior qualificação profissional dos professores, com o objetivo de assegurar tanto a qualidade dos modelos educacionais como da aprendizagem. O contexto atual é uma grande oportunidade para melhorar os processos de ensino e aprendizagem online, mas ainda há um longo caminho a percorrer: abordar as lacunas digitais e socioculturais, tanto no acesso quanto no uso, combater a desigualdade educacional e garantir um futuro melhor para a Educação.

Vários aspectos e pontos de vista têm sido comentados sobre a tecnologia na Educação e, em particular, o uso de ferramentas digitais da Educação a Distância. Esta revisão de literatura aponta a importância das TDIC nas práticas pedagógicas, não só no contexto da

pandemia, mas o legado deixado para os tempos atuais. O potencial que elas têm para dinamizar e tornar mais efetivo o processo de ensino e aprendizagem é ilimitado.

Durante o período em que tivemos que manter o distanciamento, as TDIC deram uma mostra de sua capacidade de contribuições à Educação, entretanto é necessário pensá-las estrategicamente para que se possa explorá-las a fim de que elas possam fazer a diferença didaticamente.

Historicamente, as Casas de Cultura Estrangeira (CCE) não exploram os potenciais das TDIC em suas aulas regulares. Apesar da UFC ter iniciativas importantes na área da EaD, através do Instituto UFC Virtual, inaugurado em 1997, as CCE não detinham nenhuma experiência nessa modalidade de ensino. Tiveram que se reinventar para permutar o ensino presencial em um novo modelo de ensino, que atendesse as exigências emergenciais de distanciamento no contexto da pandemia. Assim, forçosamente, chegaram as mídias digitais às CCE.

2.3 Histórico das Casas de Cultura Estrangeira

As Casas de Cultura Estrangeira (CCE) foram inauguradas na década de 1960, pelo Prof. Pe. Francisco Batista Luz, quando o mesmo era Diretor da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFC. Criados oficialmente por decisão do Conselho Universitário, os antigos Centros de Cultura Estrangeira estão hoje sob responsabilidade da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira (09/CONSUNI de 29/10/93), da direção do Centro de Humanidades e da Pró-Reitoria de Extensão (Castelo, 2011).

Seis unidades foram inauguradas ao longo de sete anos. Foram elas, em ordem cronológica, assim inauguradas: Casa de Cultura Hispânica (1961); Alemã (1962); Italiana (1963); Britânica (1964); Portuguesa (1964) e Francesa (1968). Mais tarde, foram criados os Cursos de Esperanto (1965) e Russo (1987), este último, atualmente, se encontra com suas atividades paralisadas.

Com a Reforma Universitária, em 1969, a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é sucedida, na estrutura administrativa da UFC, pelo atual Centro de Humanidades. Naquele momento, as CCE já eram legitimadas pela relevância de seu trabalho junto à comunidade cearense e, de maneira singular, junto à comunidade universitária. A progressiva demanda pelos seus cursos confirmava de maneira significativa o elevado conceito que já haviam conquistado (Castelo, 2011).

As CCE fazem um importante trabalho junto à Pró-Reitoria de Extensão da UFC, assegurando a formação de diversos alunos em atividades de comunicação oral e escrita. Além disso, têm sido responsáveis pela elaboração e aplicação de exames de proficiência junto aos candidatos das seleções para os cursos de pós-graduação tanto em nível local como também nacional. As CCE também servem de campo de estágio para os alunos do curso de graduação em Letras da UFC e de área de pesquisa para alunos dos mais diferentes cursos de graduação e pós-graduação.

As CCE se encontram dentro de um projeto de extensão da UFC e contribuem de forma positiva na formação acadêmica, tendo em vista que um diploma e um bom histórico acadêmico não são suficientes para o atual mercado de trabalho tão competitivo, havendo a necessidade de um aporte imprescindível ao currículo acadêmico. Os projetos de extensão são os que estabelecem a ponte entre os saberes acadêmicos, gerados no ensino e na pesquisa, e a comunidade, realizando, desta forma, uma integração. Além de estabelecer essa ponte, os cursos das CCE estão intrinsecamente ligados ao processo de internacionalização da universidade.

Na UFC, o processo de internacionalização na visão profética do fundador da UFC, Prof. Antônio Martins Filho, esteve presente desde seu início, com o lema da universidade “o universal pelo regional”. Essa referência, que vem norteando os compromissos da UFC desde a década de 1950, adquire o novo significado de que, para atingir padrões internacionais, faz-se necessário fomentar contribuições já internacionalmente visíveis por sua excelência. A UFC apresentou seu Plano de Internacionalização, no qual foram definidas políticas em todas as frentes de atuação da instituição, nomeadamente, a internacionalização do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão (Universidade Federal do Ceará, 2021b).

A proposta integra o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2017-2021) e contempla os diversos objetivos, estratégias e ações para internacionalizar o ensino, a pesquisa e a extensão executadas ou planejadas nas unidades acadêmicas da universidade. As CCE constituem um dos programas de extensão mais amplos e atuantes da UFC. Um dos programas institucionais mais importantes e consolidados na instituição no que diz respeito à contratação, com recursos orçamentários próprios, de professores visitantes em diversos níveis, de jovem doutor a pesquisador sênior, priorizando propostas com ênfase em internacionalização e inovação. As CCE foram vistas como divulgadoras de culturas e línguas estrangeiras, por isso os professores estrangeiros selecionados neste programa, com períodos máximos de dois a quatro anos, contribuem no intercâmbio cultural da língua estrangeira em estudo (Universidade Federal do Ceará, 2021b).

Como se pode ver acima, ao longo do tempo, as CCE vem se atualizando cada vez mais para melhor atender a comunidade e contribuir na formação dos alunos da graduação e nos processos de seleção da pós-graduação. Em 2020, apesar do infortúnio do novo coronavírus, não se abstiveram em responder à altura das necessidades emergenciais no cumprimento integral de suas atribuições. Recorreram às ferramentas digitais para manterem-se interligadas a seu público interno e externo e, assim, poder prestar um serviço ainda mais relevante junto àqueles que necessitavam de algo mais que o técnico, de uma palavra de incentivo e entusiasmo para seguir acreditando nos seus sonhos e nos seus projetos de vida.

No próximo capítulo, é abordada a metodologia de pesquisa, a descrição do processo de pesquisa do trabalho e a definição dos procedimentos para a coleta e para a análise de dados para trazer os resultados e as considerações deste estudo do caso.

3 METODOLOGIA

A pesquisa científica segue os procedimentos metodológicos, buscando soluções de problemas e construção de conhecimento. No caso deste trabalho, o problema surgiu no contexto da Covid-19, quando, em plena calamidade sanitária, os professores da Casa de Cultura Hispânica tiveram que se reinventar para adaptar as aulas presenciais em aulas remotas, mediadas por tecnologias digitais.

E para que os resultados obtidos na investigação sejam validados pela comunidade acadêmica, precisam ser estabelecidos procedimentos, regras e critérios de acordo com o propósito da pesquisa. Tais procedimentos orientam o pesquisador em seu trabalho, conduzindo as ações da pesquisa dentro de um planejamento e etapas definidas (Martins; Theophilo, 2009).

3.1 Tipos de pesquisa

É de natureza aplicada, visto que as informações adquiridas na pesquisa poderão servir para o desenvolvimento e aprimoramento da prática de aulas de qualidade no ambiente virtual (Marconi; Lakatos, 2013).

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa, pois envolve originalmente um levantamento dos tipos de ferramentas escolhidas e usadas pelos professores da Casa de Cultura Hispânica para implementar o ensino remoto emergencial na pandemia da Covid-19 e uma análise contextual e técnica dos elementos implicados no retorno às aulas por meios digitais, considerando a efetividade do processo de ensino e a aprendizagem para a Língua Estrangeira.

Sabe-se que, na pesquisa qualitativa, são concebidas análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado e são destacadas as características não observadas na pesquisa quantitativa, que, de acordo com Kauark, Manhães e Sousa (2010), busca traduzir, em números, opiniões e informações para assim poder classificá-las e analisá-las.

Esse tipo de metodologia pode ser definido como “pesquisa que produz dados descritivos” (Lecanda; Garrido, 2002, p. 7). Smith (1987) acrescenta que, no estudo qualitativo, os dados são interpretados a partir de um contexto. Além disso, segundo Hernández Sampieri et al. (2014), a coleta de dados em pesquisas qualitativas não é padronizada ou predeterminada. Essa coleta consiste em obter as perspectivas dos participantes, em sua maioria subjetivas. O pesquisador qualitativo pode coletar dados com base em observações, entrevistas, revisões de documentos, interações com grupos ou comunidades, dentre outros.

Outra característica que valida a abordagem qualitativa como elemento do presente objeto de estudo é o contato direto do pesquisador com a situação estudada, em que enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Bogdan; Biklen, 1982).

Entende-se como uma pesquisa exploratória porque objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema proposto, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Para tanto, envolverá levantamentos bibliográficos, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema, além da análise dos resultados obtidos (Gil, 2010).

O método de investigação utilizado nesta pesquisa é o estudo de caso, pois permite uma análise da problemática específica no contexto da pandemia da Covid-19, no qual os professores da Casa de Cultura Hispânica tiveram que adaptar, de forma emergencial, o ensino presencial para o ensino virtual (Goldenberg, 2011, p. 33).

Uma característica deste método que convém a este trabalho é a flexibilidade. Segundo Goldenberg (2011), não há possibilidade de estabelecimento de regras e técnicas usadas nos estudos de caso, pois cada entrevista, observação, descoberta é singular e depende necessariamente do objeto de pesquisa, das concepções do pesquisador e dos seus sujeitos.

Não existindo regras específicas para a padronização dos dados e de tempo para realização deste tipo de pesquisa.

De acordo com Gil (1999), o estudo de caso permite o estudo profundo de um ou poucos objetos, de modo a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível em relação aos outros tipos de delineamentos considerados. Yin (2001), por sua vez, menciona que esse tipo de pesquisa é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o panorama não são claramente definidas, como é o caso deste trabalho.

Assim sendo, pretende-se fazer uso recorrente de conceitos e definições extremamente úteis para a compreensão da EaD, da dinâmica de ensino de idiomas nas CCE, bem como das estratégias utilizadas para que os fins do processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira fossem alcançados.

Considerando a importância de conceitos e definições, faremos uso de referencial teórico extraído de manuais, artigos e livros que tratam de EaD, de ensino remoto, das CCE e dos processos de ensino e aprendizagem na modalidade presencial e a distância. Portanto, trata-

se de uma pesquisa que se propõe a analisar fatos e dados, porém com o suporte conceitual de bibliografia referencial.

3.2 População pesquisada

Segundo Marconi e Lakatos (2013), pode-se conceituar a amostra de uma pesquisa como uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo. Conforme Rodrigues (2007), sobre a amostra da pesquisa, os sujeitos que serão ouvidos ou observados ao longo da investigação constituem uma escolha do pesquisador. A amostragem tem como principal função fazer interferências em relação a uma população, após ser feita a verificação apenas de uma parte dela, a qual é chamada de amostra. Segundo William Stevenson (1981), há vários fatores que tornam a análise da amostra preferível a analisar toda a população (censo), tais como o custo elevado, o tempo disponível, ensaios destrutivos e populações infinitas. Torna-se claro que, para a amostra ser representativa, dependerá de fatores como o seu tamanho e outras considerações relativas à metodologia. Logo, o pesquisador deverá se esforçar para obter aquela amostra que melhor represente a população (Martins, 2005).

A amostragem intencional, também chamada de amostragem por julgamento, faz parte do grupo de amostragens não probabilísticas, sendo estas a que envolve a maior participação por parte do pesquisador na escolha dos elementos da população os quais irão compor a amostra. “A amostragem subjetiva, ou por julgamento, onde a variabilidade amostral não pode ser estabelecida com precisão. [...] não é possível nenhuma estimativa do erro amostral.” (Stevenson, 1981). Nesse sentido, “Uma vez aceitas as limitações da técnica, a principal das quais é a impossibilidade de generalização dos resultados do inquérito à população, ela tem sua validade dentro de um contexto específico.” (Marconi; Lakatos, 2017).

Para utilizar este tipo de amostragem, o pesquisador deve ter pleno ou grande conhecimento da população para que, ao escolher deliberadamente os elementos da amostra, possa escolher os que considera mais representativos. A principal vantagem da amostragem intencional é a economia de tempo, como também de recursos tanto financeiros quanto materiais. A intencionalidade da escolha também torna o trabalho mais rico em termos qualitativos, pois, por exemplo, quando se quer saber das atitudes públicas de um grupo de operários, seria interessante selecionar trabalhadores mais engajados e outros que não se aliam com os movimentos políticos. Essa escolha traria informações mais ricas do que se fossem

selecionados critérios rígidos estatísticos de seleção (Costa Neto, 1977; Oliveira, 2001; Oliveira; Almeida; Barbosa, 2012).

As desvantagens deste tipo de amostragem são as típicas da amostragem não probabilística como impossibilidade de generalização. A impossibilidade de generalização deriva do julgamento do pesquisador, uma vez que os elementos escolhidos podem não representar a população. Apesar de, na amostragem não probabilística, reduzirem-se custos de trabalho e desenvolver-se uma amostra com base em processos rígidos de estatística, surgem problemas como criação de vieses e incertezas que podem fazer com que a qualidade da informação seja comprometida em relação a uma amostragem probabilística (Oliveira, 2001).

Desta forma, esta pesquisa tratou de englobar sujeitos que pudessem trazer informações qualificadas e com um ponto de vista crítico da problemática tratada neste trabalho. Foram selecionados os professores e alunos da Casa de Cultura Hispânica de forma intencional, pois participaram efetivamente do processo de transição das aulas presenciais às aulas virtuais no ano de 2020. Os professores foram eleitos como sujeitos de pesquisa pelo protagonismo na escolha das ferramentas didáticas digitais e pela elaboração das estratégias de ensino e os alunos, pela sensibilidade do desenvolvimento da aprendizagem e da acessibilidade e da conectividade às aulas.

3.3 Instrumento de coleta de informações

Para fundamentar e justificar os elementos conceituais utilizados nesta pesquisa, realizou-se uma revisão de literatura de temas como educação em épocas de pandemia, educação a distância, ensino remoto emergencial, ferramentas de ensino online e histórico das Casas de Cultura Estrangeira, abordados neste trabalho. A revisão da literatura se deu através de investigações em livros, trabalhos acadêmicos, periódicos, Internet, documentos, artigos, relatórios, etc.

Para atender os objetivos desta pesquisa, serão usadas entrevistas como instrumento de coleta de dados junto aos informantes. Ribeiro (2008) esclarece que a entrevista se tornou, nos últimos anos, em um instrumento do qual se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas das Ciências Sociais e Psicológicas. Para ele, a entrevista é uma técnica que permite ao pesquisador obter informações do seu objeto e conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores referentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados. Como diz Haguette apud Martins, Nascimento e Sátiro (2014),

a entrevista é definida por um processo de interação social entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado.

Conforme a finalidade e a necessidade de criar situações para obter respostas válidas para o propósito da pesquisa, Martins, Nascimento e Sátiro (2014) apresentam alguns modelos de entrevista, que podem ser utilizados, quais sejam:

A *entrevista aberta* que tem como principal objetivo a exploração do objeto de estudo, sendo bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados. Em relação à sua estruturação, o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal. A interferência do entrevistador deve ser a mínima possível, este deve assumir uma postura de ouvinte e apenas em caso de extrema necessidade, ou para evitar o término precoce da entrevista, pode interromper a fala do informante.

A *entrevista projetiva* é centrada em técnicas visuais, isto é, a utilização de recursos visuais onde o entrevistador pode mostrar: cartões, fotos, filmes, etc., ao informante. Esta técnica permite evitar respostas diretas e é utilizada para aprofundar informações sobre determinado grupo ou local.

A *entrevista estruturada* que é elaborada mediante questionário totalmente estruturado, ou seja, é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem-se o cuidado de não fugir a elas. O principal motivo deste zelo é a possibilidade de comparação com o mesmo conjunto de perguntas e que devem refletir diferenças entre os respondentes e não diferença nas perguntas.

E a *entrevista semiestruturada* que se caracteriza pela mescla de um roteiro de pergunta (estruturada) com aspectos abertos a serem coletados durante a entrevista. Assim, o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal, ficando atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras (Martins; Nascimento; Sátiro, 2014).

Dos modelos de entrevistas apresentados, a semiestruturada é a que mais se adequa às necessidades de coleta de dados necessários para atender as questões inerentes ao tema de estudo, pois permite, segundo Triviños apud Castro (1987), a valorização da presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante possa ter a liberdade e a espontaneidade necessária para enriquecer a investigação. Desse modo, a realização da entrevista semiestruturada converge aspectos dialógicos na interação entre pesquisador e entrevistado, sendo que o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. Além disso, a pessoa entrevistada pode dirigir o rumo da pesquisa de maneira espontânea, produzindo a melhor amostra da população de interesse. O tempo de duração da entrevista também é flexibilizado, permitindo uma cobertura mais profunda sobre o assunto. A escolha da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados está baseada no potencial desse instrumento para construir

informações pertinentes ao objeto de pesquisa, considerando que o investigador tenha conhecimento acerca do tema para explorar oportunamente as interlocuções com o entrevistado (Martins; Nascimento; Sátiro, 2014).

Após a decisão pela entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, preparou-se cuidadosamente um roteiro, com perguntas envolvendo os objetivos gerais e específicos da pesquisa, tendo em vista colher as informações necessárias para subsidiar a análise do objeto estudado. No intuito de coletar dados objetivos e subjetivos almejados, contactou-se os informantes, ou seja, os cinco professores da CCH e uma amostra de quinze estudantes, para agendar previamente a entrevista semiestruturada. Buscou-se assegurar as condições mais favoráveis, dando-lhes ciência do tema da entrevista a fim de extrair as mais precisas informações para que o processo investigatório fluísse da melhor maneira possível (Lakatos, 1996 *apud* Martins; Nascimento; Sátiro, 2014).

As entrevistas foram realizadas nas salas de aula da CCH, conforme acordado com os informantes, pois ali lhes ofereciam melhor comodidade e tranquilidade. Os áudios das entrevistas foram gravados com o objetivo de serem transcritos integralmente e analisados para subsidiar o propósito desta pesquisa.

As informações e os depoimentos prestados pelos entrevistados foram compilados em planilhas e submetidos ao aplicativo *word cloud* para a geração de uma nuvem de palavras (também conhecida como *wordle*, *word collage* ou *tag cloud*). As nuvens de palavras são representações gráfico-visual de palavras que dão maior destaque aos vocábulos que aparecem com mais frequência nas entrevistas consideradas. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. As palavras aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores, indicando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto (Vilela; Ribeiro; Batista, 2020). O objetivo do uso dessa ferramenta é facilitar a interpretação dos dados, haja vista que elas põem em evidências as palavras mais utilizadas pelos informantes e proporciona ao pesquisador formar perspectivas das ideias comuns dos entrevistados (Creswell, 2010 *apud* Vilela; Ribeiro; Batista, 2020).

Antes das entrevistas, foi elaborado e encaminhado aos informantes, a título de convite, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, cujo o objetivo é assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (Brasil, 2012). Para isso, foi confeccionado um modelo de TCLE para o consentimento de participação dos professores e alunos da CCH. Tratou-se de esclarecer os objetivos da pesquisa, o compromisso ético dos envolvidos e a importância da participação dos entrevistados. Somente após a concordância dos

termos, que podem ser vistos nos apêndices A e B, pelos sujeitos da pesquisa foram efetuadas as entrevistas.

A coleta de dados desta pesquisa e as transcrições das entrevistas foram realizadas durante os meses de junho e julho de 2023, conforme preconizado nas metodologias deste trabalho. Nos meses de agosto e setembro do mesmo ano, foram apurados os resultados obtidos e analisados com a finalidade de responder os questionamentos da pesquisa.

No processo de coleta de dados, foram resguardadas as regras estabelecidas pela Resolução nº 466, de 12 de outubro de 2012 (Brasil, 2012), do Ministério da Saúde, que prevê total preservação das pessoas que colaboram como fonte de dados para o trabalho científico e o compromisso ético da pesquisa. Também foi preservada a dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural dos participantes antes, durante e depois das entrevistas.

3.4 Lócus da pesquisa

Este estudo está delimitado à Casa de Cultura Hispânica, por isso há necessidade de conhecer um pouco de sua história e sua constituição atual. Conforme o excerto da ata da 69ª Sessão Ordinária do Conselho Universitário da Universidade do Ceará, hoje UFC, realizada no dia 13 de outubro de 1961, o Magnífico Reitor, Prof. Antônio Martins Filho, submeteu ao Colegiado a proposta de criação do Centro de Cultura Hispânica da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, atual CCH. Foi criada, com votação unânime pela comissão, para superintender as cátedras de Língua Espanhola e de Literatura Espanhola e Hispano-americana da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e difundir a cultura hispânica em meio à comunidade (Nunes, 2021).

O primeiro diretor do Centro de Cultura Hispânica foi o professor Antonio Cuadrado Muñiz, ainda que por um breve período de tempo, pois logo ele seria convidado a ocupar funções de consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O Centro de Cultura Hispânica deu origem à atual Casa de Cultura Hispânica, primeira das Casas de Cultura Estrangeira que hoje fazem parte do grande projeto de extensão da UFC e considerado o cartão de visitas do Centro de Humanidades (Nunes, 2021).

Atualmente a CCH oferece Curso de Extensão em Língua Espanhola, regulado pelas Normas do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFC, aprovadas pela Resolução nº 04/CEPE, de 27 de fevereiro de 2014, e oferta disciplinas optativas livres para os cursos de graduação da UFC, com o foco na compreensão leitora em Língua Espanhola. A

casa tem, nos seus quadros, sete professores efetivos, um servidor técnico-administrativo em educação, além de contar com estagiários da disciplina Prática de Ensino e bolsistas de diferentes projetos.

A forma de ingresso no curso é através de seleção pública para o nível inicial e para o teste de nível para aqueles que já possuem algum conhecimento do idioma espanhol. A matriz curricular do curso e os níveis de proficiência linguística têm como referência o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL), cujo padrão é reconhecido internacionalmente no que concerne à aprendizagem, ensinamento e certificação de proficiência em idioma. Abaixo encontra-se o quadro dos cursos de espanhol oferecidos pela CCH e seus respectivos níveis:

Quadro 1 – Cursos oferecidos pela CCH

Semestre concluído	Curso	Nível segundo o QECRL	Carga horária	Certificado
Primeiro	Língua Espanhola A1 S1	A1	128 h	Curso de Língua Espanhola A1
Segundo	Língua Espanhola A1 S2			
Terceiro	Língua Espanhola A2	A2	64 h	Curso de Língua Espanhola A2
Quarto	Língua Espanhola B1 S1	B1	128 h	Curso de Língua Espanhola B1
Quinto	Língua Espanhola B1 S2			
Sexto	Língua Espanhola B2 S1	B2	128 h	Curso de Língua Espanhola B2
Sétimo	Língua Espanhola B2 S2			

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documento da Coordenação da CCH (2023).

O Curso completo de Língua Espanhola habilita o aluno a comunicar-se de forma oral e escrita, utilizando corretamente as estruturas de nível intermediário do idioma espanhol.

O curso também realiza difusão dos valores culturais dos países hispanofalantes, principalmente, da Espanha, junto à comunidade universitária e à comunidade em geral. O curso é composto por sete semestres, totalizando uma carga horária de 448 horas-aula, dividido em quatro níveis de proficiência linguística: A1, A2, B1 e B2 (Universidade Federal do Ceará, 2021a).

Semestralmente matriculam-se efetivamente nos cursos de ensino de Língua Espanhola da CCH mais de 500 alunos distribuídos nos quatro níveis oferecidos. Os requisitos básicos para a matrícula são ter sido aprovado em seleção pública e ter concluído o Ensino Fundamental. Os alunos após concluírem cada nível de proficiência linguística recebem o certificado do nível correspondente credenciado e catalogado pela Pró-Reitoria de Extensão (PREX) da Universidade Federal do Ceará (2021a).

A CCH oferece aulas nos três turnos: manhã, tarde e noite, de segunda a quinta-feira. Cada nível tem dois encontros semanais de duas horas de aula. As aulas são presenciais e as turmas têm no máximo 30 alunos.

Figura 1 – croqui da CCH dentro bloco José Tupinambá



Fonte: Site da Coordenação da CCH.

A CCH se localiza dentro do Centro de Humanidades, Área 1, da UFC, situada na Avenida da Universidade, nº 2683, Campus Benfica, em Fortaleza, Ceará, Brasil. A origem do problema investigado nesta pesquisa se deu exatamente por não poder se reunir nas salas da CCH, dos blocos Tupi ou de Letras Noturno para ministrar as aulas presenciais dos cursos de Língua Espanhola, haja vista as restrições sanitárias e a determinação para o afastamento social. Neste espaço também foi realizada a coleta de dados por intermédio das entrevistas

semiestruturadas e outras informações junto à coordenação para enriquecer a análise do objeto pesquisado.

3.5 Técnica de coleta e análise dos dados

A análise dos dados é uma técnica de pesquisa que guarda determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência. Ela representa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam descrever o conteúdo de mensagens, os fatos, os indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 1979 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009).

Na prática, descreve Minayo (2007 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009) quanto à análise de conteúdo:

A análise de conteúdo inicia pela leitura das falas, realizada por meio das transcrições de entrevistas, depoimentos e documentos. Geralmente, todos os procedimentos levam a relacionar estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados e articular a superfície dos enunciados dos textos com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processos de produção de mensagem. Esse conjunto analítico visa a dar consistência interna às operações.

Há várias modalidades de análise de conteúdo, dentre as quais destacamos: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação (Gerhardt; Silveira, 2009). No entanto, será definida aqui a análise temática, porque é considerada mais apropriada para as investigações qualitativas, como é o caso da presente pesquisa.

Para Minayo (data *apud* Gerhardt; Silveira, 2009), a análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado. Para a autora, operacionalmente, a análise temática ocorre em três fases: i) *pré-análise*: organização do que vai ser analisado, exploração do material por meio de várias leituras, também é chamada de “leitura flutuante”; ii) *exploração do material*: é o momento em que se codifica o material, primeiro, faz-se um recorte do texto; após, escolhem-se regras de contagem; e, por último, classificam-se e agregam-se os dados, organizando-os em categorias teóricas ou empíricas; iii) *tratamento dos resultados*: nesta fase, trabalham-se os dados brutos, permitindo destaque para as informações obtidas, as quais serão interpretadas à luz do quadro.

O intuito principal da investigação é o de construir conhecimento e não o de opinar sobre o contexto pesquisado. A utilidade de determinado estudo é a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão, como pretende o desenvolvimento deste trabalho. Assim sendo, é importante observar o contexto no qual sucede a situação de ter de fazer a transição das aulas presenciais para o modelo remoto no âmbito da CCH, objeto desta investigação, considerando as pessoas envolvidas, ou seja, professores e alunos (Bogdan; Biklen, 1994).

A análise dos dados coletados é o cerne de um trabalho qualificado. É através da submissão das informações obtidas aos critérios técnicos científicos adequados que se podem atestar as hipóteses inicialmente formuladas. É desse processo que se espera extrair as mais claras evidências da pesquisa e obter os resultados necessários para emissão de uma solução significativa em relação aos propósitos da pesquisa, bem como embasar argumentos para dar recomendações e sugestões, que se fizer necessário.

Nesse sentido, este trabalho poderá trazer a público as estratégias e ferramentas de ensino que foram usadas durante a pandemia da Covid-19, de forma inusitada, e se mostrou-se eficaz no desenvolvimento da aprendizagem das competências linguísticas. É importante ressaltar também a concretização do registro histórico de como os professores da CCH enfrentaram, com denodo, o flagelo da pandemia. Tais análises poderão proporcionar reflexões, referências para tomadas de decisões quanto ao modelo e gestão de ensino e, possivelmente, melhorias no processo de ensino e aprendizagem do idioma espanhol, como segunda língua.

4 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados por intermédio das entrevistas semiestruturadas com os informantes selecionados foram compilados por categorias temáticas, consoante o interesse da pesquisa, a saber: i) dificuldades para a implementação das aulas remotas; ii) ferramentas digitais usadas para ministrar as suas aulas remotas; iii) estratégias utilizadas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas nas aulas virtuais; iv) dificuldades para dar as aulas remotas na perspectiva dos professores e alunos; v) inovações e sugestões deixadas para o ensino do idioma espanhol, como segunda língua. O suporte teórico apresentado nos capítulos anteriores servirá de referência para a análise dos dados coletados.

Os dados coletados foram divididos por categorias específicas para facilitar a análise do conteúdo e do discurso expresso nas entrevistas. As categorias utilizadas na pesquisa contemplam as já elencadas acima e visam apresentar uma resposta lúcida à problematização da pesquisa. A análise do conteúdo trabalha a noção de tema, o qual está ligado a uma afirmação a respeito de determinado assunto; comporta um feixe de relações e pode ser graficamente representada por meio de uma palavra, frase ou resumo. A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifique alguma coisa para o objetivo analítico visado (Minayo data *apud* Gerhardt; Silveira, 2009). Já a análise do discurso realiza uma reflexão sobre as condições de produção e apreensão do significado de textos produzidos. O analista fará uma leitura do texto enfocando a posição discursiva do sujeito com relação a suas concepções ideológicas e sócio-históricas do tema em objeto em pauta (Gerhardt; Silveira, 2009).

As entrevistas foram estruturadas para dois grupos distintos: professores e alunos, entretanto a intenção não foi categorizar esses grupos, mas sim fomentar as categorias temáticas, que serão as fontes de dados para o propósito do trabalho. O principal grupo de informantes são os professores, pois foram eles os principais protagonistas no processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial. Enquanto os alunos atuaram mais como pacientes do processo, ainda que tenham em si a sensibilidade da eficiência das estratégias metodológicas adotadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à amostragem dos docentes, buscou-se o máximo de participação dos professores, com o intuito de alcançar representatividade da categoria enquadrante e assim poder dar validade às conclusões apresentadas. Dos sete professores da CCH, cinco participaram da pesquisa. Com relação aos alunos, a amostra foi intencional,

no qual todos os discentes têm a mesma probabilidade de serem escolhidos para participar da pesquisa (Marconi; Lakatos, 2017).

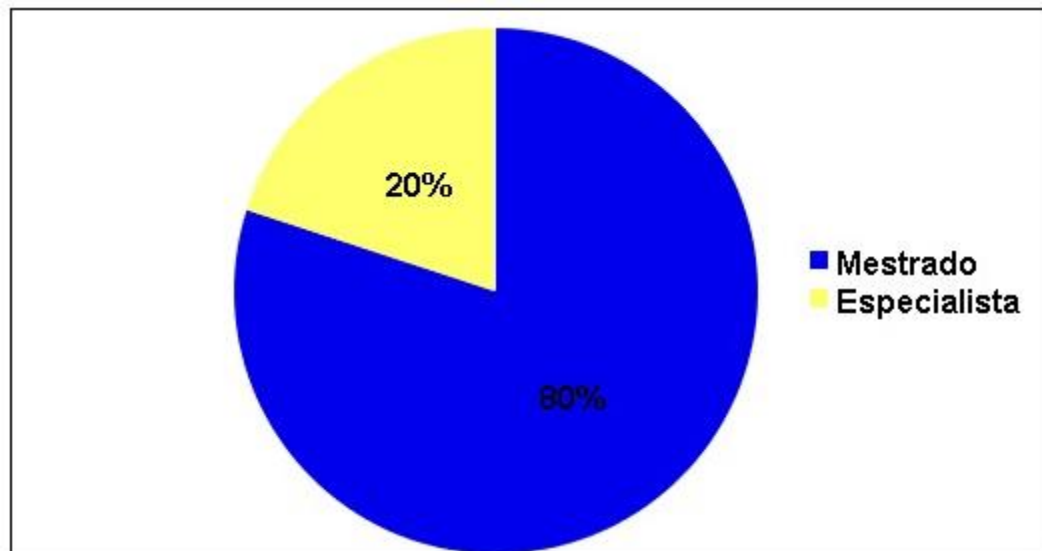
Para assegurar a privacidade dos participantes, os professores serão nomeados aleatoriamente de P1 a P5 e os alunos de A1 a A15. Além disso, todos os participantes autorizaram a sua participação na pesquisa, por meio do TCLE (Apêndice A). As entrevistas foram gravadas e transcritas pela própria pesquisadora, conferindo a veracidade das informações que serão apresentadas.

4.1 Perfil de docentes e alunos

4.1.1 Perfil dos docentes

Participaram da pesquisa cinco professores da CCH. Todos são professores efetivos da UFC, ingressaram por concurso na carreira de magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), são de dedicação exclusiva e participaram diretamente do processo de transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial, durante a pandemia da Covid-19. O gráfico 2 demonstra o nível de instrução dos docentes.

Gráfico 2 – Nível de instrução dos professores pesquisados



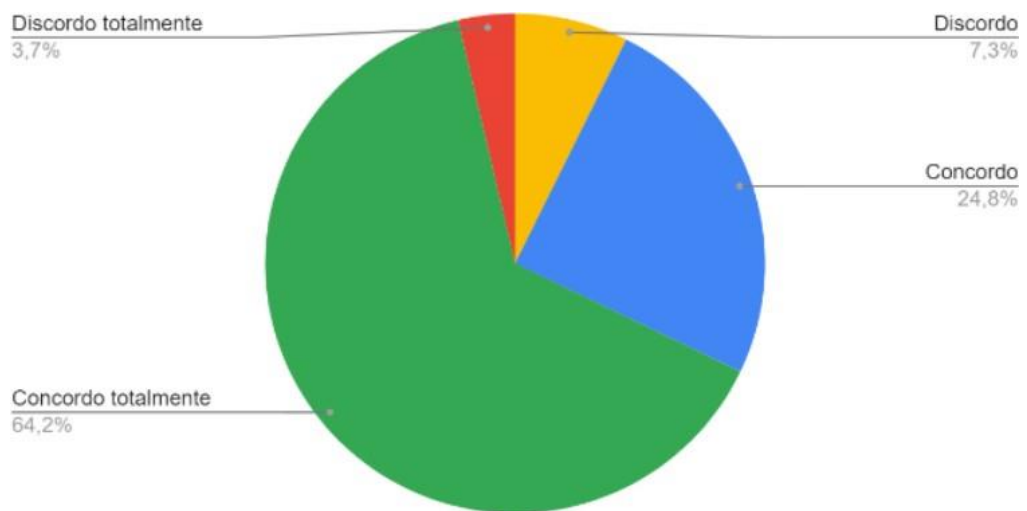
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O gráfico mostra o quanto os professores são qualificados e habilitados a promover uma formação sólida a seus alunos. Pode-se observar, no gráfico 02, que dos cinco professores pesquisados, quatro têm mestrado e um, especialização. O fato de serem servidores efetivos os

vincula muito mais ao projeto de ensino da instituição. O sentimento de pertencimento lhes dá o ímpeto de buscar as melhores práticas em seus labores didáticos.

Em uma pesquisa realizada recentemente por Nunes (2021), na qual se avaliou a eficiência do ensino da CCH, quase 90% dos egressos do nível B2 da CCH, nível de proficiência linguístico mais avançado oferecido, participantes da pesquisa, atestaram que se sentem capazes de compreender textos complexos, sejam escritos ou orais, de se comunicar de maneira natural e com bastante fluência, além de se sentirem capazes de produzir textos e defender seus pontos de vista, ou seja, o egresso considera ter domínio das quatro habilidades comunicativas, conforme o gráfico 3:

Gráfico 3 – Eficiência dos cursos de idioma da CCH

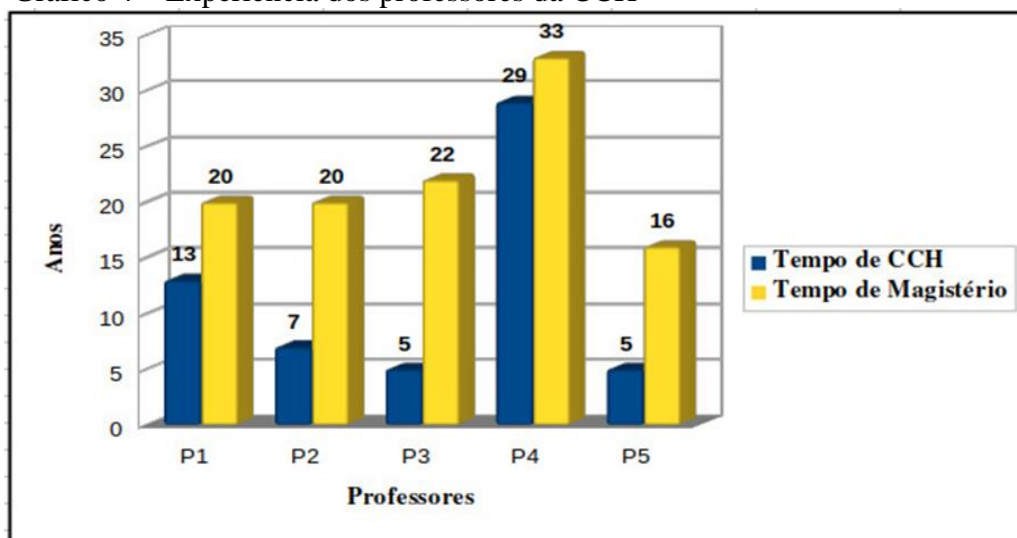


Fonte: Nunes (2021).

Participaram da pesquisa 109 egressos dos anos de 2017 a 2019. Destes, apenas oito participantes, ou seja, 7,3% da amostra, discordaram; e quatro participantes, ou seja, 3,7% da amostra, discordaram totalmente no que diz respeito a não alcançar os objetivos do curso.

Além de capacitados, os professores da CCH são ecléticos e dotados de larga experiência no magistério como demonstra o gráfico 4:

Gráfico 4 – Experiência dos professores da CCH

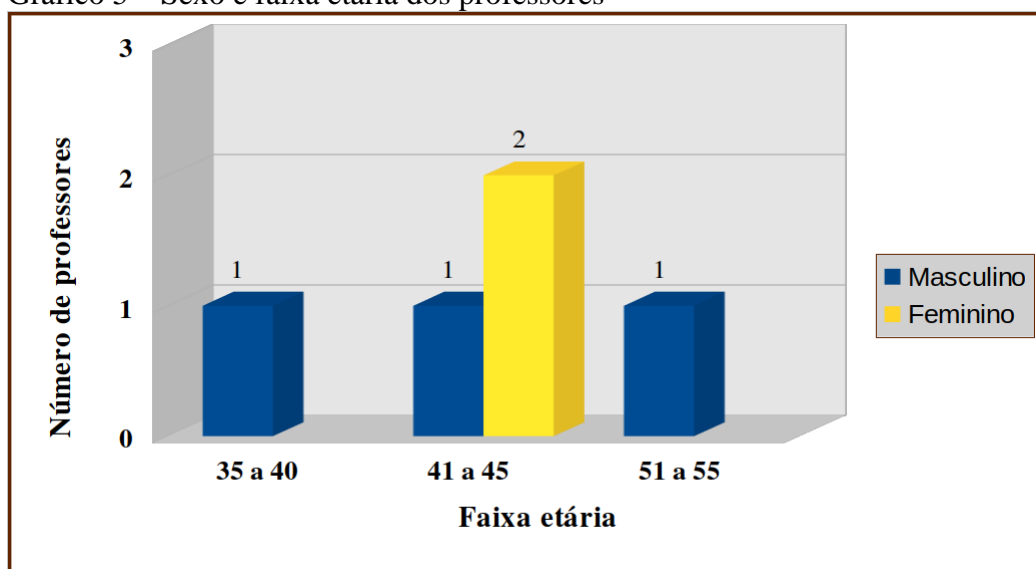


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

O corpo docente é mesclado por profissionais que têm mais de vinte e cinco anos de casa com outros de um pouco mais de cinco, entretanto todos contam com mais de quinze de magistério. Esse cenário confere à equipe uma combinação de professores de experiência de casa e outros considerados recém-chegados, que a fortalece no sentido de ampliar potencialidades para enfrentar as diversidades que eventualmente apareçam.

O gráfico a seguir apresenta o sexo e a faixa etária dos professores:

Gráfico 5 – Sexo e faixa etária dos professores



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

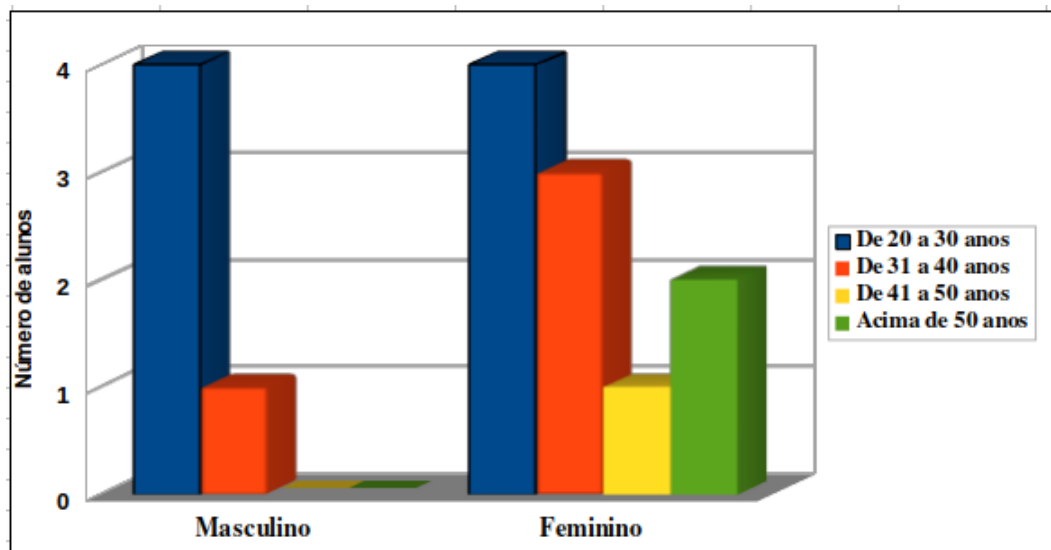
Quanto à faixa etária dos professores pesquisados, os docentes masculinos estão distribuídos uniformemente nas faixas de 35 a 40, 41 a 45 e 51 a 55, um professor para cada faixa etária. Já as professoras informantes estão concentradas na faixa etária de 41 a 45. Observa-se que o perfil dos docentes participantes da pesquisa é jovem e bem distribuído entre homens e mulheres, conforme representação do gráfico 5.

A qualificação e a experiência dos docentes da CCH são comprovadas nos gráficos 2 e 4 e a demonstração de eficiência dos cursos no desenvolvimento das habilidades linguísticas é apresentada por Nunes (2021) no gráfico 3. Essas evidências são fortes elementos que comprovam o sucesso da Casa de Cervantes. Como esclarece Libâneo (1994), o bom desempenho do professor passa por uma boa formação que lhe proporcione o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitindo maior segurança profissional, de modo que o docente apresente base para pensar sua prática e aprimorar sempre mais a qualidade do seu trabalho.

4.1.2 Perfil dos alunos

A amostra é composta por quinze alunos que cursaram o Curso de espanhol da CCH em 2020, durante o período pandêmico, dos quais dez eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades variando de vinte e um a sessenta e três anos, conforme demonstra o gráfico 6 abaixo:

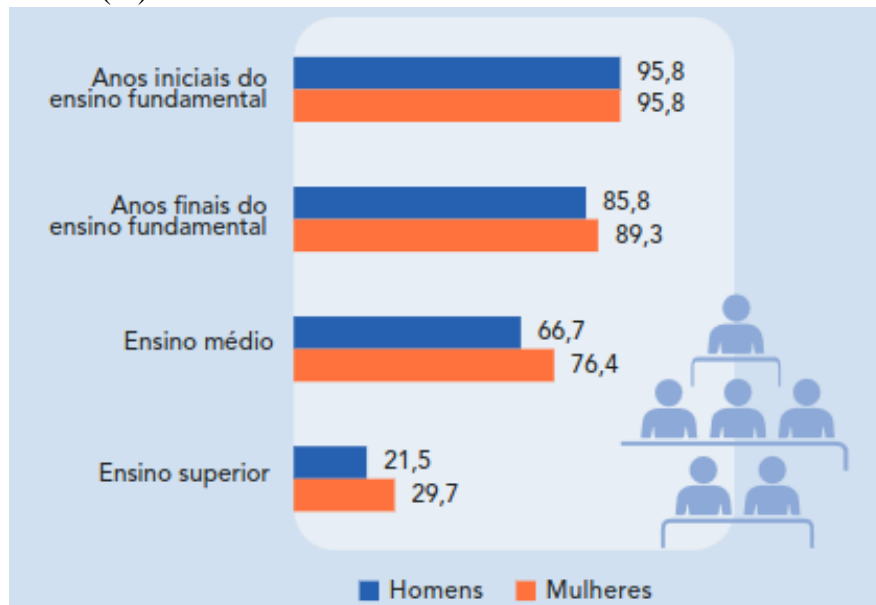
Gráfico 6 – Sexo e faixa etária dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O número de mulheres entre os pesquisados é predominante, dois terços do total. Observa-se pelo gráfico que, na faixa dos mais jovens, há um equilíbrio entre os homens e as mulheres, quatro alunos para cada sexo; mas, quando se consideram as faixas acima de quarenta anos, vê-se a exclusividade feminina, que é a tendência nacional da mulher permanecer mais tempo cuidando de sua capacitação com mais persistência que o homem, conforme comprova pesquisa nacional do IBGE (2021), representada no gráfico 7.

Gráfico 7 – Taxa de frequência escolar líquida, segundo o nível de ensino (%)



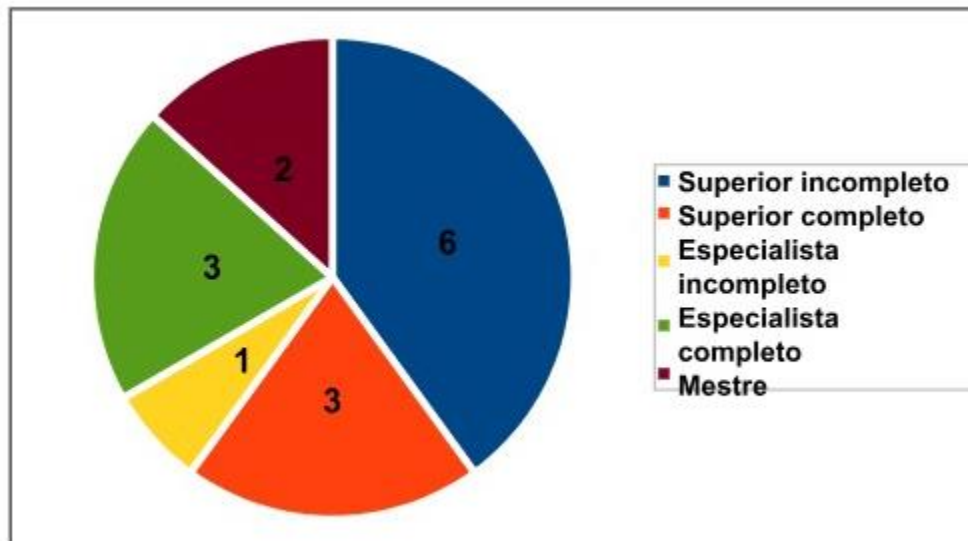
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (IBGE, 2021).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019 mostra que nas séries iniciais o homem e a mulher compartilham das mesmas taxas de frequência escolar líquida¹, mas, na medida em que avançam nos estudos, mais homens ficam pelo caminho, *vide* gráfico 7. Nos anos finais do ensino fundamental, a diferença é de 3,5 %; no ensino médio, é de 9,7 % e, no ensino superior, a diferença percentual da taxa líquida de frequência entre homens e mulheres diminui para 8,2 %; mas, neste nível de instrução, ambos sofrem uma queda preocupante na taxa de frequência escolar líquida. Os números revelam a nossa precariedade na formação do ensino superior, principalmente, entre os homens, em que a taxa de frequência escolar líquida fica em 21,5 por cento (IBGE, 2021).

¹ A “taxa de escolarização líquida” indica o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino adequado à sua idade.

Quanto ao nível de instrução dos participantes, nota-se pelo gráfico 8 que: 60 % dos participantes possuem nível de escolaridade superior completo e 40 %, nível superior incompleto. Na amostra há: dois mestres; três especialistas; um com especialização incompleta; três graduados e seis com curso superior incompleto.

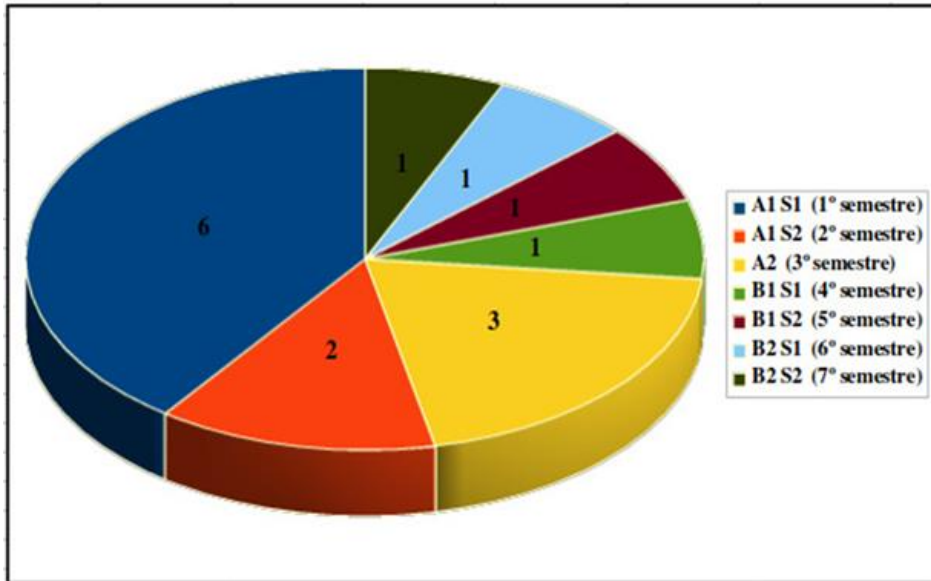
Gráfico 8 – Nível de instrução dos alunos investigados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Vale ressaltar que, embora a exigência mínima para ingressar no curso de extensão da CCH seja o ensino fundamental, não houve nenhum participante que tivesse somente o grau de escolaridade fundamental ou médio. O fato de ter um processo seletivo para o ingresso na CCH mediante a realização de uma prova de Língua Portuguesa e conhecimentos gerais, acaba determinando o perfil dos alunos que ingressam. Por estar dentro de uma universidade e detentora de excelente reputação de seus cursos de extensão, a CCH atrai professores, servidores e, principalmente, alunos universitários que querem incluir o conhecimento de uma língua estrangeira na sua formação acadêmica.

Gráfico 9 – Nível do curso de espanhol dos alunos investigados



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No que concerne aos níveis do curso de espanhol da CCH ou semestres que cursavam os informantes da amostra no período de 2020.1, quando começaram os casos de Covid-19, pode-se extrair, do gráfico 6, que há pelo menos um representante para cada nível. O primeiro semestre tem a maior representação, seis pesquisados; o terceiro semestre, três; o segundo, dois; e o quarto, quinto e sexto semestres têm um sujeito cada.

Ter essa representação universal dos níveis do curso de extensão na pesquisa é muito importante para a análise de dados, pois os distintos níveis são parâmetros a serem considerados no momento de planejar a estratégia didático-metodológica a ser empregada na sala de aula. E quando os professores tiveram que fazer a transição das aulas presenciais para o ensino *on-line*, esses parâmetros adquiriram mais importância dentro de um planejamento pensado no desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas e em uma abordagem comunicativa, principalmente, nos níveis iniciais.

A aquisição de uma segunda língua ou desenvolvimento interlingual é um processo pelo qual passa um estudante de um idioma para ser capaz de falar tão bem ou quase tão bem quanto um falante nativo. Para isso, o aprendiz passa por diferentes estágios de aprendizagem. No primeiro estágio, chamado período silencioso, o aluno não é capaz de produzir frases espontaneamente da segunda língua; no segundo estágio, chamado período pré-sintático, aparecem as primeiras tentativas de construção de frases; no terceiro estágio, denominado período sintático, começam a aparecer sistematicamente as primeiras frases no passado, assim como as preposições, artigos, negações, dentre outros elementos (Carreño, 1990).

O método comunicativo enfatiza a interação como meio de ensino, promove interlocução entre aluno e professor, bem como entre os alunos, como o objetivo de desenvolver a destreza comunicativa integrada com as demais habilidades linguísticas. Na prática, a principal fonte de *input*² do aluno de idioma nesse método é a interação em sala de aula. É nesse espaço que ele é exposto a uma série de novos saberes e informações, que lhe permitirão trabalhar com seu desenvolvimento pessoal, social e também cognitivo. Ressalta-se que é o próprio discente quem constrói seu conhecimento, ele não o recebe pronto do professor, salvo em ações mecânicas nas quais esses conhecimentos não ajudarão a construir outros (Antunes, 2002).

Nesse contexto, o nível A1, 1º e 2º semestre, se apresenta como o mais desafiador ao professor no que concerne à adaptação às aulas remotas emergenciais. Esse público depende mais do professor para a compreensão auditiva e requer condições especiais para socializar o aprendido. Lembremo-nos de que os alunos estão no período de silêncio nessa fase de aprendizagem, demandam estímulos motivacionais para que expressem o aprendido, mesmo que seja com erros. Sobre o assunto, os informantes declararam:

A1: Como eu não conhecia as pessoas, tinha vergonha de ligar a câmera e o microfone para falar porque percebia que muitos já falavam o espanhol de forma fluente.

A4: Não me sentia à vontade para participar da aula mais ativamente e acabei me sentindo desestimulada e parei o curso.

A5: Dificuldade para entender algumas palavras ou expressões.

As citações dos participantes sugerem que alguns problemas ocorreram no ensino remoto emergencial da CCH, principalmente, nos níveis iniciais e que, de certa forma, podem ter tido consequências negativas no processo de ensino e aprendizagem da CCH. Mais adiante, esse assunto será tratado com maior profundidade.

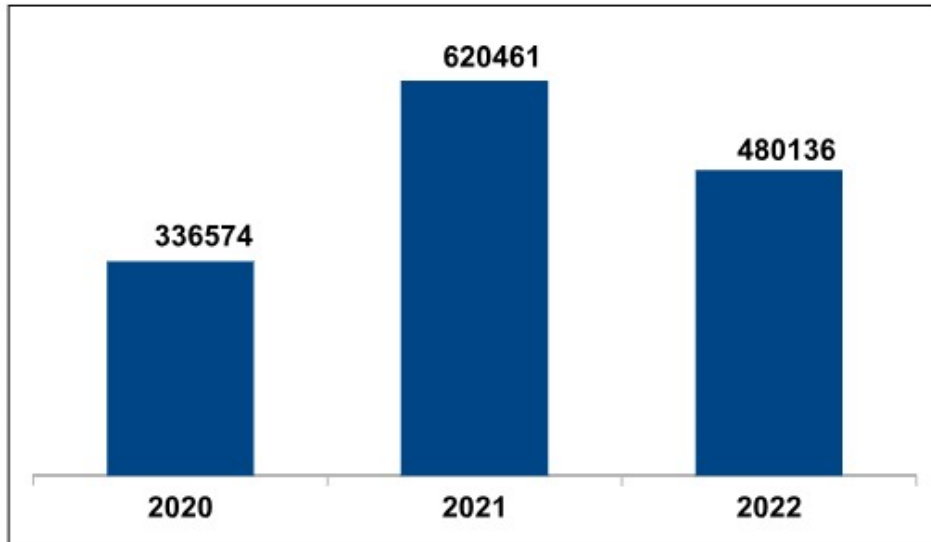
4.2 Dificuldades para a implementação do ensino remoto emergencial

As dificuldades para a implementação do ensino remoto emergencial não seria algo extraordinário se não fosse em um cenário devastador pelo qual passava toda a sociedade mundial, causado pela pandemia da Covid-19. Segundo o Painel Covid-19 do Centro de Inteligência Estratégica para a Gestão Estadual do SUS (CIEGES), o número de casos de Covid-19 no Brasil, em 2020 e 2021, ultrapassou os 22 milhões de casos confirmados,

² *Input*: [Linguística] Conjunto das informações que alguém assimila ao ouvir uma língua no momento em que ela está sendo utilizada.

enquanto, no Ceará, nos mesmos referidos anos, chegou próximo a um milhão de casos registrados (CIEGES, 2023), conforme elucida o gráfico 10:

Gráfico 10 – Número de casos de Covid-19 no Ceará de 2020 a 2023



Fonte: CIEGES (2023).

Apesar dos casos registrados em 2020 serem menores do que em 2021, o índice de letalidade naquele ano foi bem maior, 3,0 %; contra 2,4% do ano seguinte. Isso significa que, para cada 100 mil habitantes contagiados, 3 mil vieram a óbito. Essa situação deixou a população em pânico, desesperada, sem saber o que fazer. Não podia nem sequer oferecer um funeral digno a seu ente querido vitimado pela doença, pois as medidas sanitárias adotadas pelos órgãos públicos restringiam o máximo qualquer tipo de reunião de pessoas. Quanto aos velórios, a Secretaria da Saúde do Estado do Ceará emitiu a Nota Técnica nº 02, de 01 de outubro de 2020:

Os velórios NÃO são recomendados nos casos de óbito por COVID-19, durante o período de infectividade. Porém, considerando o contexto epidemiológico vigente no estado, com a flexibilização das medidas de isolamento social, admite-se a realização de cerimônias de despedida. Se realizadas, devem ocorrer com o menor número possível de pessoas, preferencialmente apenas os familiares mais próximos, no máximo de 10 pessoas (todas fazendo uso de máscaras) e duração de duas horas. Não deve haver contato físico com o corpo. Caso a família aceite, informar no obituário, cerimônia restrita somente aos familiares (Ceará, 2020).

Em entrevista ao jornal O Globo, o presidente da Associação de Empresas e Diretores do Setor Funerário (Abredif), Lourival Panhozzi, declarou que o país vivia um período de descarte de corpos, e não de sepultamento de pessoas e desabafa:

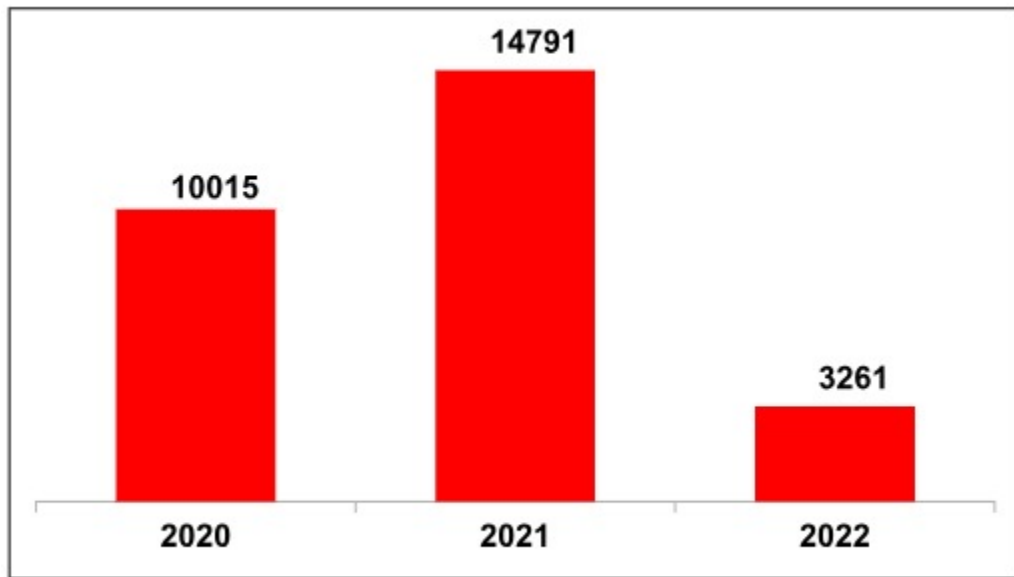
— O que estamos fazendo hoje é indigno, com enterros em poucos minutos. Esses corpos merecem respeito — diz Panhozzi, que não descarta um colapso funerário no Brasil: — Seria prepotência dizer que não existe risco de faltar urna funerária. Na situação em que estamos, existe risco de tudo. Estamos com 500 mil óbitos previstos no trimestre, ou 5.555 óbitos por dia. A média normal era de 3.575 por dia, ou seja, são 2.000 óbitos a mais por dia. É uma cidade média do Brasil que desaparece por mês — diz. (Furlaneto; Vargas, 2021).

Para a professora de Psiquiatria da Unicamp, Clarissa de Rosalmeida Dantas, que trabalhava num serviço de Apoio Emocional aos Pacientes com Covid-19 e seus Familiares, o Apem-Covid, criado durante a pandemia no Hospital das Clínicas da Universidade de Campinas (SP), os rituais funerários são uma marca da cultura ocidental, ajudam a assimilar uma passagem difícil. A falta do velório e da possibilidade de ver o corpo confere ao luto um sentimento de irrealidade, que já existe numa situação de perda, mas é muito agravado pela impossibilidade de ver o corpo. Os familiares tornam-se prisioneiros da ambiguidade. Ela lembra que muitos dos atendidos no Hospital de Clínicas da Unicamp criavam fantasias acerca da troca de corpos, ou mesmo a ideia de que a morte de seu ente querido havia sido erroneamente comunicada, algo acentuado pelo cenário político de negação da pandemia (Furlaneto; Vargas, 2021).

O cenário mundial no primeiro ano da pandemia era devastador. De acordo com a publicação do jornal *El País*, de 31 de dezembro de 2020, pelo menos 1,8 milhão de pessoas morreram de Covid-19. Esse é o balanço depois de 12 meses que as autoridades chinesas alertaram pela primeira vez sobre uma pneumonia não identificada na cidade de Wuhan. Os países que tiveram o maior número de registros de morte por Covid-19 naquele ano no mundo foram: os Estados Unidos, com 342.450 mortes, o Brasil com 195.725; a Índia, com 148.738 e o México com 124.897 óbitos (Grass, 2020).

No Ceará, o índice de letalidade da Covid-19 em 2020 foi um dos maiores do país: dos 336.543 casos confirmados, 10.015 morreram (CIEGES, 2023), como se pode observar no gráfico 11:

Gráfico 11 – Número de óbitos por Covid-19 no Ceará de 2020 a 2023



Fonte: CIEGES (2023).

O cenário sanitário mundial no primeiro semestre de 2020 era desesperador. A pandemia chegou a todos os recantos do planeta em três meses, alastrou-se por todos os continentes como se fosse sopro sobrenatural que quisesse varrer a humanidade da face da terra, parecia ser o prenúncio do apocalipse. Para aquelas pessoas que tinham alguma morbidade que as tornavam vulnerável ao vírus, como no caso dos idosos, já pensavam no pior, quando contraíam a doença. As famílias tentavam blindar essas pessoas a qualquer custo, mantendo-as prisioneiras em suas próprias casas. Mas nem todos têm um lar para tentar se esconder da doença, como no caso dos asilos para idosos, que foram cruelmente castigados, com uma rotina de mortes e abandonos.

A situação na cidade de Fortaleza-CE não era diferente do Brasil e do resto do mundo. Segundo a Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza (2021), o município registrou, do início da pandemia até o dia 10 de dezembro de 2021, 258.755 casos confirmados de Covid-19 e 9.863 óbitos (Fortaleza, 2021), como demonstra o quadro 2:

Quadro 2 - Número de casos e óbitos de Covid-19 em Fortaleza em 2020-2021

Faixa Etária	Casos		Óbitos	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
0 - 9	3.891 (49%)	4.015 (51%)	14 (50%)	14 (50%)
10 - 19	6.200 (53%)	5.432 (47%)	9 (35%)	17 (65%)
20-39	55.793 (56%)	44.290 (44%)	181 (37%)	304 (63%)
40-59	50.213 (56%)	38.813 (44%)	843 (39%)	1.313 (61%)
60-79	22.890 (56%)	18.345 (44%)	2.049 (44%)	2.567 (56%)
80 e mais	5.244 (59%)	3.629 (41%)	1.368 (54%)	1.184 (46%)
Total	144.231 (56%)	114.524 (44%)	4.464 (45%)	5.399 (55%)

Fonte: Íntegra SUS - Indicadores/SESA - COVID-19 - Atualizado em 10/12/2021, às 10h20.

Circunstancialmente, a UFC e a CCH estavam implicadas nessa conjuntura caótica. Os professores e seus familiares não estavam só atordoados de espectadores assistindo a voraz pandemia, mas fazendo parte das vítimas que sucumbiram ante o avanço da doença, conforme os números da tabela acima. A título de exemplo, já no primeiro mês de Covid-19 no Ceará, em março de 2020, dois professores do Centro de Tecnologia da UFC morreram no mesmo dia, 24 março de 2020, em decorrência de complicações da Covid-19 (Nobre, 2020). Esses eventos tiveram repercussão nacional e deixaram todos da universidade profundamente abalados e consternados.

Diante do quadro aterrorizante, a OMS, em 11 de março de 2020, declarou estado de pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Por consequência, o governador do estado do Ceará, através do Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020, declarou situação de emergência em saúde no âmbito do estado e suspendeu: i) eventos, de qualquer natureza, que exigiam prévio conhecimento do Poder Público, com concentração superior a 100 (cem) pessoas; ii) atividades coletivas em equipamentos públicos que possibilitassem a aglomeração de pessoas, tais como shows, cinema e teatro, bibliotecas e centros culturais; iii) atividades educacionais presenciais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública, obrigatoriamente a partir de 19 de março, podendo essa suspensão iniciar-se a partir do dia 17 de março; iv) atividades para capacitação e treinamento de pessoal no âmbito do serviço público que envolvessem aglomeração de mais de 100 (cem) pessoas, entre outras atividades (Ceará, 2020a).

Seguindo o decreto do governador, no dia 16 de março de 2020, a UFC suspendeu todas as atividades acadêmicas presenciais no âmbito da universidade. No dia 19 de março, o governador o estado do Ceará, considerou que, para conter o crescimento dos casos de Covid-19, era necessário diminuir a circulação de pessoas e promover o isolamento social da população durante o período excepcional de surto da doença, sendo já senso comum, inclusive de toda a comunidade científica, que esse isolamento constituía uma das mais importantes e eficazes medidas de controle do avanço do vírus. Através do Decreto nº 33.519, de 19 de março de 2020, ficou declarada situação de emergência em saúde no âmbito estadual, dispondo sobre uma série de medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana provocada pelo novo coronavírus, estabelecendo as seguintes restrições (Ceará, 2020b):

- I - bares, restaurantes, lanchonetes e estabelecimentos congêneres;
- II - templos, igrejas e demais instituições religiosas;
- III - museus, cinemas e outros equipamentos culturais, público e privado;
- IV - academias, clubes, centros de ginástica e estabelecimentos similares;

- V - lojas ou estabelecimentos que pratiquem o comércio ou prestem serviços de natureza privada;
 - VI - “shopping center”, galeria/centro comercial e estabelecimentos congêneres, salvo quanto a supermercados, farmácias e locais que prestem serviços de saúde no interior dos referidos estabelecimentos;
 - VII - feiras e exposições;
 - VIII - indústrias, excetuadas as dos ramos farmacêutico, alimentício, de bebidas, produtos hospitalares ou laboratoriais, obras públicas, alto-forno, gás, energia, água, mineral, produtos de limpeza e higiene pessoal, bem como respectivos fornecedores e distribuidores.
- § 1º No prazo a que se refere o “caput”, deste artigo, também ficam vedadas/interrompidos:
- I - frequência a barracas de praia, lagoa, rio e piscina pública ou quaisquer outros locais de uso coletivo e que permitam a aglomeração de pessoas;
 - II - operação do serviço de transporte rodoviário intermunicipal e metropolitano de passageiros, regular e complementar;
 - III - operação do serviço metroviário. (Ceará, 2020b).

Mesmo diante da gravidade da circunstância, a educação não podia parar. Segundo a UNESCO, em abril de 2020, milhões de estudantes estavam sem aulas por causa do fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia do coronavírus. No Brasil, as aulas presenciais estavam suspensas em todo o território nacional e essa situação, além de imprevisível, deveria seguir ritmos diferenciados nos diferentes estados e municípios, a depender da extensão e intensidade da contaminação pela Covid-19 (Brasil, 2020e).

Ainda em 17 de março de 2020, o MEC editou a Portaria nº 343, que trata sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus no ensino superior, na qual resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (Brasil, 2020b).

Em 1º de abril de 2020, o Governo Federal estabeleceu, por intermédio da Medida Provisória (MP) nº 934, normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020g).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) esclarece que as possibilidades da utilização da modalidade Educação a Distância (EaD) previstas no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e na Portaria Normativa MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, os quais indicam também que a competência para autorizar a realização de atividades a distância é das autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital. Entretanto, em

que pesem as possibilidades legais e normativas da oferta de ensino a distância, cumpre observar que as normas do CNE, via de regra, definem a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação (Brasil, 2020d).

Neste sentido, com o objetivo de garantir atendimento escolar essencial, o CNE propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível. Observa ainda que a realidade das redes de ensino e os limites de acesso dos estabelecimentos de ensino e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis carece de infraestrutura e capacitação técnica, sendo necessário considerar propostas inclusivas e que não reforcem ou aumentem a desigualdade de oportunidades educacionais.

No dia 02 de julho de 2020, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Federal do Ceará (UFC) aprovou, em assembleia virtual, o Plano Pedagógico de Emergência (PPE), que estabeleceu diretrizes gerais para as atividades acadêmicas dos cursos de graduação e de pós-graduação, bem como das Casas de Cultura Estrangeira, com a finalidade de concluir o semestre 2020.1, no âmbito da UFC. Com isso, os alunos e professores poderiam voltar às aulas, a partir do dia 20 de julho, em uma das três modalidades de ensino propostas pelo programa. O referido documento estabelece o retorno das atividades acadêmicas nos cursos de graduação, de pós-graduação e das Casas de Cultura Estrangeira (Universidade Federal do Ceará, 2021c).

Como forma de capacitar os professores e alunos para o desafio de transportar a suas aulas presenciais para um modelo *on-line*, a UFC dentro do PPE promoveu, durante o mês de junho e início de julho, um conjunto de atividades para que os docentes e estudantes se organizassem para a retomada das aulas, conforme cronograma a seguir: i) de 02 a 15/06 – ciclos de formação para docentes e discentes; ii) de 05 a 30/06 – mobilização da comunidade para a retomada; iii) de 10 a 30/06 – Curso de formação para docentes para utilização da Plataforma SOLAR; iv) de 01/07 a 19/07 – Período para planejamento e adaptação dos planos dos componentes curriculares. No dia 27 de julho de 2020, a Coordenadoria Geral das CCE anunciou, para o dia 03 de agosto, o retorno às aulas do semestre letivo 2020.1 em todas as Casas de Cultura por meio de aulas e atividades remotas (Universidade Federal do Ceará, 2021a).

Indubitavelmente, o risco iminente de contaminar-se gravemente pela doença ou de estar constantemente convivendo com notícias de familiares e amigos vitimados pela enfermidade afetaram consideravelmente o aspecto emocional dos professores. Quando perguntado aos docentes informantes da pesquisa se foram contagiados pela Covid-19 em 2020, apenas um afirmou que sim, no entanto todos afirmaram que tiveram familiares ou amigos contaminados pelo vírus. Assim responderam:

P1: Dois familiares faleceram. Alguns pegaram, mas se recuperaram. P2: Foram casos medianos na família em relação ao potencial do vírus.

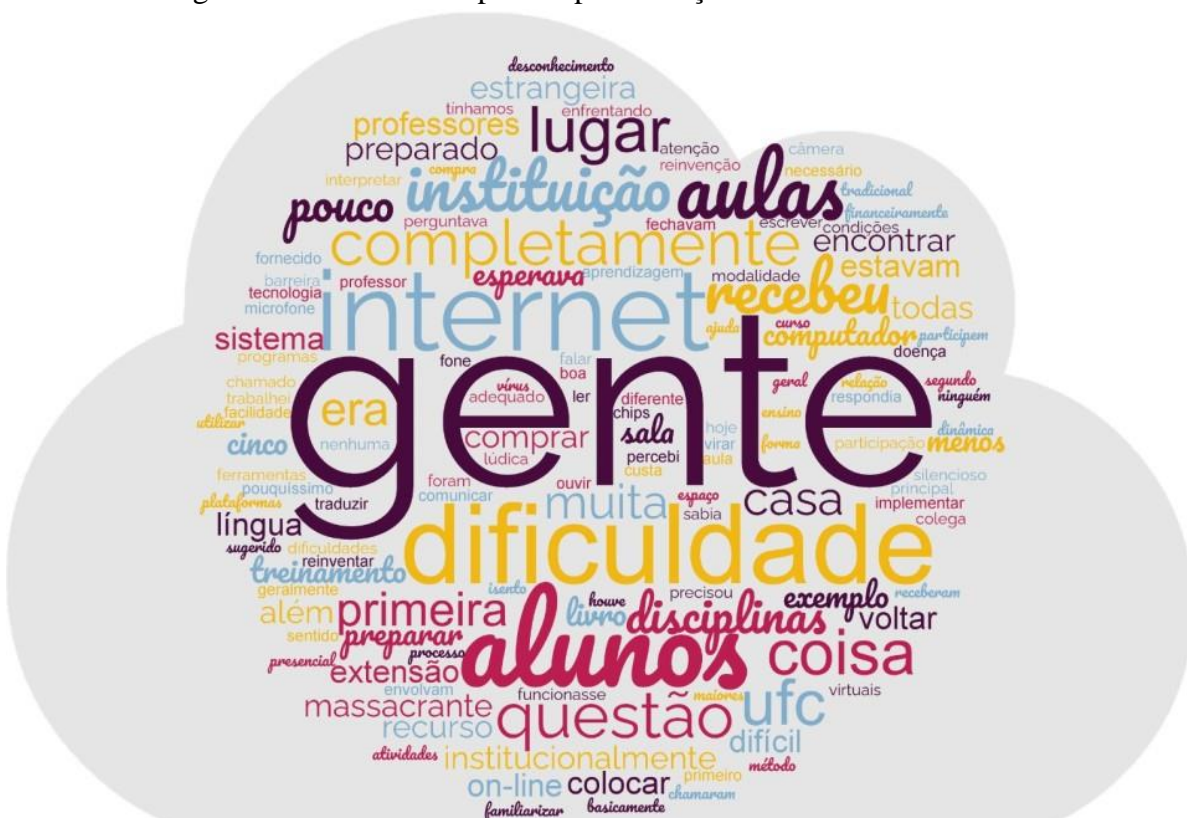
P3: Um amigo teve uma inflamação séria no cérebro, mas se recuperou lentamente.

P4: Houve óbito na família

P5: Houve casos na família, efeitos moderados

Para fazer análise das principais dificuldades expressadas pelos professores para a implementação das aulas remotas, fez-se uso da nuvem de palavras, pois, dessa forma, foram colocadas em evidência as principais queixas comuns dos docentes para cumprimento dessa tarefa:

Figura 2 – Dificuldades para implementação do ensino remoto



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Na análise da nuvem de palavras, pode-se ver em destaque o sujeito da ação “gente”, que representa os professores, e as palavras “dificuldade” e “Internet”, que evidenciam o elemento sob análise. Com isso, é possível claramente antever o principal problema revelado pelos professores para implementação do ensino remoto, ou seja, o problema com a Internet. Chama a atenção também a quantidade de palavras do campo semântico das TIC: Internet, tecnologia, computador, plataforma, programas, ferramentas, microfone, virtuais, *on-line*, fone, dentre outras. Na prática, os indícios de dificuldades para implantar as aulas *on-line* vislumbrados pela nuvem acabam se confirmando nos depoimentos dos informantes, como se pode ver abaixo:

Para o P1, o principal obstáculo foi a falta de familiaridade dos professores com as plataformas, ferramentas e aplicativos propostos para serem utilizados nas aulas on-line. Outro problema relatado pelo P1 foi a dificuldade de estabelecer uma interlocução com os alunos. Geralmente mantinham a câmera fechada e, muitas vezes, fazia uma pergunta à turma e ninguém respondia.

Para o P2, o problema começou na forma como foi dado o treinamento aos professores. Foi realizado de maneira on-line. Foram ministrados uma maratona de temas tecnológicos sucessivos, sem tempo para o desenvolvimento da aprendizagem. Era difícil, por esses meios, assimilar algo aplicável ao novo modelo ensino. Para ele, o que foi chamado de reinvenção na capacitação, tornou-se massacrante na prática, pois teve que adaptar aulas de cinco níveis diferentes, em pouquíssimo tempo, sem ao menos considerar que, para isso, haveria a necessidade de um computador, fone de ouvido, Internet, dentre outros elementos. Nas palavras dele: “*A gente só sabia que a gente tinha que voltar e se virar, né?*”. Por fim, P2 completa: “*As pessoas em geral estavam abaladas emocionalmente pela doença*”.

Para o P3, a principal dificuldade foi a Internet de sua casa, que não funcionava muito bem e o ambiente também não favorecia. Havia muito barulho na rua que atrapalhava as aulas. Para o P5, não era só uma questão técnica, tratava-se de algo mais sério que incapacitava as pessoas física e psicologicamente, era o terror da doença pandêmica que afetava a todos.

Assim sendo:

P5: Bom, a minha maior dificuldade foi o contexto, as aulas em si e a questão do uso da tecnologia e do computador não foi problema para mim, acho que o único problema mesmo era o contexto, era o contexto que a gente não estava esperando, era um contexto que tanto nós professores como os alunos estávamos abalados psicologicamente, então tinha dias que tínhamos que dar aula pensando em mil coisas, sem saber o que ia acontecer no outro dia, sem saber se a gente ia estar vivo, sem sombra de dúvidas o contexto foi o mais difícil.

Pelo depoimento dos depoentes, pode-se ter uma ideia de como foi voltar às aulas naquele contexto sombrio e ter que fazer, no caso de alguns, algo que nunca fizeram antes. Falaram das dificuldades, mas jamais da incapacidade de fazer o que era preciso para retomar as aulas de acordo com as restrições impostas naquele momento. Os professores relataram as seguintes dificuldades: i) falta de capacitação dos professores para utilizar as ferramentas disponíveis e que melhor se adequassem às necessidades do ensino remoto; ii) a ineficiência dos cursos de formação para os servidores docentes e técnico-administrativos oferecidos pela UFC pela forma apressada e intensa como foram ministrados; iii) o pouco tempo para planejar e implementar a transição das aulas presenciais para o ensino *on-line*; iv) a instabilidade da Internet dos professores e dos alunos no decorrer das aulas virtuais; e, principalmente, v) os efeitos da pandemia, que afetaram a todos.

Os gestores, professores, técnicos e alunos estavam todos doentes de certa maneira, direta ou indiretamente. O grande desafio foi, diante desse quadro desolador, ainda ter ânimo para encarar a proposta pedagógica emergencial e seguir em frente. O que foi visto, e este trabalho está tratando de registrar, é a persistência dos professores da CCH diante dessa adversidade. Eles superaram os seus medos, as suas deficiências técnicas, mobilizaram meios e seus alunos para fazerem acontecer a aula a distância, mediada por tecnologia.

Contudo, a CCH não é um ente isolado. As ações operadas pela referida casa de cultura no período da pandemia muito se devem a iniciativas promovidas por órgãos superiores, que embasados nas diretrizes governamentais, avaliavam as condições práticas do cenário epidêmico para o retorno às aulas e emitiram as suas resoluções. Outra condição que há de se considerar é que os integrantes desses órgãos também estavam sofrendo os impactos do coronavírus, porém não deixaram de estudar a possibilidade de reativar a educação.

Depois da flexibilização da substituição das aulas presenciais por aulas por meios digitais, em caráter excepcional, nos termos da Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, o MEC, através do CNE nº 5, de 28 de abril de 2020, apresenta uma série de ações para mitigar os impactos da pandemia na educação, entre elas, podem-se citar algumas que são de interesse das universidades, quais sejam: i) disponibilização de cursos formação de professores e profissionais da educação por meio da plataforma – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC); ii) concessão de bolsas da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para estudos de prevenção e combate a pandemias, como o coronavírus; iii) ampliação de recursos tecnológicos para EaD em universidades e institutos federais; e iv) Autorização para que defesas de teses e dissertações de Mestrado e Doutorado sejam realizadas por meio virtual (Brasil, 2020e).

Quando o CNE nº 5/2020 sugeriu algumas atividades pedagógicas não presenciais à Educação Superior, fez menção à expansão da EaD e, ao mesmo tempo, à ociosidade em relação ao preenchimento de vagas. Comenta que, segundo censo do Inep, em 2018, foram abertas 7.170.567 vagas para cursos superiores em EaD e apenas 19% foram preenchidos. Soma-se a esses dados, os cursos que oferecem ensino híbrido, conforme prevê a Portaria do MEC nº 2.117/2019. Baseado no censo do Inep, o CNE nº 5/2020 avalia que a EaD no Brasil já adquiriu uma *expertise* e uma maturidade, que aliados com a capacidade ociosa existente, pôde contribuir consideravelmente para a continuidade das atividades de ensino e aprendizado em época de pandemia, consoante as portarias do MEC nº 343/2020 e 345/2020. Acrescenta que muitas das mais de 2.500 instituições de educação superior do país já possuem tecnologias digitais de informação e comunicação, capazes de ofertar, em sistemas AVA e outras plataformas tecnológicas de EaD, cursos superiores, no nível de especialização e, por último, Mestrados (Brasil, 2020e).

Mesmo o CNE nº 5/2020, sugerindo o uso da *expertise* da EaD para a continuidade das aulas e para garantir o isolamento social não significava que, desta forma, seria implantada a modalidade EaD em todos os níveis da educação brasileira. O documento supracitado esclarece que, na realidade, seria a oferta do ensino presencial em EaD. Para a volta às aulas, no contexto da pandemia, não foi exigido, para o ensino a distância emergencial que se propunha naquele momento, o cumprimento dos parâmetros preconizados no artigo 80, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, combinado com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamentam o funcionamento da modalidade da EaD. Na verdade, foi dada plena liberdade aos professores para elaboração do seu plano de ensino, como aconteceu na UFC (Brasil, 2017), desde que fosse preservado o isolamento social.

Dessa situação, um novo modelo de ensino, pragmático, não presencial, mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação passa a ser utilizado amplamente pelas instituições de ensino para garantir os padrões mínimos de ensino de sua incumbência, que o denominaram de ensino remoto emergencial.

Baseado na MP nº 934/2020 e no parecer do CNE nº 5/2020, a UFC começou a planejar o retorno de suas atividades por meio do Plano Pedagógico de Emergência (PPE). A elaboração coube à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), auxiliada pelos coordenadores de Programas Acadêmicos (CPAC) e representantes de discentes e de servidores técnico-administrativos, que, inicialmente, definiu as bases para a etapa de estudos e do trabalho docente que deveria ser iniciado para a retomada das atividades (Universidade Federal de Ceará, 2021c).

Logo depois da suspensão das atividades presenciais, conforme determinado pelo Provimento nº 2/2020, da UFC, a PROGRAD começou a acompanhar as atividades acadêmicas e estudar as normativas para, juntos com os gestores acadêmicos e os representantes da comunidade acadêmica, traçar um plano de ação para enfrentar a situação calamitosa.

Passada a fase de estudos nos meses de março e abril, iniciou-se o período de ação marcado por inúmeras reuniões dos gestores acadêmicos e a instituição de um Grupo de Trabalho Consultivo (GT) no mês de maio. O objetivo era elaborar uma proposta pedagógica de emergência. Finalmente, em 3 de junho de 2020, o documento geral da proposta foi apresentado, em reunião com diretores, vice-diretores, CPACs e GT, no qual foi estabelecido o seguinte conceito:

Conjunto de medidas e estratégias educacionais emergenciais e temporárias para minimizar os efeitos prejudiciais na aprendizagem dos estudantes de graduação da UFC, durante e após o período de isolamento decorrente das medidas para a contenção da Covid-19 (Universidade Federal do Ceará, 2021c).

A característica principal do PPE/UFC é a flexibilização, e todos os seus direcionamentos respeitam as peculiaridades das unidades acadêmicas e dos componentes curriculares. As unidades acadêmicas devem fazer seus planos individuais, considerando suas especificidades. A proposta para a retomada do semestre 2020.1 foi de adequação e adaptação dos conteúdos para um formato em que fosse possível a continuidade de um ambiente de aprendizagem. O PPE considerou ser necessário dar garantias para os professores de que deveriam ter um suporte pedagógico e tecnológico, bem como tempo para planejamento de suas atividades e também a necessidade de garantir, aos estudantes, meios para que pudessem acompanhar as atividades letivas nas disciplinas realizadas de modo remoto.

Foi dada pelo PPE total autonomia ao professor para elaborar o plano de reposição, referendado pelas devidas instâncias, adaptando-o ao formato que melhor atendesse aos objetivos de aprendizagem de sua disciplina, cabendo a eles a decisão sobre os recursos digitais a serem utilizados, caso optassem pelo formato remoto ou híbrido, este, quando autorizado, bem como sobre os tipos de atividades e avaliações a serem aplicadas; entretanto, em todos os casos, o professor devia apresentar à chefia de seu departamento (quando houvesse) ou à unidade acadêmica, o plano de reposição atestando o cumprimento total da carga horária e do conteúdo de sua disciplina, o formato a ser adotado (remoto, híbrido ou presencial), bem como as metodologias de ensino e de avaliações utilizadas (Universidade Federal do Ceará, 2021c).

Para a retomada das aulas, foi estabelecido o seguinte cronograma:

Quadro 3 - Cronograma de retomadas às aulas

2 a 15 JUN	Ciclos de formação para docentes e discentes
5 a 30 JUN	Mobilização da comunidade para a retomada
10 a 30 JUN	Curso de formação para docentes para utilização da plataforma Solar (1.500 vagas)
1º a 19 JUL	Período para planejamento e adaptação dos planos dos componentes curriculares

Fonte: Universidade Federal De Ceará (2021c).

Pelo cronograma, os prazos estabelecidos para cada atividade, pelas circunstâncias, são eminentemente emergenciais, mas o volume de cursos que são propostos em um curto período de tempo a um público debilitado emocionalmente parece ser desproporcional, por isso, importantes temas apresentados pelos cursos talvez passaram despercebidos ao olhar do professor, que acabou aprendendo mesmo na prática do dia a dia o domínio das ferramentas digitais e os fundamentos do novo modelo de ensino. Os ciclos de formação para docentes e discentes se deu por meio do canal do *Youtube* do Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico (PAAP) da UFC, no período de 2 a 15 de junho de 2020, a saber:

Quadro 4 – Cursos de formação para professores e técnico-administrativos

Data/Hora	Tema	Forma de comunicação	Carga horária
2 Jun (10h)	Metodologias de ensino: o uso do Microsoft 365.	Weboficina 1	2 h
2 Jun (15h)	O <i>Google Docs</i> como ferramenta de produção intelectual.	Weboficina 2	2 h
3 Jun (10h)	<i>Google Forms</i> como ferramenta de on-line.	Weboficina 3	2 h
3 Jun (15h)	Roteiro para elaboração de videoaula.	Weboficina 4	2 h
4 Jun (10h)	<i>SIGAA</i> : plataforma didático-pedagógica.	Weboficina 5	2 h
4 Jun (15h)	Metodologias de ensino a distância.	Webconferência 1	2 h
5 Jun (10h)	O uso do <i>Socrative</i> como ferramenta de avaliação.	Weboficina 6	2 h
5 Jun (15h)	Letramento digital e tecnologias educacionais.	Live 1	1 h
8 Jun (15h)	Solar nas atividades remotas <i>on-line</i> .	Weboficina 7	2 h
9 Jun (10h)	O uso do <i>Kahoot</i> como ferramenta de avaliação <i>on-line</i> .	Weboficina 8	2 h
9 Jun (15h)	<i>SIGAA</i> : plataforma didático-pedagógica.	Weboficina 9	2 h
10 Jun (10h)	Plano de ensino on-line para aula remota.	Weboficina 10	2 h
10 Jun (15h)	Gestão da educação superior em tempos de pandemia do novo coronavírus: EaD em cursos de graduação presenciais à luz do marco normativo legal.	Webconferência 2	1 h
12 Jun (10h)	Uso pedagógico da videoaula nas atividades remotas.	Webconferência 3	1 h
12 Jun (15h)	Curso letramento digital e tecnologias educacionais.	Live 2	1 h
15 Jun (15h)	Animações para aula em ambiente virtual: suporte para o ensino remoto.	Weboficina 11	1 h

Fonte: (Universidade Federal de Ceará, 2021c).

O plano de formação para o apoio e acompanhamento das atividades Educativas em tempos de pandemia da Covid-19 foi resultado da parceria da PROGRAD e a Escola Integrada de Desenvolvimento e Inovação Acadêmica da UFC. O objetivo do plano, de modo emergencial, era revisar as práticas pedagógicas necessárias para o replanejamento das atividades de inovação, com ênfase no uso de tecnologias da informação e comunicação. A iniciativa propôs weboficinas³, webconferências⁴, webinários⁵ e lives⁶ sobre as temáticas e os conhecimentos que envolvem letramento digital e tecnologias educacionais que atendessem a

³ **Weboficina:** é uma modalidade de treinamento ou oficina realizada pela internet. É semelhante a um webinário, mas focada em ensino prático, geralmente envolvendo atividades práticas e interativas.

⁴ **Webconferência:** é uma reunião ou conferência realizada pela internet, na qual os participantes se conectam remotamente para discutir temas diversos. É uma forma de comunicação síncrona que permite a interação em tempo real entre os participantes.

⁵ **Webinário:** é um tipo específico de webconferência usado principalmente para apresentações, palestras, workshops ou seminários online. O termo “webinário” é uma combinação das palavras “web” e “seminário”.

⁶ **Live:** refere-se a uma transmissão de vídeo ao vivo pela internet. É uma forma de comunicação síncrona em que o conteúdo é transmitido em tempo real para um público *on-line* (Soares, 2020).

professores, técnicos e estudantes da UFC. O objetivo geral era de auxiliar na formação tecnológica da comunidade acadêmica da UFC, especialmente, dos docentes, para o desenvolvimento das atividades emergenciais remotas *on-line*, durante a pandemia de Covid-19 (Universidade Federal do Ceará, 2021c).

Apesar do incentivo para que os professores participassem, a inscrição nos cursos de formação era de carácter voluntário e podiam fazê-las por meio de formulário *on-line*. No momento da inscrição, os interessados poderiam escolher entre uma ou mais atividades propostas no plano de formação. Para melhor acompanhamento e aproveitamento da aprendizagem para práticas pedagógicas futuras, predominou a transmissão em forma de weboficinas para proporcionar aos participantes atividades práticas e interativas, em tempo real, usando as ferramentas digitais.

As CCE e, por conseguinte, a CCH, são abarcadas pelas medidas e estratégias educacionais, emergenciais e temporais da PPE/UFC. No seu anexo 8, que trata especificamente das diretrizes da Pró-Retoria de Extensão (PREx) às CCE, é ratificado o princípio da autonomia e flexibilização das unidades acadêmicas no sentido de analisar e decidir casos específicos de seus contextos, no que diz respeito ao início ou continuidade das aulas remotas, metodologias escolhidas e formato de avaliações e orienta aos coordenadores que adaptem, a seu critério, o desenvolvimento de atividades remotas, tais como eventos e lives via *meet.google*, plataforma Solar, exposições virtuais, instagram, facebook, youtube, criação de *podcast* e material educativo adaptável às condições impostas (Universidade Federal do Ceará, 2021c).

Como diretriz complementar, a PREx emitiu o seguinte: i) o dia 27 de julho de 2020 será a referência para começar o acolhimento e a adaptação dos alunos; ii) os professores farão, conforme previsto na PPE, seu plano de adaptação de turmas e o cadastrarão junto à coordenação da Casa de Cultura a que pertence e a coordenação encaminhará à Coordenação Geral das Casas de Cultura Estrangeira, que o arquivará e acompanhará a execução; iii) as novas ações de extensão ficam condicionadas às possibilidades de concretização, tendo em vista as restrições sanitárias de distanciamento impostas pelas autoridades e por causa da pandemia da Covid-19; iv) as CCE devem adotar, conforme avaliação de cada docente, plataformas diversas de apoio ao ensino remoto de seus alunos e disciplinas, que levarão em consideração, ainda, a adaptação de seus conteúdos ao formato remoto; v) os alunos que não conseguirem acompanhar as aulas remotas dos cursos de extensão das CCE não serão considerados reprovados por abandono e ficam garantida a vaga pelo tempo que durar a pandemia do coronavírus (Universidade Federal do Ceará, 2021c).

Essas foram as condicionantes gerais que os professores da CCH tiveram para superar os medos produzidos pelo vírus fatal e em um santiamém ter que se restabelecer, capacitar-se, adaptar às aulas presenciais em ambiente virtual, buscar estratégias eficientes para o novo modelo de ensino, reativar os seus alunos para as aulas digitais e mantê-los ativos e motivados para o desenvolvimento da aprendizagem.

4.3 Ferramentas digitais usadas para ministrar as aulas remotas

Quanto à dificuldade da escolha das ferramentas digitais pelos professores da CCH para a implementação das aulas remotas, as diretrizes emanadas pelos órgãos superiores minimizaram essa ação na medida que indicavam uma série de ferramentas oportunas para a ocasião. O parecer CNE nº 5/2020 sugeriu a utilização de mídias sociais de longo alcance como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram* para estimular e orientar os estudos e projetos; enquanto o PPE/UFC apresentou ferramentas mais voltadas à educação, que tinham como característica viabilidade, intuitividade, confiabilidade, conectividade e multiutilidade. Foram sugeridas pela proposta: Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), plataforma Solar, *Youtube* e alguns aplicativos do *Google* como *Meet*, *Classroom*, *Forms*, *Drive* e outros. Muitas delas fizeram parte dos cursos de formação dos professores ofertados pelo PPE/UFC (Brasil, 2020e).

Das respostas à pergunta aos informantes sobre quais ferramentas digitais usaram para ministrar as aulas remotas e o porquê as escolheram, gerou-se uma nuvem de palavras que pode sugerir uma análise objetiva das escolhas e das suas respectivas motivações, como se pode observar abaixo:

P1: A gente não tinha muita familiaridade com esses recursos, mas tivemos uma orientação pra utilizar a plataforma como *Meet* para as aulas. Com ele a gente podia apresentar *powerpoint*, livro didático digital, sites. ... os alunos poderiam fazer atividades *on-line*.

P2: (...) eu achei bastante mais prático... era o que eu tinha à mão. No *Meet*, a gente podia projetar o livro didático digital e os alunos acompanhavam no livro em casa. Também permitia compartilhar vídeos do Youtube. Para avaliação era usado o *Google Forms* porque era muito prático. Os alunos fazem a prova e recebem por e-mail o *feedback* das respostas e a nota.

P3: Eu tinha, ainda tenho, dificuldades com algumas ferramentas, mais como a gente podia usar o *Meet*, era mais fácil de usar e continuei usando. (...) fiquei com o *Meet* e o *Google drive* usava para fazer a parte das atividades, basicamente foi o *Meet* e o *Google Drive* para dar suporte na troca de materiais. E também o *Google Forms* para elaborar as provas. Usei essas ferramentas porque conhecia, pela facilidade e porque atendia minhas necessidades.

P5: Eu usei duas ferramentas, o *Google Classroom* e o *Google Meet*, pois na época nos foi dada a autonomia de escolher a plataforma que a gente mais conhecia e tinha melhor domínio. Eu já trabalhava com o *Classroom* antes, então decidi trabalhar com essas duas plataformas, e o *Meet* porque naquele momento era o que, de repente, mais se adequava a nossa realidade pela quantidade de alunos que a gente tinha, pela facilidade de conexão, com internet, de acesso também, então as ferramentas que usei foram essas o *Google Meet* para as aulas síncronas, e o *Google Classroom* para as aulas assíncronas.

A escolha das ferramentas digitais dos professores da CCH vai ao encontro de já orientado pelo parecer do CNE nº 5/2020, ou seja, as preferências por mídia de longo alcance. Por certo, a utilização dos aplicativos do *Google* garante a segurança necessária para a promoção das aulas por webconferência e permite agregar outros dispositivos educativos de grande potencial para as aulas de idioma (BRASIL, 2020e).

No entanto, para começar as aulas virtuais, os professores precisavam convocar, acolher e adaptar os alunos ao novo modelo de ensino. Para esse propósito, duas ferramentas foram muito importantes: SIGAA e o *Whatsapp*, conforme expressaram os informantes quando perguntados, em entrevista, como haviam se comunicado com os seus alunos para avisá-los que as aulas reiniciariam remotamente:

P1: Como o semestre já tinha começado, quando as aulas foram paralisadas por causa da pandemia, então eu fiz essa comunicação através do SIGAA e também pelo grupo de *WhatsApp* que a gente já tinha formado.

P2: Eu os informei pelo meio oficial que era o SIGAA, eu enviava uma notícia pra eles dizendo quando as aulas iam começar, qual era o link que eles tinham que acessar pra entrar na sala virtual do *Google Meet* e também já informava um *link* pro grupo de *WhatsApp* da turma que eu criava sempre no início do semestre pra deixar a nossa comunicação mais ágil, né, pra ficar mais próximo deles.

P3: A primeira comunicação foi através do SIGAA. A gente tem o SIGAA dos alunos, depois a gente criava o grupo de *Whatsapp* e as mensagens posteriores pelo *Whatsapp*.

P5: Quando eu fiquei sabendo que a gente ia retornar com as aulas virtuais, eu recebi a lista dos alunos via SIGAA. Então, gravei um vídeo e enviei aos alunos, através do próprio SIGAA, do próprio sistema, comunicando que as aulas voltariam de forma remota.

Antes de mais nada, a implementação das aulas remotas dependia de uma convocação efetiva dos alunos matriculados nos cursos. Nesse aspecto, o SIGAA, conforme revelam os professores pesquisados, mostrou-se essencial para que os docentes deliberassem ações por meio de mídias de longo alcance como *WhatsApp* para chamar os alunos às aulas. Essa fase de comunicação com os alunos é considerada uma das mais importantes, pois a ineficiência dela poderia comprometer a continuidade das aulas remotas.

Já para a execução das aulas por videoconferência, o *Google Meet* ganhou a preferência dos professores pela sua polivalência de usos e a possibilidade de se integrar com outros aplicativos como *Google Forms*, *Google Drive* e *Classroom*, etc. Em seguida, far-se-á um breve relato das referidas ferramentas para ressaltar e justificar o seu uso nas estratégias de implantação do ERE na CCH, consoante comentários dos informantes.

4.3.1 SIGAA

O SIGAA foi desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e entrou em produção em 2007. Foi adquirido pela UFC por meio de convênio de cooperação técnica em 2009 e a partir de 2010 começou fazer parte da rotina da universidade cearense. Se já era importante para a gestão universitária, durante a pandemia, o SIGAA se tornou fundamental para o gerenciamento das atividades acadêmicas, como se pode depreender pelos relatos dos pesquisados. Através dele, os docentes se comunicam com os seus alunos, acessam recursos e informações relativos à vida acadêmica e podem utilizá-lo para postar conteúdos de aula, divulgar notícias e avisos sobre as aulas, registrar a frequência das turmas, agendar avaliações programadas para o semestre, divulgar as notas dos alunos, dentre outras funcionalidades, todas *on-line* (Souza, 2015).

4.3.2 Whatsapp

Já com o *Whatsapp*, pode-se trocar mensagens e fazer chamadas do seu celular de maneira rápida, simples e segura, em qualquer lugar do mundo. Torna-se o ideal para

manutenção de contato entre os integrantes da turma e do professor. Para começar a usá-lo, o usuário só tem que baixá-lo, gratuitamente, do *Google Play Store* ou do *App Store da Apple*. Evidentemente, para fazer tal procedimento, o usuário precisa ter um número de telefone ativo em seu nome, apto a receber ligações telefônicas e mensagens SMS, além de uma conexão estável à internet, usando dados móveis ou *Wi-Fi*. Ele funciona em computadores, tablets com sistema operacional *Android* e aparelhos celulares. O usuário pode usar a sua conta do aplicativo em até quatro aparelhos conectados ao mesmo tempo (Whatsapp, 2023).

Lançado em 2009, *Whatsapp* começou como uma alternativa ao SMS. O nome do aplicativo é um trocadilho da expressão “*What’s up*” em inglês, que significa “*E aí?*” ou “*beleza?*”. Ele foi criado por Brian Acton e Jan Koum, dois ex-funcionários do *Yahoo*, que deixaram a empresa em 2007. Em 2014, juntou-se ao *Facebook*, mas continua operando como aplicativo separado, com foco no serviço de mensagens rápidas e confiáveis. Hoje o *Whatsapp* tem mais de dois bilhões de usuários, espalhados em mais de 180 países (Whatsapp, 2023).

A ferramenta tem uma grande variedade de potencialidades. Este trabalho, baseado no sítio oficial do aplicativo⁷, irá explorar apenas algumas funcionalidades que contribuem no contexto educacional e, durante a pandemia, foram essenciais para a interlocução entre os professores e alunos e como suporte de determinadas atividades didáticas, principalmente, nas aulas de LE.

As mensagens de *Whatsapp* foram amplamente utilizadas para convocação dos alunos e formação das turmas na CCH. É um recurso eficiente, rápido e prático como atestaram os informantes da pesquisa. As mensagens podem ser encaminhadas para uma conversa individual ou em grupo para outras conversas. É possível encaminhar uma mensagem para até cinco conversas de uma só vez. Quando o professor cria um grupo de *Whatsapp*, como no caso da CCH, ele só tem que disponibilizar o link em um local onde todos os alunos tenham acesso, como no SIGAA. O aluno apenas dá um clique e já está incluído no grupo e habilitado a interagir com todos. O administrador do grupo também pode decidir que o aluno tenha que solicitar a autorização para entrar no grupo ou se tiver o telefone do potencial participante, incluí-lo individualmente. Cada grupo pode ter até 1.024 participantes.

⁷ Ver site: <https://www.whatsapp.com/>

O Whatsapp oferece suporte para o envio e recebimento de uma variedade de mídias: texto, fotos, vídeos, documentos, Emoji⁸, GIF⁹ e localização, que o usuário pode visualizar instantaneamente ou a seu tempo, oportunamente. O usuário pode também fazer chamadas de voz ou vídeo e ainda intercalar ambas. Todos esses recursos são possibilidades de aplicabilidades de ensino on-line, que podem ser explorados pelo professor, sobretudo, em aula de LE (Whatsapp, 2023).

Com o recurso de chamada de voz, o usuário pode fazer chamadas gratuitas para seus contatos do *WhatsApp* usando sua conexão de internet, mesmo que eles estejam em outro país. Também pode fazer chamadas de voz em grupo de até 32 participantes. Para o uso da chamada de voz ou vídeo, os dispositivos técnicos são basicamente os mesmos: ter alto-falantes e um microfone para as chamadas de voz e mais uma câmera para a chamada de vídeo (Whatsapp, 2023).

Enfim, todos esses recursos tecnológicos, que o *Whatsapp* disponibilizou no período pandêmico, ajudaram de forma decisiva para que os professores pudessem manter o diálogo com a coordenação e, principalmente, com os alunos. Além de oferecer potencial suporte para o desenvolvimento de habilidades linguísticas nas aulas remotas de LE.

4.3.3 *Google Meet*

Em 2017, o Google introduziu o Google Hangouts Meet, uma versão empresarial do Hangouts focada em videoconferências e reuniões online. Esta versão se concentrava em atender às necessidades das empresas e organizações. Em abril de 2020, o Google anunciou a renomeação do Hangouts Meet para Google Meet, como parte de uma reestruturação de suas ferramentas de comunicação. Este movimento coincidiu com um aumento significativo na demanda por soluções de videoconferência devido à pandemia de Covid-19. Nesse período, o *Google Meet* expandiu seus recursos para atender às necessidades de ensino a distância, trabalho remoto e outras formas de comunicação *on-line*. Foram adicionados recursos como legendas em tempo real, integração com o *Google Classroom* e acesso gratuito a recursos avançados por um período limitado (Google Meet, 2023).

⁸ **Emoji:** Imagem de uma expressão facial que representa uma emoção ou sentimento; embora tenha um significado particular, cada emoji é interpretado de acordo com o contexto em que está inserido. [Gramática] A pronúncia correta de emoji é /imôdji/ (www.dicio.com.br).

⁹ **GIF** é a sigla de *Graphics Interchange Format*, em tradução livre para o português – **Formato para Intercâmbio de Gráficos**. Trata-se de um formato de imagem, muito usado na www. Podem ser usados para pequenas animações e cliques de vídeo de baixa resolução (siglaseabreviaturas.com).

O *Meet* é compatível com os principais sistemas operacionais em computadores e com os sistemas operacionais móveis *Android* e *iOS*. É recomendado um processador com configuração mínima de 2GB de memória RAM. A velocidade de conexão ideal é de, no mínimo, 3,2 Mbps para *download* e *upload*. Há necessidade de uma *Webcam* integrada ou câmera USB externa e microfone (Gloogle Meet, 2023).

Qualquer pessoa com uma conta do Google pode criar uma reunião *on-line* com até 100 participantes e duração de até 60 minutos, mas com um plano pago do Google Workspace, as organizações podem usar recursos avançados, incluindo reuniões com até 500 participantes internos ou externos e transmissões ao vivo para até 100.000 espectadores. Há diversas formas de acessar o *Meet*, podendo ser via conta de e-mail do Gmail, a partir do Google Sala de Aula (*Google Classroom*), através do *Google Agenda*, pelo aplicativo do *Meet* nos dispositivos móveis ou pelo *link* do aplicativo¹⁰ (Gloogle Meet, 2023).

Quando surgiu a necessidade de um dispositivo que pudesse dar condições aos professores de ministrar a suas aulas por webconferência, o *Google Meet* apareceu como uma solução viável por seu formato simplificado, intuitivo e de fácil acesso para todos. Atende os princípios da interação entre os participantes em tempo real e tem a capacidade de compartilhar arquivos, aplicativos, telas do computador, lousa virtual e outras ferramentas que auxiliam na condução de aulas.

Ao se falar de aulas síncronas, a realidade é outra. As aulas síncronas permitem um maior processo de interação com o discente e sua característica distintiva é a retroalimentação instantânea. Elas ocorrem em tempo real e possuem os seguintes benefícios: aprendizado dinâmico, melhor engajamento da turma e aprofundamento da relação entre aluno e professor, devido ao *feedback* instantâneo.

Uma condição muito pertinente com o uso do *Meet* é de proporcionar rotinas de aulas e regras de interação na sala de aula virtual sob mediação dos professores, que aproxima muito ao que acontece nos encontros letivos presenciais. No caso dos cursos de idiomas da CCH, uma ótima opção foi o professor criar um link permanente de reunião para cada turma durante todo o semestre letivo e disponibilizá-lo no SIGAA e no grupo de *Whatsapp* da turma, assim se estabelecia o local virtual das aulas.

Outro elemento importante para o planejamento e organização do curso é a opção de criar o *link* por intermédio do *Google Agenda*, pois no processo de criação, o professor já define quem pode participar da webconferência, horário de início, duração e término do

¹⁰ Ver <https://meet.google.com/>.

evento. Nesse momento, o professor ainda pode enviar mensagens orientando aos alunos, por exemplo, para entrarem na sala virtual cinco minutos antes de começar a aula para ajustes técnicos.

Durante a aula pelo *Meet*, o professor faz gestão dos recursos técnicos e administra as ações dos participantes para um melhor aproveitamento de todos. Ele pode definir os recursos a serem utilizados na aula para desenvolver o ensino e aprendizagem, fazer uso do *Meet Attendance* para controlar a presença dos participantes através do recurso de lista de chamada e gravar a aula e criar um arquivo de vídeo para disponibilizar aos alunos que faltaram ou para consultas posteriores. A regra geral é que os participantes possam abrir ou fechar seus microfones e câmeras durante a webconferência, mas o professor pode desabilitá-los, até removê-lo da sala virtual, caso seja necessário. Caso o aluno queira fazer uso da palavra, ele clica no ícone “levantar mão”, que aparecerá no menu de participantes o ícone com a “mão levantada” e um aviso sonoro é acionado para chamar a atenção do condutor da atividade (Google Meet, 2023).

Das ferramentas do *Google Workspace* para educação o *Google Meet* foi a mais utilizada, a que mais norteou os professores da CCH, como foi visto nos comentários dos informantes; mas outras do pacote também colaboraram para a efetivação das aulas remotas emergenciais como *Google Drive*, *Google Forms* e *Google Classroom*, que serão abordados, sucintamente, a seguir.

4.3.4 Google Drive

O *Google Drive* é um serviço de armazenamento em nuvem oferecido pelo Google que permite aos usuários armazenar, sincronizar e compartilhar arquivos e pastas. Ele oferece uma ampla variedade de funcionalidades para facilitar o gerenciamento de arquivos e colaboração. O usuário pode instalar o aplicativo no seu computador ou dispositivo móvel para sincronizar automaticamente seus arquivos e pastas entre dispositivos. Isso facilita o acesso aos arquivos em qualquer lugar (Google Drive, 2023).

O *Google Drive* está integrado ao conjunto de aplicativos do *Google Workspace* para educação, incluindo *Google Docs*, *Google Forms*, *Google Chat*, *Google Meet*, *Classroom* e Gmail, permitindo a edição colaborativa em tempo real de alguns documentos e simplesmente repositório para outros. Essas funcionalidades tornam o Google Drive uma ferramenta versátil e poderosa para armazenamento, organização e colaboração de arquivos e documentos em nuvem, tanto para uso pessoal quanto profissional.

4.3.5 *Google Forms*

O *Google Forms* é uma poderosa ferramenta de criação de formulários e pesquisas *on-line*. É fácil de usar e muito flexível. É por isso que o mundo educacional logo viu a oportunidade de utilizá-lo para fins pedagógicos. Por sua estrutura e funcionalidade, é extremamente adequado como instrumento de avaliação. Foram as iniciativas de professores e usuários na área educacional que levaram ao crescimento da ferramenta desde o seu lançamento, em 2008, para se tornar uma ferramenta de medição de aprendizagem através do desenvolvimento de novas funcionalidades (Google Forms, 2023).

Para fazer um questionário no *Google forms*, é muito fácil. Em todas as barras de ferramentas de aplicativos do *Google for Education*, há um link de acesso para o *Google Forms*. Os usuários podem criar questionários personalizados ou compartilhados de forma colaborativa com colegas. O aplicativo oferece diferentes tipos de perguntas a serem feitas, como múltipla escolha, resposta curta, parágrafo, escala, *upload* de arquivo e outras. É possível personalizar a aparência dos formulários com temas e imagens de plano de fundo (Google Forms, 2023).

Além de utilizar diversos tipos de perguntas, o *Forms* oferece diversos elementos que permitem potencializar a ferramenta no ambiente escolar. Permite dividir o questionário em seções, conforme a necessidade do professor; tornar determinadas perguntas obrigatórias para garantir que determinadas questões sejam respondidas por todos os alunos, inserir imagens para interpretação ou para utilização de cada opção nas questões de múltipla escolha; e incluir vídeos com objetivo instrucional ou para desenvolver a compreensão auditiva no caso das aulas de LE (Google Forms, 2023).

O *Google Forms* é amplamente utilizado na educação, pois oferece uma maneira simples e eficaz de criação de questionários compartilhados através de links, e-mails ou incorporados em sites. As respostas são coletadas automaticamente em uma planilha do *Google Sheets*, facilitando a análise e organização dos dados.

4.3.6 *Google Classroom*

O *Google Classroom* foi lançado oficialmente em agosto de 2014 como parte do *Google for Education*. A plataforma se configura em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para desenvolvimento de cursos totalmente *on-line* ou híbridos. A ferramenta é gratuita para todos os usuários e acessível em dispositivos móveis, tablets e computadores, permitindo que os alunos acessem o conteúdo de qualquer lugar (Google Classroom, 2023).

O dinamismo desse aplicativo é impressionante. A criatividade do professor é o limite para a elaboração de inúmeras atividades que se podem realizar a partir do *Google Classroom*. Dentre os serviços oferecidos dentro do AVA, estão os de permitir criar diferentes turmas, distribuir tarefas, anexar documentos, criar questionários, pesquisas e avaliações, dar aula síncrona pelo *Google Meet*, gravar aulas para acesso posterior, usar vídeos do *Youtube*, dentre outros (Google Classroom, 2023).

Os alunos recebem notificações por *e-mail* ou no aplicativo móvel sempre que houver novas atividades ou atualizações na turma. Para uma melhor gestão do desempenho dos alunos, a ferramenta oferece demonstrativos aos professores para que possam acompanhar o progresso dos estudantes e visualizar quais tarefas foram concluídas ou estão pendentes. Os alunos podem tirar dúvidas ou promover discussões por meio de mensagens publicadas no AVA.

O *Google Classroom* em si não oferece recursos embutidos para criar atividades interativas diretamente na plataforma, mas oferece integrações com diversos aplicativos educacionais de terceiros para ampliar as funcionalidades e recursos disponíveis como *Pear Deck*, *Kahoot!*, *Quizlet* e *Edpuzzle* ou *H5P*, estes dois últimos para incorporar questionários e interações em vídeos (Google Classroom, 2023).

O potencial desta ferramenta é exponencial, haja vista que integra o pacote Google Workspace que oferece recursos para todas as horas, por exemplo, a Agenda para planejar, *Gmail* para comunicar, O *Meet* para interagir, Drive para compartilhar, o *Forms* para avaliar, dentre outros. Também é compatível com aplicativos educacionais de terceiros, fortalecendo mais ainda sua efetividade. O *Google Classroom* desempenhou um papel essencial ao possibilitar a continuidade da educação durante a pandemia, oferecendo uma solução acessível e eficaz para o ensino e aprendizado online. Mesmo após a pandemia, muitos educadores continuam a utilizar essa plataforma para complementar o ensino presencial e oferecer opções flexíveis de aprendizado.

Por ser de fácil acesso e de oferecer meios de aprendizagem eficientes, atrativos e por ser extremamente oportuno para muitas intuições de ensino – a CCH incluída – na época da pandemia, o *Google Classroom* desempenhou um papel essencial ao possibilitar a continuidade da educação naqueles tempos sombrios, quando reuniões presenciais eram proibidas, oferecendo uma solução acessível e eficaz para o ensino e aprendizado *on-line*.

4.4 Estratégias utilizadas pelo professor para a realização das aulas remotas

Segundo Anastásio e Alves (2004), as estratégias de ensino são os meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Na escolha de qual a melhor estratégia para utilizar em determinado momento, há que se ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento. Além disso, as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes devem ser capazes de sensibilizar (motivar) e de envolver os alunos ao ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhe cabe.

As circunstâncias excepcionais impostas pela Covid-19 aumentaram o grau de dificuldade para se elaborar um plano estratégico de ensino, durante a quarentena da doença. Fazê-lo normalmente já não era tão fácil. Nesse caso, os professores tiveram de fazê-lo fragilizados emocionalmente por tudo o que estava acontecendo consigo, com seus familiares e amigos e ainda não contavam com o domínio técnico a fim de manipular as ferramentas disponíveis para criar um dispositivo que fosse capaz de oferecer o ensino remoto emergencial com as adequações necessárias para atender tanto as diretrizes dos órgãos de ensino como as das autoridades sanitárias.

Das medidas de contenção do coronavírus, foi a necessidade de isolamento social que implicou diretamente no planejamento da volta às aulas emergenciais, pois necessariamente forçava o ensino remoto. Evidentemente o contexto doentio também foi levado em conta na modulação do discurso na sala de aula virtual. Porém, com relação às diretrizes educacionais vindas através do PPE/UFC, que mesmo preconizando flexibilidade e liberdade de escolha do formato (remoto ou híbrido), recursos digitais, metodologias e o tipo de avaliação pelos professores, exigiam dos docentes um plano de reposição que contemplasse cumprimento total da carga horária, o controle da frequência dos alunos, além do conteúdo ministrado, metodologias de ensino e de avaliações utilizadas (Universidade Federal do Ceará, 2021c).

Outras peculiaridades que deveriam ser consideradas no planejamento: o registro de frequência dos estudantes no SIGAA deveria ser flexível sobre o entendimento do que computará como “falta”, visto que não poderá contabilizar as presenças apenas nas atividades síncronas. Todas as atividades em que o estudante participou, mesmo de forma assíncrona, deveriam ser consideradas, bem como a execução de tarefas; e a avaliação também seria flexível e com tempo razoável para os alunos devolverem. Foi sugerido conceder até 72 horas para a devida devolução com possibilidade de estender o prazo por mais 24 horas, já que o acesso à internet e a equipamentos não estavam disponíveis para todos da mesma forma e velocidade.

Dar direito à segunda chamada, nas mesmas condições da primeira chamada, também foi recomendado (Universidade Federal do Ceará, 2021c).

O objetivo principal de qualquer plano estratégico de ensino é promover o ensino e garantir a aprendizagem (Campos, 2018). Mas, no contexto da pandemia, os objetivos estabelecidos nos documentos oficiais e refletidos do PPE/UFC eram bem mais modestos, quais sejam: minimizar os efeitos prejudiciais na aprendizagem dos estudantes e manter o vínculo deles com a universidade para evitar a evasão e o abandono.

Esses foram os parâmetros básicos para que os professores da CCH pudessem desenvolver estratégias com vistas a promover adequação e adaptação dos conteúdos de idiomas para a retomada do semestre 2020.1 no ensino remoto emergencial.

Já foi abordado neste trabalho as dificuldades encontradas para o retorno às aulas durante a pandemia e o processo de implementação do ensino remoto emergencial na CCH. A seleção de ferramentas digitais comentadas na seção anterior é uma ação que faz parte do plano para montar a estratégia para as aulas virtuais. Na sequência, será abordada a estratégia metodológica para se chegar aos objetivos das aulas e do curso ou, pelo menos, atender a proposta do PPE/UFC.

Para obter as informações sobre as estratégias metodológicas para a realização das aulas virtuais, os entrevistados responderam às seguintes perguntas: i) Mesmo diante da situação caótica, como foi manter o aluno motivado e ativo no curso até o final? ii) Como desenvolveu cada habilidade linguística nas aulas virtuais?; iii) Como era a interlocução com os alunos?; e iv) Como era avaliar cada habilidade linguística? Das respostas obtidas, gerou-se a nuvem de palavras abaixo:

P3: ... a gente usou muito a questão de músicas, de trailer de filmes, de curta-metragem, de propagandas, então tudo que a gente pôde aproveitar, a gente aproveitou.

P5: a habilidade auditiva através do próprio Google Classroom, eles tinham vídeos, áudios, alguma coisa para ouvir e atividades para responder.

Sobre a expressão oral:

P1: A dificuldade maior foi na habilidade oral, que era difícil desenvolver atividades com eles. Porque quando você está no processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira, é necessário que os alunos se envolvam, participem, falem e eu percebi que eu tinha uma dificuldade de me comunicar com eles, porque eles geralmente fechavam a câmera e eu perguntava uma coisa às vezes e ninguém respondia. Pra fazer também as atividades com o colega existia essa dificuldade.

P2: A compreensão oral, a expressão oral deles, a gente sempre procura fazer com que o aluno se expresse dentro da sala de aula, às vezes um grupo, outras vezes o outro, fazendo uma rotatividade, *né*, pra que todo mundo se expresse mesmo aquele que é mais tímido ou caladinho.

P3: A questão da oralidade, eles faziam na hora da aula, gravavam vídeos e áudios e enviavam para os grupos também.

P5: no caso da habilidade oral, os alunos tinham que gravar vídeos ou mandar áudios, através das plataformas ou através do próprio grupo de *Whatsapp*...

Sobre a compreensão leitora:

P1: A leitura não foi muito abordada, mas eu desenvolvia módulos ao término de cada unidade, então nesses módulos existem atividades de leitura, de gramática e de compreensão auditiva ... por esse módulo eu conseguia trabalhar melhor todas as habilidades.

P3: A compreensão leitora, além dos textos dos livros, a gente trabalhou com leituras de jornais e temas diversos.

P5: Pra trabalhar a leitura, os alunos tinham uma espécie de fórum que eles tinham que ler um texto, um artigo ou alguma coisa e comentar sobre aquilo.

Sobre a expressão escrita:

P1: A habilidade escrita era mais fácil porque você poderia através do *Classroom* enviar as atividades, eles enviavam também as produções textuais. Também sobre os conteúdos gramaticais, ...também não houve problema porque eu sempre estava enviando ou atividades virtuais ou PDFs com atividades pra eles resolverem.

P2: A expressão escrita era pelo formulário do *Google* ou pelo *WhatsApp* porque o *WhatsApp* ficou funcionando como uma outra plataforma.

P3: A escrita trabalhei pelo *Google Drive*, os alunos escreviam o texto proposto e colocavam na pasta do Drive, ali eu podia fazer as correções e eles viam as correções e já alteravam.

P5: Usava um fórum para trabalhar a parte escrita. Eles tinham que ler e depois escrever sobre um artigo, sobre alguma coisa, mas também tinha a proposta de redação através do próprio *Google Classroom*, eles tinham que escrever uma redação e depois eu fazia toda a correção, dava o *feedback* pra eles ou retorno da escrita.

O objetivo das ações didáticas dos professores da CCH é proporcionar a seus alunos os meios que assimilem ativamente os conhecimentos praticados, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades linguísticas, porém ensinar e aprender são facetas do mesmo processo. O ensino somente é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno (Libâneo, 1994). Por isso serão apresentadas em seguida as impressões dos alunos sobre as intenções de ensino do professor e as perspectivas do estudante. Porém vale ressaltar que geralmente as destrezas linguísticas são trabalhadas integradas, os professores pesquisados apresentaram suas estratégias por habilidades para facilitar a análise. No entanto, os alunos pesquisados comentaram de forma livre suas impressões com relação ao atendimento de sua expectativa de aprendizagem nos cursos que estavam matriculados na CCH:

A4: a gente tinha que fazer a pesquisa que aí já trabalhava a compreensão leitora, e tinha que treinar e falar e aí trabalhava a compreensão oral, e a gente ainda conseguia fazer tudo *on-line* com a facilidade de fazer uma atividade mais elaborada com *powerpoint*, vídeos, que de alguma maneira ficava limitada em sala de aula presencial, então gostava muito da apresentação de trabalhos, seja em equipe ou individual.

A8: Era quando a gente tinha que responder uma rodada de perguntas feito pelo professor e mostrar o que a gente aprendeu. Gostava da Atividade oral. A minha participação foi bem ativa, gostava de fazer perguntas e responder as questões das atividades, era bem comunicativo.

A9: Creio que os jogos *on-line* que alguns professores levavam, traziam a questão do lúdico, que facilitavam as questões gramaticais, orais e de leitura e faziam que o aluno se desenvolvesse melhor, rompesse a timidez que ele tinha para falar naquele momento da aula *on-line*. A atividade que mais gostei foi de leitura porque a gente poderia trabalhar com a questão da oralidade, do acento em espanhol, se estávamos bem ou ruim, e as questões relacionadas ao texto, se a gente conseguia interpretar um texto em outra língua que não era a nossa língua materna. Isso era muito bom para mim como estudante da CCH e como aluno de Letras e futuro professor de espanhol.

A10: Eu gostava quando tinha correção de tarefas e quando eles falavam eu acho muito bonito, né? Aí prestava atenção na dicção era muito importante e quando os outros também falavam, né? Aprendi muito assim, ouvindo os professores e os colegas falando. Acústico é muito bom, né? Realmente a gente escuta bem melhor ali como se fosse ao vivo, né? O som é muito bom.

A15: Em geral, as atividades que envolviam alguma mídia, algum vídeo ou algum diálogo prendiam a atenção de todos, querendo ou não, o artifício do audiovisual

permite uma melhor compreensão do idioma, você acompanha a leitura labial, a língua falada, sabe?

As citações refletem os pensamentos dos quinze alunos que participaram da pesquisa. De maneira geral, o planejamento dos professores do CCH para o ensino remoto emergencial, que foi colocado em prática, foi muito bem aceito pelos alunos. Considerando a abordagem comunicativa adotada na CCH, em que o professor e os alunos utilizam a língua-alvo na comunicação, criando um ambiente de imersão, de forma autêntica e contextualizada; a expressão oral e compreensão auditiva é trabalhada automaticamente, pois quando se efetiva qualquer diálogo, o professor e os alunos têm que falar e ouvir alternadamente (Alonso, 2011). Claro que a condução do processo pelo professor tem que condicionar o ambiente de aula a essa interlocução, com um discurso acessível ao nível de proficiência dos alunos, empático e a busca constante de interação com todos.

Com relação aos objetivos institucionais de minimizar os efeitos prejudiciais na aprendizagem dos estudantes e manter o vínculo dos alunos com a universidade para evitar a evasão e o abandono foram atendidos plenamente. Mas quando perguntado aos estudantes informantes se o ensino remoto emergencial cumpriu todas as metas previstas para o ensino presencial, a resposta não é majoritária. Dos quinze alunos entrevistados, sete afirmaram que para eles o ERE não está à altura do ensino presencial porque não atende satisfatoriamente ao desenvolvimento de algumas habilidades como a escrita. Quando perguntado se os objetivos do curso foram alcançados, cinco responderam que plenamente; nove, parcialmente; e um apenas respondeu que não foram alcançados os objetivos.

Com efeito:

A4: eu acho que quem acreditou que poderíamos estudar de forma virtual, com responsabilidade, buscou, pesquisou, persistiu, teve sucesso nesse tipo de ensino.

A12: A Casa de Cultura ofertou a modalidade *on-line*, quem trabalhava pôde fazer, né? Como estava no *home office*, lembro que a nossa turma inicialmente tinha 30 alunos e nós chegamos no final do terceiro semestre com 30 alunos. E aí quando a gente chegou no presencial eu lembro que já não foi a mesma coisa. A gente chegou no presencial e eu lembro que da turma tinha no máximo dez, doze estudantes.

Há duas declarações de informantes alunos que ratificam o sucesso do ERE na CCH, não de forma perfeita, mas dentro das possibilidades que se podia fazer naquele momento tão hostil a toda humanidade.

4.4.1 Avaliação

Um componente importante no processo de ensino e aprendizagem é a avaliação. Naquela circunstância adquiria mais relevância ainda porque, através dela, o professor não avaliava somente o desempenho do aluno, mas principalmente o processo de ensino posto em prática. Para, a partir do *feedback* recebido, fazer os ajustes necessários dos conteúdos ministrados, métodos de ensino aplicados e a própria forma de aplicação de avaliação, para implementar melhorias com objetivo de dar aos alunos as melhores condições de aprendizagem, dentro das condições impostas pela pandemia.

Quanto ao tema os informantes relataram:

P1: Fiz uma prova no final de cada etapa ... eu elaborava um formulário no *Google Forms* e era uma atividade assíncrona. Eles resolviam esse módulo, então dentro desse módulo trabalhavam com as habilidades necessárias.

P2: ... pra avaliar eu usei o formulário do *Google* e lá eu trabalhava as destrezas que era ler, ouvir e escrever. ... deixou tudo mais prático, porque quando eles os respondiam já recebiam a cópia das respostas lá no e-mail deles e também já recebiam a nota. Agora o falar era pelo *WhatsApp* ou nos encontros virtuais no *Google Meet* a gente marcava um dia de avaliação oral em que eles tinham que se expressar.

P3: Tentei fazer as provas orais como eram na modalidade presencial, com hora e dia, o aluno entrava na sala do *Meet* em seu horário e apresentava seu tema, que podia ser seminários individuais ou duplas de temas culturais como se fosse em sala de aula. Chamava o próximo aluno pelo *WhatsApp*, consegui trabalhar direitinho a parte oral. A escrita trabalhei pelo *Google Drive*, os alunos escreviam o texto proposto e colocavam na pasta do *Drive*, ali eu podia fazer as correções e eles viam as correções e já alteravam. A auditiva tentei fazer do mesmo jeito de sala, colocava o áudio e eles faziam na hora de aula a prova. A compreensão leitora era no formulário do *Google Forms*.

P5: Cada habilidade linguística foi dividida nas diferentes plataformas, e cada uma tinha seu modo de avaliação. A proposta de redação veio através do próprio *Google Classroom*, eles tinham que escrever uma redação e depois eu fazia toda a correção, dava o *feedback* pra eles. E a habilidade auditiva através do próprio *Google Classroom*, eles tinham vídeos, áudios, alguma coisa para ouvir e atividades para responder.

A facilidade de uso da ferramenta não foi só por parte dos professores, os alunos pesquisados também ratificaram a praticidade do aplicativo:

A6: Quanto ao uso do *Google Forms* fazer atividades ou provas, achava extremamente interativo porque a gente pega uma folha e nada mais, e, lá no formulário, tinha um trecho de um filme, um *e-mail* para enviar as questões e pronto. Achava melhor que o presencial por isso.

A10: Gostava mais de fazer provas no *on-line* que no presencial. Tanto as tarefas como as provas, gostavam de fazer no *Forms*. O som é muito bom, pra mim que estava iniciando, encarar uma prova assim era melhor porque tinha aquele tempinho de pesquisar *né* ...

Pode-se explorar muitos recursos dentro da ferramenta, mas requer maturidade dos alunos na realização de avaliação de idiomas. Na compreensão auditiva, por exemplo, a quantidade de vezes que se escuta um áudio ou um vídeo para responder as questões é limitada na avaliação de aprendizagem dos discentes, mas no aplicativo fica por conta do aluno. Assim é bom para treinar, mas para avaliar, pode comprometer o resultado. Outra situação que merece reflexão é a facilidade de pesquisa das respostas das avaliações, que pode mascarar o resultado real e impossibilitar um *feedback* corretivo por parte do professor. Entretanto, não há dúvida que o *Google Forms*, durante a pandemia, desempenhou um importante papel na modernização do ensino, na aprendizagem e na melhoria da interação entre professores e alunos.

4.4.2 Fatores motivacionais no ensino

Se, em condições normais, a empatia, a motivação, o afeto, a gratificação do inconsciente são elementos considerados importantes para a metodologia comunicativa que se propõe ensinar aos alunos e expressar-se em uma LE, durante a pandemia, então, tornou-se fundamental. O professor precisava criar um clima adequado para a aprendizagem e para as interlocuções interpessoais (Carreño, 1990). O acolhimento dos alunos, baseado no respeito, cortesia, gentileza e simpatia passou a ser preponderante para mantê-los ativos e assíduos nas aulas virtuais. A missão do professor passava pela superação de sua própria situação emocional para ser capaz de contagiar um público extremamente sensível, que eram os estudantes naquele momento, ao estudo de Língua Espanhola por meio do ambiente acolhedor e alegre da sala aula virtual.

Para saber se o professor da CCH ponderou essa condição de ambientação das aulas remotas, foi perguntado, aos participantes da pesquisa, como foi manter o aluno motivado e ativo no curso até o final, mesmo diante de uma situação caótica.

Eles assim esclareceram:

P1: Foi um desafio, *né?* foi tentando trazer pra aulas alguns recursos que tornassem a aula mais dinâmica, mais didática, tentando fazer com que eles participassem, apesar de que a gente sentiu uma participação menor dos alunos.

P2: Bom, isso foi a parte mais difícil, porque os alunos estavam enfrentando uma batalha e nós professores, também... com a vizinhança, com a nossa própria família, porque muita gente foi afetada pela Covid. Então era fazer o que a gente fazia de melhor, ser professor, a gente também é um pouco ator... é um pouco atriz, né? Vai pra dentro da sala de aula, deixa todos os problemas do lado de fora e tenta motivar... dar aquela aula em que você traz o aluno pra perto... que você fica todo o tempo lembrando pra ele, por que ele escolheu a língua espanhola? Por que ele está ali? O quanto é importante ser independente linguisticamente. Então, a gente foi se apegando a essa positividade, *né?* Pra tentar... minimamente fazer com que eles seguissem o curso até o final.

P3: ... você já tinha que chegar motivado para poder motivar os alunos ... mostrar pra eles que fazer daquela situação difícil uma coisa boa ... era ruim a aula remota, de certa forma era, mas a gente também tinha coisas boas que era a possibilidade de trabalhar outros recursos que não se pode trabalhar em sala de aula. Fazer atividades diferentes, trabalhar conteúdos interessantes como filmes e vídeos. ... mesmo sendo de maneira remota, solicitar a participação deles o tempo todo pra eles se sentirem também como parte da aula e não só observador.

P5: O principal foi tentar inovar, ... tentar trazer algo a mais do que só a projeção do livro, slide ou pdf estático na tela. ... trazer algo novo naquele momento, acessível como jogos, fazer uma aula mais interativa, em alguns momentos trabalhar com vídeos, com curta-metragem, aplicativos que eles podiam interagir no momento da aula e não somente algo que eles tinham que ler ou responder às atividades. Foram alternativas que eu usei para tentar motivar o aluno, fazer uma aula bem diferente do tradicional, trazer algo mais divertido, trabalhar com música. Todos foram recursos que eu tentei para manter os alunos ativos e motivados.

As declarações dos informantes mostraram o quanto os professores da CCH mobilizaram recursos e comprometeram-se para tornar as suas aulas mais atrativas e divertidas. Revelações como a do informante P2, que compara o professor a um ator ou atriz, que, antes de entrar em sala de aula, deixa todos os seus problemas do lado de fora, para atuar na dimensão virtual, desligado das adversidades do mundo real. Essa comparação ilustra os artifícios que os professores tiveram que pôr em prática para manter os alunos ativos e acompanhando as aulas virtuais.

A proposta de aulas dinâmicas é expressa pelo informante P1, mas, pelos relatos dos demais, era a intenção de todos. Os discursos deixam claro que sabiam que o sucesso das aulas remotas dependia do engajamento dos alunos e, para isso, precisavam prender a atenção deles de alguma forma. A insistência em trazer vídeos, *trailer* de filmes, curta-metragem, lousa e jogos interativos e *quizzes* era, além de desenvolver as habilidades linguísticas, de deixar as aulas mais entretidas e divertidas. Todos os informantes confienciaram a persistência de estabelecer diálogo com todos da turma, para isso propuseram discussão sobre filmes indicados anteriormente, leitura de livros, temas do livro didático, notícias, dentre outras atividades. Enfim, naqueles tempos de isolamento, a sala de aula, para muitos, foi muito mais que um espaço de aprender algo, foi o refúgio para a manutenção de um pouco de vida social.

Os alunos pesquisados também comentaram as implicações emocionais no ERE da CCH:

A1: O momento da pandemia foi difícil para muita gente, a nossa participação consistia mais como refúgio do momento crítico, esquecer por um momento o que acontecia. No início do curso, encontrei um novo professor e me senti mais tímida e participava muito pouco. No segundo semestre, tive uma professora que conhecia e minha participação foi melhor.

A3: Os professores mantiveram a sua motivação de fazer aprender a língua espanhola, acredito também que um fator determinante para que isso tenha acontecido foi a metodologia e os recursos utilizados pelo professor durante as aulas virtuais, que podem ter ajudado a contribuir na motivação dos estudantes.

A4: Particularmente me sentia feliz de continuar meus estudos em língua estrangeira, que além de amar era terapia no contexto pandêmico, e o segundo ponto foi a minha vontade pessoal de finalizar o estudo de espanhol, sem prejuízo em relação ao tempo da pandemia.

A6: A questão do estresse do momento da pandemia fez com que o aluno estudasse espanhol para relaxar, interagir e aprender uma língua estrangeira.

A12: O primeiro semestre que foi com a professora X, eu consegui aprender algumas coisas com ela, porque ela era bem mais paciente, mais tranquila; e com o professor Y acho que foi também muito bom, porque era muito interativo, ... ele chamava a gente para a responsabilidade, mas tinha tato, era delicado, não forçava a barra ... era só prestar a atenção. Então assim, eu aprendi muito com as aulas dele. ... no terceiro, deixou muito a desejar, foi muito mais difícil pra mim, ... tive o momento que eu ainda pensei em desistir, né? ... a questão desse afeto entre aluno e professor é importante, a forma de que é conduzido o educar, o ensinar for muito incisiva, ao invés de ajudar o estudante a participar, acaba inibindo cada vez mais. ... eu senti um pouco no terceiro semestre.

A13: ... conseguir fazer um curso da sua casa e também de você abstrair, de não pensar muito nos problemas que estavam acontecendo naquele momento, né? Então esses dois fatores: fugir da realidade e flexibilidade.

Sabe-se que qualquer estudante motivado aprende melhor. A sensação que está aprendendo desperta motivação. Há quem diga que a confiança entre o aluno e o professor vem por si só quando há progresso. Uma vez que se ganhe confiança do aprendiz, o processo de ensino e aprendizagem será muito mais fácil (Alonso, 2012).

Pelas declarações dos professores e alunos pesquisados, a ambientação da aula virtual para a aprendizagem não acontece naturalmente. Só a intenção não basta, é preciso que o professor atue positivamente para que a predisposição dos alunos em aprender se torne uma realidade. De acordo com os comentários dos alunos, a postura acolhedora dos professores no ERE foi decisiva para manter a assiduidade dos alunos nos cursos de espanhol da CCH durante a pandemia. Como aconselha Alonso (2012), a chave é ser honesto, falar com a turma,

chamar o aluno pelo nome, criar um clima no qual o aluno se sintia à vontade a ponto de falar de sua vida, de seus problemas e de seus sonhos. Quando não acontece essa empatia, o aluno tem vergonha de falar, perde o interesse pelos estudos e alguns até desistem.

4.5 Dificuldades para ministrar as aulas remotas

O isolamento social, as restrições impostas pela pandemia do coronavírus, obrigou as instituições de ensino a mobilizarem-se para retorno às aulas de forma virtual a fim de minimizar os efeitos na educação e garantir o distanciamento. Nesse cenário, os professores que nunca ensinaram por meio de ferramentas digitais tiveram que adequar o modelo presencial a algum dispositivo que permitissem dar sua aula remotamente e, para isso, houve a necessidade ainda de superar a angústia e a dor que sentiam pelas perdas para a doença viral. Os alunos, da mesma forma, tiveram que adaptar-se às novas condições de aprendizagem, que eram acompanhar as suas aulas por meio de computadores, tablets e celulares e torcer para que a Internet não falhasse.

Superar o estresse causado pela pandemia e o desconhecimento das ferramentas disponíveis, elaborar estratégias para conquistar a atenção dos alunos e administrar as quedas e oscilações da Internet, talvez, fossem as maiores dificuldades enfrentadas pelo professor no ERE.

Assim se pronunciaram os professores informantes sobre esses temas:

P1: ... dificuldade no início foi realmente me adaptar a esse formato. Na prática foi isso, mas aprendi muito. Foi bom por isso. ... Às vezes você percebia que o aluno não estava nem lá. Deixava ligado o computador, ... você perguntava uma coisa, ele não respondia, *né?* Então realmente houve essa dificuldade da participação dos alunos, *né?* Às vezes, você não conhecia, *né?* As pessoas só ouviam a voz, mas agente ficou tentando motivar de alguma maneira.

P2: o acesso à internet não é o mesmo pra todo mundo. Muita gente tinha acesso só pelo chip do celular, que é uma internet menos adequada, e outros tinham Wi-Fi em casa, *né?* Então, assim, essa parte da internet também ficou bem difícil porque quando era pro aluno se manifestar... eh... oralmente, por exemplo, a internet falhava. Isso... eh... ficava muito a desejar, *né?* E tomava tempo da aula que a aula só era 1h 40 min, aí o menino desconectava, depois voltava. Essas falhas assim, eh, de equipamento e de estrutura pra ter aula *on-line*... eh... foram constantes, *né?*

P3: A internet dos dois lados, da minha e dos alunos ficava caindo a toda hora, alguns alunos não queriam ligar as câmeras, tinha vezes que pedia para falar e eles não estavam. O começo foi mais difícil, depois de alguns meses foi melhorando um pouco. Algumas atividades, os alunos não conseguiam realizar bem porque era feito pelo celular, também a questão emocional de alguns alunos e a gente teve que se adaptar.

P5: Bom, a minha maior dificuldade foi o contexto, ... acho que o único problema mesmo era o contexto, era o contexto que a gente não estava esperando, era um contexto que tanto nós professores como os alunos estávamos abalados psicologicamente, então tinha dias que tínhamos que dar aula pensando em mil coisas, sem saber o que ia acontecer no outro dia, sem saber se a gente ia estar vivo, sem sombra de dúvidas o contexto foi o mais difícil.

A queixa mais recorrente entre os professores foi o problema com a Internet. É compreensível, haja vista que sem ela não há aulas pelo *Google Meet*, que era a base estratégica do ERE da CCH e as oscilações atrapalham muito o bom andamento das aulas virtuais, como bem disse o informante P2. Outro problema relevante registrado pelos professores da pesquisa foi a resistência de alguns alunos em participar das aulas virtuais. A metodologia de ensino adotada pela CCH é a comunicativa, que preconiza a interação entre professor e aluno para desenvolver as competências linguísticas. Quando o aluno se inibe a participar das aulas, compromete os objetivos do curso e passa a ser um ponto sensível na aula porque o professor vai tentar convencê-lo a interagir e, em tempos em que a sensibilidade estava à flor da pele, se não houvesse muito tato, o efeito poderia ser o contrário, e o aluno poderia até desistir do curso. Contudo, o depoimento mais forte foi do depoente P5, que comenta sobre o sentimento dele naquele período, em que, por vezes, era acometido por incertezas, que duvidavam até de sua própria existência no dia seguinte.

Aos alunos informantes, foi feita a seguinte pergunta: Você enfrentou alguma dificuldade para acompanhar as aulas virtuais, durante a pandemia da Covid-19 em 2020? Eles assim se pronunciaram:

A1: Sim, muitas dificuldades, problemas técnicos, o *notebook* lento, conexão ruim de internet e também perdas pessoais de parentes.

A3: Sim, tive problemas de me concentrar muito tempo sentada em frente ao computador.

A9: Com relação à internet, muitas vezes falhava e caía a aula, e muitas vezes a gente não conseguia prosseguir a aula.

A11: Tive dificuldades psicológicas mesmo, *né?* Medo de perder as pessoas, medo de ter visto tais pessoas da família pela última vez ... tive a dificuldade de me sentir muito cobrada nas aulas em um momento em que eu acho que não cabia cobrança. Eu pensava, eu vou estudar um idioma pra quê?, se o mundo tá acabando, não tinha sentido aquilo ali pra mim.

A12: E no início foi muito, muito bom. Estava empolgada, *né?* ...mas quando chegou um pouquinho mais à frente eu também já estava me sentindo saturada porque eu queria contato humano, eu queria pessoas, *né?* Quando a gente voltou pro presencial, acho que foi o dia mais feliz, agora eu vou ver gente, vou ver pessoas, *né?*

A14: É muito difícil você conseguir se concentrar na aula *on-line*, qualquer coisa te distrai. ... a internet travava. Foi difícil, foi complicado.

A15: ... não tinha como você se concentrar com tudo que estava acontecendo. ... cansaço ... uma hora aula no ambiente virtual é bem mais cansativa do que presencialmente. Tive problema com o meu *notebook* na época, não conseguia encontrar um técnico para consertar, ...tinha queda de conexão com internet aí tive que acompanhar aulas por meio do *smartphone* consumia dados que utilizava também nas práticas de estágio, entendeu? Essas foram as dificuldades.

Dos quinze alunos entrevistados, oito declararam não ter tido muitos problemas para acompanhar o ERE; quatro tiveram problemas com a Internet; três, de concentração, para assistir aulas durante certo tempo por computador ou celular; e dois, emocionais. Mais uma vez chama a atenção o efeito devastador da doença pandêmica no ânimo das pessoas, conforme revela A11, esse acometimento pode anular qualquer interesse do aluno pelas aulas. Entretanto, a reclamação mais recorrente foi com relação à Internet, que é o elemento essencial para esse modelo de ensino. Sem um acesso confiável e estável à Internet e dispositivos adequados, a participação efetiva do aluno fica comprometida e se o problema for a internet do professor, a aula virtual é totalmente prejudicada, podendo ser cancelada, se for uma queda definitiva de internet.

Também foram relatados pelos informantes problemas relacionados ao ambiente físico de onde os professores e alunos interagiam nas aulas virtuais, conforme os seguintes depoimentos:

P1: Como professora, foi estar em casa. Sou mãe de duas crianças: uma tinha cinco anos, houve realmente vários momentos em que ela interrompeu a aula. Essa foi uma dificuldade também: o local pra dar aula. Não tenho um escritório, então foi mesmo num quarto. Não era um ambiente mais adequado, ...

P2: ... na hora da aula, ... *tinha* vizinhos ouvindo música, cachorro latindo. A gente não tinha ambiente em casa pra dar aula. ... o aluno não tinha um ambiente em casa pra assistir aula, *né?* Então essa parte também ficou um pouco a desejar, porque cada um tinha que inventar um canto da casa onde pudesse acompanhar as aulas.

A5: ... minha pouca participação era por questões de vergonha ou por estar em ambientes que não podia falar, no trabalho.

A11: Ouvei muitos depoimentos de problemas econômicos, ... vergonha de ligar a câmera, vergonha de mostrar a própria casa, ou dos barulhos que tinha ali na própria casa, que não tinham um ambiente adequado pra estudar.

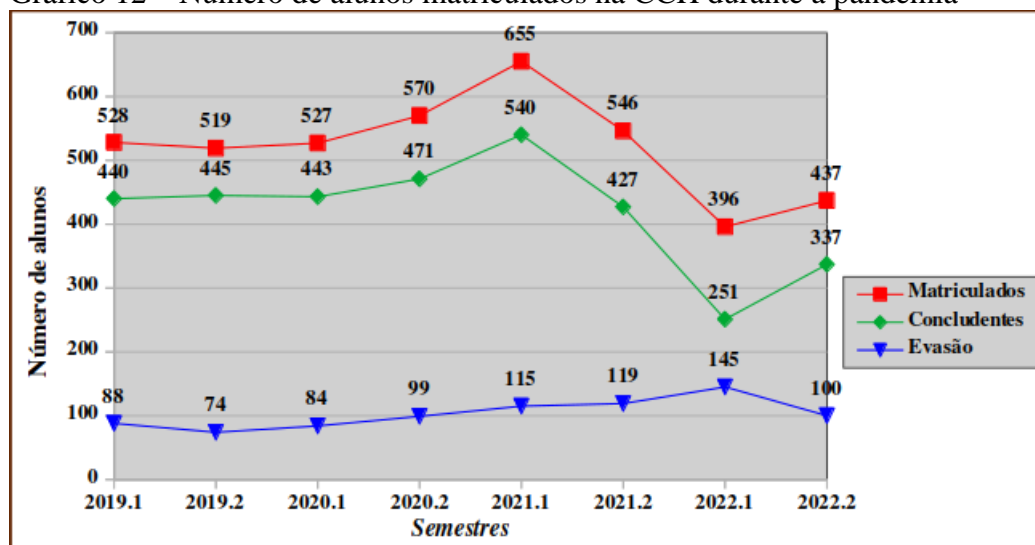
Essas revelações trazem a interferência do ambiente físico no processo de ensino e aprendizagem no ERE. A presença de barulhos externos, dispositivos eletrônicos não relacionados ao estudo, cenário que mostra a realidade econômica e social de alunos e professores através das câmeras da webconferência, desordem visual são alguns elementos distrativos que, conforme indicado pelos informantes, prejudicou o desempenho de alguns

alunos nas aulas virtuais. Nesse contexto, a alteração do ambiente educacional, antes oferecido pelas instituições e agora em ambiente domiciliar, gerou empecilhos na adaptação tanto de professores quanto de alunos, que tiveram que arcar com estresse, falta de concentração, redução da interação social e perturbação geradas por assuntos familiares (Gaur *et al.*, 2020).

Apesar dos problemas relatados pelos informantes, que já eram esperados pelas condições de urgência e emergência de todos os atos, a resposta que a CCH deu às demandas oriundas do PPE/UFC foi muito além do preconizado pelo plano de emergência: adaptou as aulas presenciais à modalidade de ensino remoto, no contexto emergencial da pandemia da Covid-19, de modo que foi mantido o vínculo dos estudantes com a universidade e as destrezas comunicativas foram desenvolvidas dentro dos padrões de cada nível dos semestres.

Diante das circunstâncias, não se podia esperar um produto perfeito, exequível, pelo menos, e que se alinhasse às metas do PPE/UFC. Contudo, os sete professores e o técnico-administrativo da CCH não se furtaram em comparecer virtualmente à universidade para enfrentar o desafio de voltar às aulas no ERE. No dia 27 de julho de 2020, a Coordenadoria Geral das CCE anunciou 3 de agosto como o dia de retorno às aulas do semestre letivo 2020.1. Na data marcada, todos os professores da CCH estavam a postos em sua sala virtual para experimentar o ERE. Não se pode falar de um mesmo nível técnico ou de condições emocionais semelhantes dos docentes na preparação para enfrentar o início dessa nova etapa inusitada de trabalho, mas que estavam todos juntos em prol de um mesmo objetivo, resgatar à luz da aprendizagem e oferecer algum conforto motivacional aos alunos da casa cervantina. Os professores não se limitaram apenas a desenvolver atividades mínimas, através de gamificações, para mantê-los vinculados à universidade, mas deram ênfases a um trabalho sério, visando desenvolver as competências comunicativas de cada nível de idioma previstas no currículo do curso de extensão de espanhol da CCH. Pode-se medir o grau de engajamento dos alunos pelo gráfico 12, a seguir:

Gráfico 12 – Número de alunos matriculados na CCH durante a pandemia



Fonte: SIGAA/UFC.

O gráfico 12 representa os alunos matriculados, concluintes e os que se evadiram no decorrer de oito semestres na CCH: dois antes da pandemia, 2019.1 e 2019.2; quatro durante a pandemia em que se adotou o ERE, de 2020.1 a 2021.2; e dois após pandemia em que se retornou ao ensino presencial. O propósito é apresentar o engajamento dos alunos antes, durante e depois da pandemia e trazer subsídio para a emissão de um parecer quanto ao sucesso do ERE na CCH. Ele mostra o grau de engajamento dos alunos, durante o período do ERE, nos cursos ofertados pela CCH, que pode ser parâmetro para avaliar o sucesso das ações didáticas dos professores.

Antes de proferir uma análise quanto ao êxito do ERE na CCH, há necessidade de fazer algumas considerações concernentes aos números do gráfico 12. Como já foi explicado anteriormente, o aluno tem que ser aprovado no teste de seleção pública para ingressar nos cursos de Língua Espanhola da CCH. Para os semestres 2020.2, 2021.1 e 2021.2, não houve prova de conhecimento para selecionar os alunos para ingresso nos cursos, em decorrência do isolamento social causado pela pandemia de Covid-19. Para 2020.2, foram chamados os candidatos classificáveis da seleção de 2020.1 (Edital N° 03/2019/CCV); e para 2021.1 e 2021.2, a seleção de novos alunos foi realizada de acordo com o desempenho no histórico escolar do ensino fundamental ou do ensino médio dos candidatos, conforme regulamentação contida no Edital n° 02/2021/CGCCE (Universidade Federal do Ceará, 2021a). A mudança no processo de seleção dos alunos para uma forma mais flexível pode ter alterado um pouco o perfil dos alunos matriculados e conseqüentemente influenciado na permanência nos cursos.

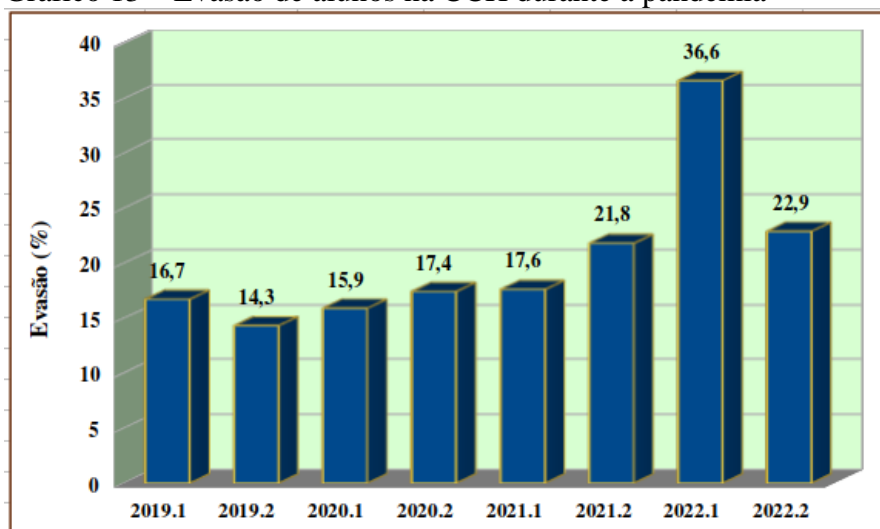
Os números falam por si só, pois não há como sustentar uma alta assiduidade em cursos de idiomas, principalmente, ministrados de forma remota, se os cursos não entregam um

produto de qualidade que satisfaça as perspectivas dos alunos. Pelo gráfico 12, observa-se que o número de alunos concluintes se manteve na média da modalidade presencial nos semestres 2020.2 e 2021.1, em que foi adotado o ERE na CCH. Como no ambiente virtual não há limitação física, resolveu-se aumentar o número de alunos nos semestres, quando a seleção dos alunos foi feita de forma alternativa para os períodos em que foi implementado o ERE, como se observa no gráfico 12. Nesse período, o número de concluintes também aumentou proporcionalmente ao número de matriculados.

Além dos números frios coletados do SIGAA/UFC, os professores e alunos pesquisados também ratificam conclusivamente o sucesso do ERE da CCH dentro do propósito que se propunha para aquele momento delicado, como já foi demonstrado em depoimentos no corpo desta pesquisa.

Uma das preocupações do PPE/UFC era manter o vínculo dos alunos com a universidade e evitar a evasão. Na CCH, esse problema já estava presente na modalidade presencial e, na pandemia da Covid-19, o esforço e a dedicação dos professores foram determinantes para remediar o abandono dos cursos da CCH, como se pode ver no gráfico seguinte:

Gráfico 13 – Evasão de alunos na CCH durante a pandemia



Fonte: SIGAA/UFC.

Pelo gráfico 13, o percentual de abandono, no período de adoção do ERE, manteve-se estável no semestre 2020.1, teve um leve crescimento em 2020.2 e 2021.1 e um aumento considerável de mais de 4 pontos percentuais em 2021.2. Há dois fatores que podem ter influenciado no aumento da evasão dos alunos: primeiro, a persistência da pandemia, que aprofundava cada vez mais o problema econômico, social e emocional; e, segundo, pela

mudança do processo de seleção de 2020.2, 2021.1 e 2021.2, que antes era por meio de prova de conhecimento e, nesses semestres, por aproveitamento de classificáveis de processo de seleção anterior e por desempenho de currículo de ensino fundamental ou médio, que pode ter facilitado a matrícula de candidatos que não tinha a convicção de realmente querer fazer o curso.

Destaca-se, no gráfico 13, o percentual de evasão dos cursos no semestre 2022.1, quando se retorna às aulas presenciais, que chega a 36,6 % dos alunos matriculados. Segundo o banco de dados do SIGAA/UFC, naquele semestre, foram ofertadas 604 vagas para CCH, mas só foram efetivadas as matrículas de 396 alunos, desses, apenas 251 concluíram o semestre.

A justificativa para entender o desinteresse da comunidade pelos cursos ofertados pela CCH só pode estar relacionada com o denominado “novo normal”, a volta às aulas na modalidade presencial. Apesar do ano de 2022 ter começado com maior controle de infectados e muitos vacinados, as pessoas estavam assustadas, com medo, queriam evitar aglomerações de pessoas. A ansiedade, o estresse e a depressão podem ter levado alguns estudantes a abandonar o curso ou a esperar mais um pouco, ganhar coragem e voltar quando se sentissem mais seguros, visto que os alunos da CCH, durante a pandemia, podiam trancar e voltar no semestre seguinte. Os professores assumiriam um novo desafio: superar as sequelas deixadas pelo coronavírus e retornar à educação presencial (Antero, 2022). No semestre seguinte, 2022.2, os efeitos da transição foram se atenuando e, aos poucos, os alunos começaram a abraçar a CCH com a mesma confiança de antes.

4.6 Inovações e sugestões deixadas para o ensino do ELE

Para Bacich (2018), a inovação tecnológica na educação vem depois de algumas etapas. Primeiramente, o professor é exposto ao uso de tecnologias digitais e depois inicia o processo de exploração dos recursos, no sentido de identificar as competências necessárias para seu uso, compreendendo técnicas essenciais para lidar com elas. Em seguida, ao sentir-se confortável com alguns recursos básicos, o professor passa a adotá-los em algumas práticas. Na pandemia, essas etapas foram quase simultâneas, por exemplo, o professor era apresentado ao *Google Meet* em um dia, no outro, já tinha que dar aula por ele. A autoaprendizagem acontecia na prática, com a ajuda dos alunos e compartilhando experiências com os colegas. Assim, ganhava familiaridade com a ferramenta e logo adicionava novos recursos como vídeos e atividades compartilhadas, tornando-as mais interessantes aos estudantes e aproximando-os dos conceitos com os quais devem interagir.

A etapa seguinte consistia na apropriação, na qual o professor atua de forma mais crítica, aprimora a sua prática, avalia o potencial pedagógico dos recursos e amplia o uso do recurso digital. Começa assim um processo denominado inovação, em que a criatividade passa a ser a tônica e espera-se que a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas seja ainda mais evidente e eficiente para a aprendizagem dos alunos (Bacich, 2018).

Aos professores pesquisados, foi perguntado se o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 trouxe alguma inovação e se deixou legado ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Assim responderam:

P1: Eu acho que sim, ... posso dizer que aprendi muito ... a situação me trouxe mais conhecimentos ... hoje continuo usando muita coisa que aprendi durante esse período.

P2: Sim, ... acelerou o mergulho da gente no mundo virtual, ... a gente viu que muitos recursos que estão na internet a gente pode usar no nosso dia a dia, na sala de aula, inclusive pra avaliar. ... as editoras em geral trazem o livro didático digital agora, que ajudou bastante nas aulas pelo *Meet*. Acho que todo mundo está fazendo dentro da sua sala de aula um pouquinho do virtual, um vídeo, um áudio, uma página *web* que achou interessante com algum exercício. Eu acho que *tá* todo mundo meio que pincelando isso nas aulas.

P3: Sim, com certeza. A questão de eles produzirem material em casa com a tecnologia que eles têm em casa e trazer para a sala de aula usando os recursos de gravação de vídeos, de gravação de áudios, foi umas das coisas boas. As ferramentas tecnológicas que a gente não usava e que agora a gente não usa em tempo integral mais, usa como recurso. A parte da tecnologia veio para ficar mesmo.

P5: Com certeza, eu acho que o uso das ferramentas digitais, de diversas aplicações, que já existiam antes, mas a gente passou a conhecer durante a pandemia. Eu acho que trouxe muita inovação e que nós professores podemos continuar aplicando muitas delas nas nossas aulas presenciais, ... como os formulários, como gravar vídeos, mandar um áudio, jogos online que foram muito trabalhados na pandemia. ... Acho, com certeza, é um legado para o ensino de língua estrangeira.

Pelos depoimentos dos professores, pode-se inferir que o ERE ajudou a diminuir a defasagem tecnológica da educação. Muitos professores ignoravam o potencial didático de ferramentas que estavam à disposição na rede mundial. Nesse sentido, os docentes se tornaram mais proficientes no uso de tecnologia e ferramentas *on-line*. Fruto da experiência bem-sucedida no ERE, passaram a usar alguns recursos digitais como estratégia nas aulas presenciais para desenvolver determinadas habilidades comunicativas, propiciando um ensino mais diversificado, flexível e interativo.

A pandemia também deixou as instituições de ensino mais fortalecidas, na medida em que estão mais preparadas para situações de emergência que possam exigir a transição rápida para o ensino remoto ou, eventualmente, na implementação de um planejamento de

contingência, que haja necessidade de usar uma videoconferência, por exemplo, seja uma reunião, seja uma aula.

O fato de os professores terem se virado para tornar realidade o ERE da CCH e terem atuado nesse modelo durante dois anos não significa que houve uma atualização tecnológica do corpo docente. Na verdade, houve uma adaptação do ensino presencial para o ensino remoto, enriquecido por tecnologia, de forma emergencial. Diante da experiência adquirida nas aulas remotas, os professores sentiram o potencial do uso das tecnologias digitais na educação, por isso os docentes entrevistados sugerem que elas sejam inseridas na sala de aula, mas de forma planejada, começando pela capacitação dos professores, passando pela modernização do material didático e instalação de rede de *wi-fi* na sala de aula, para possibilitar a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis e promover a inovação pedagógica esperada, que amplia as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempo; monitora cada etapa do processo, torna os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades (Moran, 2018).

5 CONCLUSÃO

O mundo vivenciou, de 2020 a 2021, uma das maiores tragédias sanitárias da História. O vírus Sars-Cov-2 se originou na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, e espalhou-se rapidamente em todo o mundo, de forma rápida e letal. No dia 30 de janeiro de 2020, a OMS decretou Emergência de Saúde Pública de Interesse Internacional e quarenta dias depois, 11 de março, situação de pandemia pela infecção do novo Coronavírus (Organização Pan-Americana da Saúde, 2020).

No Brasil, o primeiro caso foi registrado em São Paulo, em 30 de janeiro de 2020, e em pouco tempo os leitos dos hospitais já não atendiam a demanda de pacientes. Houve saturação no sistema de saúde. Os estados tiveram que construir às pressas hospitais de campanha para atender os infectados pelo vírus que não paravam de crescer. Diante da situação de emergência em saúde, seguindo a corrente nacional e a recomendação da OMS, o estado do Ceará adotou medidas para promover o isolamento social da população durante um período excepcional de surto da doença, pois, no entendimento da comunidade científica, era a medida mais eficaz para o controle do avanço do vírus naquele momento (Ceará, 2020).

Diante dessa situação extremamente tensa, no dia 16 de março de 2020, a UFC suspendeu todas as atividades acadêmicas. Mas a aflição estava apenas começando: a estimativa é que tenham morrido 195.725 pessoas no Brasil e pelo menos 1,8 milhão em todo o mundo em 2020. No Ceará, segundo o CIEGES, foram registrados quase um milhão de casos de Covid-19, com 24.806 óbitos, em 2020 e 2021. A situação em Fortaleza não era diferente, segundo a Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza, o município registrou, do início da pandemia até 10 de dezembro de 2021, 258.755 casos confirmados de Covid-19 e 9.863 óbitos (Fortaleza, 2021).

Mesmo nesse estado desolador, com a comunidade acadêmica consternada por falecimento de professores por causa do vírus, a UFC, provocada pela MP nº 934, de 1º de abril de 2020 e CNE nº 05/2020, mobilizou-se e elaborou o seu PPE, que estabeleceu as diretrizes para o retorno às aulas de forma remota. O plano concedia ao professor liberdade para escolher as ferramentas digitais e as estratégias a serem adotadas para tornar viável o ERE (Universidade Federal do Ceará, 2021c).

Assim, os professores da CCH, objeto de estudo desta pesquisa, precisaram invocar competências que se assemelham à pedagogia pós-método defendida por Kumaradivelu (2003 *apud* Oliveira; Silva, 2009), que leva em conta a particularidade da situação de aprendizagem e a condição específica do professor e do aluno para promover o conhecimento institucional

esperado, a praticidade que permite o docente mover os recursos didáticos disponíveis a fim de desenvolver a aprendizagem e sensibilidade de unir obrigações pedagógicas e sociais da educação (Oliveira; Silva, 2009).

É exatamente ante esse problema que paira o objetivo geral deste trabalho, ou seja, investigar quais as estratégias de ensino adotadas pelos professores da Casa de Cultura Hispânica da Universidade Federal do Ceará para adaptar as aulas presenciais à modalidade de ensino remoto ou híbrido, no contexto emergencial da pandemia da Covid-19, em 2020, a fim de que fosse mantido, minimamente, o vínculo dos estudantes com a universidade e com o conhecimento, conforme definição do PPE/UFC.

Inicialmente os professores tinham um portfólio de ferramentas sugerido pelo parecer do CNE nº 5/2020 e pelo PPE/UFC. O primeiro sugeriu a utilização de mídias sociais de longo alcance como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram* para estimular e orientar os estudos e projetos; enquanto o segundo apresentou ferramentas mais voltadas à educação, que tinham como características: viabilidade, intuitividade, confiabilidade, conectividade e multiutilidade como Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), plataforma Solar, *Youtube* e alguns aplicativos do *Google* como *Meet*, *Classroom*, *Forms*, *Drive* e outros. Muitas delas fizeram parte dos cursos de formação dos professores ofertados pelo PPE/UFC.

Quando foi feita a pergunta aos informantes sobre quais ferramentas digitais usaram para ministrar as aulas remotas e o porquê as escolheram, gerou-se uma nuvem de palavras que indicou a preferência pelas ferramentas do pacote *Google* para Educação e *Whatsapp* e, como justificativa, apareceu em destaque as palavras “facilidade”, “interatividade”, “audiovisual” e “compartilhamentos”.

Ratificando o que já prenunciava a nuvem de palavras, as ferramentas do *Google* foram unânimes entre os professores da CCH. O *Google Meet* foi base para a efetivação das aulas *on-line* de todos os docentes que responderam a pesquisa. Outros aplicativos *Google* como *Forms*, *Agenda*, *Gmail*, *Drive* e *Classroom* também fizeram parte dos suportes essenciais das aulas remotas. Da mesma forma, o *Whatsapp* e SIGAA foram citados como os principais canais de comunicação entre os professores e alunos e vice-versa, de acordo com os informantes. As ferramentas escolhidas pelos professores são reconhecidas para além das características apontadas pela nuvem de palavras e também ofereciam a viabilidade, intuitividade, confiabilidade, conectividade e multiutilidade, como sugeria o PPE/UFC e ainda podem ser consideradas mídias sociais de longo alcance como idealizadas pelo parecer nº 05/2020 do CNE.

Assim, por meio desses aplicativos, o professor pôde realizar todas as ações didáticas requeridas no ERE: calendário, formação de turmas, comunicação instantânea, acessibilidade às aulas, criação de AVA, aulas síncronas e assíncronas, repositório de material didático, avaliação, retroalimentação, dentre outras.

O segundo objetivo específico averiguou as estratégias de ensino empregadas para implementar o ERE. A primeira fase já está concretizada, que é a escolha das ferramentas digitais. Esta segunda fase talvez seja a mais delicada, pois não adianta ter todas as ferramentas digitais possíveis, se não se sabe explorar suas potencialidades oportunamente. Não se pode esquecer que os professores estavam fragilizados emocionalmente por tudo o que estava acontecendo no seu entorno e ainda não tinham a *expertise* para manipular as ferramentas disponíveis a fim de desenvolver um ERE com as adequações necessárias para atender os objetivos tanto das diretrizes dos órgãos de ensino como das autoridades sanitárias.

Os objetivos traçados pelos professores da CCH no seu plano de ensino foram basicamente a promoção do ensino e o desenvolvimento das destrezas comunicativas, adaptando os conteúdos dos cursos de Língua Espanhola às ferramentas digitais e, assim, minimizar os efeitos prejudiciais na aprendizagem dos estudantes e manter o vínculo dos discentes com a universidade para evitar a evasão e o abandono, de acordo com as diretrizes do PPE/UFC.

Diferente do ensino presencial, as ações das estratégias do ERE começam antes da aula propriamente dita, haja vista que, para garantir a presença dos alunos na aula virtual, o professor precisa ativar uma rede de comunicação. Tudo começa no SIGAA, plataforma institucional da UFC: nela, os professores e alunos conhecem a composição das turmas e os horários das aulas por videoconferência. Através do recurso notícia da plataforma, os professores publicam as primeiras orientações dos cursos e os *links* de *Whatsapp* e do *Google Meet* para acesso dos alunos. Desta forma, o principal canal de comunicação instantânea é aberto para o acolhimento dos alunos já na língua meta e o agendamento semanal das aulas por videoconferência é efetivado, com data, horário de início e término e endereço virtual.

A escolha pelos aplicativos *Google* deu a segurança que os professores precisavam para agregar os dispositivos educativos necessários para potencializar as suas aulas. No *Meet*, eles puderam colocar em prática as estratégias de ensino baseadas nos fundamentos básicos da didática para língua estrangeira, ou seja, interlocução constante com os alunos, interatividade nas atividades, dinamismo da mobilização de recursos digitais e empatia e entusiasmo.

Os professores da CCH, através do *Google Meet*, interagem em tempo real com os seus alunos, compartilhavam arquivos, aplicativos e o livro didático digital adotado nos cursos.

Este último foi muito importante porque possibilitava aproximar à dinâmica das aulas do presencial. No *Meet*, cabia ao professor fazer gestão dos recursos didáticos, explicar os objetos de conhecimento do curso e promover a mediação entre os participantes para a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Assim, o *Meet* norteou, conforme os entrevistados da pesquisa, os professores da CCH. Ele facilitou o registro das aulas tais quais acontecem no presencial, o controle das presenças através do *Meet Attendance*, que gera uma lista dos participantes e permitiu gravar as aulas e criar um arquivo de vídeo para disponibilizar aos alunos que faltaram ou para consultas posteriores.

Uma preocupação constante, revelada pelos professores, foi trabalhar as habilidades comunicativas de forma dinâmica e lúdica por meio de vídeos, *trailer* de filmes, curta-metragem, lousa e jogos interativos e *quizzes* para manter os alunos motivados no curso. Essas atividades foram muito bem conceituadas pelos estudantes. Os participantes da pesquisa sustentam que foram essas dinâmicas que os mantiveram no curso.

Com relação à avaliação, a aula por videoconferência, considerando a abordagem comunicativa, propicia informação constante sobre a aprendizagem dos alunos e até sobre a condição física e emocional dos participantes, para que o professor possa avaliar se há necessidade de uma ação individualizada. Nas avaliações formais, predominou o uso do *Google Forms* por sua condição abrangente e diversificada, que comporta vários tipos de questões e é compatível textos, imagens, vídeos, áudio e audiovisuais tão significativos no ensino de idiomas. As avaliações de expressão oral se adaptaram mais ao *Meet* e ao *Whatsapp*. Como informou o depoente P3: “*as provas orais eram como na modalidade presencial, com hora e dia, o aluno entrava na sala do Meet em seu horário e apresentava seu tema, que podiam ser seminários individuais ou duplas de temas culturais como se fosse em sala de aula. Chamava o próximo aluno pelo Whatsapp, consegui trabalhar direitinho a parte oral*”.

O terceiro objetivo específico tratou de revelar as dificuldades relativas ao ERE. Apesar dos professores encontrarem ferramentas viáveis aos estudantes por seu longo alcance, confiabilidade, intuitividade e multiúso; houve problemas tanto técnicos como emocionais. Os professores trataram de lidar com as questões emocionais trazendo o lúdico, o afeto, a alegria e uma palavra de esperança e conforto à sala de aula virtual. Mesmo assim, há relatos de dificuldade de concentração em assistir aula por celular ou computador e de alunos que desistiram do curso por problemas psicológicos, consoante informante A11 (seção 4.5). Entre os problemas técnicos, o mais recorrente foi a oscilação da internet, oito dos quinze alunos participantes da pesquisa se queixaram desse problema. Por parte dos professores, a grande

dificuldade foi fazer o aluno abrir a câmera para interagir nas aulas por videoconferência. Os informantes comentaram que alguns não abrem por timidez, mas muitos têm vergonha de mostrar o ambiente de casa por sua condição social e econômica.

De acordo com o parecer do CNE nº 5/2020, referência do PPE/UFC, a realização de atividades pedagógicas não presenciais visava, em primeiro lugar, que se evitasse o retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a universidade, o que poderia levar à evasão e abandono (Universidade Federal do Ceará, 2021c). Nesse sentido, a CCH foi além: desenvolveu as habilidades comunicativas previstas e conseguiu manter o efetivo de alunos nos cursos, nos padrões das aulas presenciais, vide gráfico 12, inclusive, aumentou o número de matriculados durante o período de pandemia, haja vista que o ambiente virtual não apresenta a limitação física.

Uma das principais preocupações das instituições de ensino era a evasão escolar, conforme manifestado pelo parecer do CNE nº 05/2020 e o PPE/UFC (Universidade Federal do Ceará, 2020). Contudo, na CCH, o percentual de abandono, no período de adoção do ERE, manteve-se estável no semestre 2020.1, teve um leve crescimento em 2020.2 e 2021.1 e um aumento considerável em 2021.2, com um aumento de 4 pontos percentuais. O aumento de percentual no último semestre citado pode ser explicado pela persistência da pandemia e a flexibilização da seleção de alunos, que permitiu a matrícula baseada apenas no currículo do ensino fundamental ou médio, sem a prova de conhecimento como é o processo normal de seleção de alunos para os cursos de extensão das CCE.

O número de alunos concludentes, vide gráfico 12, diz muito sobre a eficiência dos cursos ofertados no ERE, a julgar pelo grau de instrução dos alunos que fazem os cursos. Segundo Nunes (2021), 70% dos alunos que concluem os sete níveis de espanhol da CCH têm curso superior. Seria muito difícil manter um público com esse perfil nos cursos de extensão de espanhol, se o ERE não tivesse correspondido positivamente.

O último objetivo específico estabelece coletar sugestões para a melhoria dessa modalidade de ensino. Na verdade, os docentes e alunos sugeriram aproveitar as boas experiências no ERE na modalidade presencial. Um estudo que pode resultar em um avanço positivo para o ensino de LE e o desenvolvimento de um modelo híbrido que contemple o melhor do presencial e virtual de forma integrada.

Conforme declaração dos professores pesquisados, eles se tornaram mais proficientes no uso de tecnologia e ferramentas *on-line* e passaram a usar alguns recursos digitais como estratégia nas aulas presenciais para desenvolver determinadas habilidades comunicativas, propiciando um ensino mais diversificado, flexível e interativo.

Apesar das lamentáveis perdas dos que partiram pela Covid-19, as instituições de ensino saíram mais fortalecidas da pandemia, na medida que estão mais preparadas para situações de emergência que possam exigir a transição rápida para o ensino remoto ou, eventualmente, para a implementação de um planejamento de contingência, que haja necessidade de usar uma videoconferência, por exemplo, seja uma reunião, seja uma aula.

Ao terminar o presente trabalho, vale ressaltar a coerência, a sensibilidade, a praticidade e a perspicácia dos professores para fazer as escolhas das ferramentas digitais e traçar o melhor caminho para efetivar o ERE e desenvolver os objetivos dos cursos da CCH e atenuar, por vezes, efeitos emocionais que acometiam aos alunos por causa da pandemia. É digno de registro a persistência dos professores da casa hispânica que começaram juntos e foram até o final, com a certeza que prestaram um excelente trabalho em prol dos alunos que frequentaram os cursos de espanhol da CCH naquele período tenebroso.

REFERÊNCIAS

ALMENARA, Julio Cabero. Comunidades virtuales para el aprendizaje: Su utilización en la enseñanza. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, España, n. 20, 20 jan. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.21556/edutec.2006.20.510>. Acesso em: 28 out. 2022.

ALONSO, Encina. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa, 1994. Colección investigacióndidáctica

ALONSO, Encina. *Soy profesor/a: aprender a enseñar: los protagonistas y la preparación de clase*. Madrid: Edelsa, 2012. Colección investigacióndidáctica.

ÁLVAREZ, Laura Romera; CANTARINO, Sagrario Gómez; PEÑALVER, Abel Checa; AGUADO, Mercedes Dios; QUEIRÓS, Paulo Joaquim Pina. Gripe espanhola de 1918 versus SARS-CoV-2: Comparativa a través de la historia. *Revista de Enfermagem Referência*, Coimbra, série 5, n. 8, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12707/RV20141>. Acesso em: 22 set. 2022.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no Mundo. *Associação Brasileira de Educação a Distância*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 85-92, 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. *In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ANTERO, Kátia Fárias. O desafio do retorno às aulas presenciais no “novo normal”. *In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS*, 7., 2022. *Anais [...]*. Campina Grande: CONAPESC, 20 out. 2022. Disponível em: [10.46943/VII.CONAPESC.2022.01.086](https://doi.org/10.46943/VII.CONAPESC.2022.01.086). Acesso em 13 out. 2023.

ANTUNES, Celso. *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula*: Fascículo 12. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANTUNES NETO, Joaquim M. F. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: Por que se refletir em tempo de pandemia? *Revista Prospectus: gestão e tecnologia*, Itapira, v. 2, n. 1, p. 28-38, ago./fev. 2020. Disponível em: <https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pgt/article/view/32>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ARETIO, Lorenzo García. *Aprendizaje móvil, m-learning*. España: Editorial del BENED, 2004. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:331/editorial-diciembre2004.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática [E-PUB]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BADALOTTI, Greisse Moser. **Educação e tecnologias**. Fortaleza: UNIASSELVI, 2017. Disponível em: <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=23186>. Acesso em: 23 maio 2023.

BENEDETTI, Claudia Regina; COSTA, Debora (org.). **História da educação a distância**. Flórida: Must University, 2018.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto n° 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 maio 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n° 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9235.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Lei n° 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Lei n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 fev. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social do Inep. **Censo da Educação Superior 2021**: ensino a distância cresce 474% em uma década. Brasília, DF: INEP, 4 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n° 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 mar. 2020b. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 13 mar. 22.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 dez. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: MEC, 2020d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167141-rcp002-20/file>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jun. 2020e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus: Brasil confirma primeiro caso da doença**. Brasília, DF: Sistema Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), 27 fev. 2020f. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/coronavirus-brasil-confirma-primeiro-caso-da-doenca>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Disponível: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 dez. 2020g. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em 20 set. 2022.

CAMPO, Laura Almudéver; PUIG, Ramón E. Camaño. Medidas de salud pública durante la pandemia de gripe en el periodo 1918-1920 en España. **Revista Española de Salud Pública**, España, v. 94, p. xx-xx, 2 oct. 2020. Disponível em: https://www.sanidad.gob.es/biblioPublic/publicaciones/recursos_propios/resp/revista_cdrom/VOL94/REVISIONES/RS94C_202010114.pdf. Acesso em: 19 set. 2022.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Didática**: ferramenta para o trabalho docente em salade aula. 2. ed. Fortaleza: Editora Caminhar, 2018.

CARREÑO, Margarita Ravera. La expresión oral: teoría, tendencias y actividades. *In*: BELLO, P. *et al.* **Didáctica de las segundas lenguas**: estrategias y recursos básicos. Madrid: Santillana, 1990. p. 13-40.

CASTELO, Maria Dulce Sousa. Memória das Casas de Cultura Estrangeiras. *In*: COSTA, Maria de Fátima Oliveira (org.). **Coletânea CH 40 anos**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência emsaúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, ano XII, n. 053, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em 25 maio 2023.

CEARÁ. Decreto nº 33.519, de 19 de março de 2020. Intensifica as medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, ano XII, n. 056, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://www.cge.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/20/2020/03/DECRETO-N%C2%BA33.519-de-19-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em 25 maio 2023.

CEARÁ. Secretaria da Saúde. **Nota Técnica nº 02, de 1º de outubro de 2020**. Manejo do corpo durante a pandemia da Covid-19 no estado do Ceará: recomendações aos serviços funerários. Fortaleza: Secretaria da Saúde, 2020. Disponível em: https://www.saude.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/9/2020/02/nota_tecnica_manejo_corpo_covid_recomendacoes_01_10_2020.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

CIEGES. **Painel Nacional**: Covid-19, casos e óbitos. 2023. Disponível em: <https://cieges.conass.org.br/paineis/listagem>. Acesso em: 12 set. 2023.

COSTA, Ligia Maria Cantarino da; MERCHAN-HAMANN, Edgar. Pandemias de influenza ea estrutura sanitária brasileira: breve histórico e caracterização dos cenários. **Rev. Pan-Am. Saude**, Ananindeua, v. 7, n. 1, p. 11-25, mar. 2016. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2022.

COSTA NETO, Pedro Luiz de Oliveira. **Estatística**. 1. ed. São Paulo: Edgar Blücher, 1977. p.43-45.

ESTÉVEZ, Manuel Mejías; ÁLVAREZ, Rocío Domínguez; REINA, Esperanza Blanco. Lapandemia de Gripe de 1918: mitos y realidades desde la literatura científica. **Journal**

of Negative and no Positive Results, Madrid, v. 3, n. 8, p. 655-673, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.19230/jonnpr.2479>. Acesso em 12 out. 2022.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Saúde. Coordenadoriade Vigilância em Saúde - Célula de Vigilância Epidemiológica. **Informe Semanal: Covid-19. 49ª Semana Epidemiológica**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Saúde, 2021. Disponível em: <https://ms.dados.sms.fortaleza.ce.gov.br/InformesemanalCOVIDSE492021.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

FUNDAÇÃO OSVALDO CRUZ. **Covid-19, perguntas e respostas: o que é o novo coronavírus?** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 3 fev. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/o-que-e-o-novo-coronavirus>. Acesso em: 17 fev. 2023.

FURLANETO, Audrey; VARGAS, Ivan Martínez. 300 mil mortes por Covid-19 no Brasil: sepultamentos sem velório agravam o luto na pandemia. **O Globo**, Rio de Janeiro, 24 mar. 2021.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática da Literatura: Conceituação, Produção e Publicação. **Logeion: filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GAUR, Uma; MAJUMDER, Anwarul Azim; AS, Bidyadhar; SARKAR, Sankalan; WILLIAMS, Arlene; SINGH, Keerti. **Challenges and opportunities of preclinical medical education: covid-19 crisis and beyond**. [s. l.: s. d.], 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s42399-020-00528-1>. Acesso em: 11 out. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: SEAD/UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo. Atlas, 1999.

GOMES, Maria João. Na senda da inovação tecnológica na educação a distância. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Braga, p. 181-202, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/8073>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GOOGLE FOR EDUCATION. **Google Sala de Aula**. Califórnia: Google, 2023. Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/workspace-for-education/classroom/. Acesso em 8 set.2023.

GOOGLE FORMS. **Descrição geral do Google Forms**. Califórnia: Google, 2023. Disponível: <https://www.google.com/intl/es/forms/about/>. Acesso em 6 set. 2023.

GOOGLE MEET. **Ajuda do Google Meet**: Central de ajuda. Califórnia: Google, 2023. Disponível: <https://support.google.com/meet/?hl=pt-BR#topic=14074839>. Acesso em 2 set. 2023.

GRASS, Daniele. Em 2020, 1,8 milhão de vidas levadas pela Covid-19. Em 2021, a esperança da vacina. **El País**, Madrid, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedad/2020-12-31/em-2020-18-milhao-de-vidas-levadas-pela-covid-19-em-2021-a-esperanca-da-vacina.html>. Acesso: 29 ago. 2023.

GRECO JUNIOR, Raul (org.). **Educação remota em tempos de pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação. 1. ed. Curitiba: Editora Bagai, 2021. E-book. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601699>. Acesso em: 25 set. 2022.

IBGE. Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2. ed. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso: 23 ago. 2023.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; SOUZA, Carlos Henrique de. **Metodologia da pesquisa**: um guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LANDIM, Claudia Maria M. P. F. **Educação à distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro, 1997.

LECANDA, Rosario Quecedo; GARRIDO, Carlos Castaño. Introducción a la metodología de investigación cualitativa. **Revista de Psicodidáctica**, Leioa, n. 14, p. 5-40, 2003. Disponível em: <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48130/142-203-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 set. 2022.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994. (Série Formação do Professor).

LIMA, Thainá Rosalém. O ensino de Língua estrangeira: método e pós-método. **Educar FCE**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 191-205, 2017. Disponível em: <https://fce.edu.br/blog/o-ensino-de-lingua-estrangeira-metodos-e-pos-metodo/>. Acesso: 25 de mar. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, Maria Márcia Melo de Castro, NASCIMENTO, Leandra Fernandes do; SÁTIRO, Charmênia Freitas. **Gestão pedagógica**: pesquisa educacional. Fortaleza: UAB/UECE, 2014.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MEDIAVILLA, Daniel. **1918, la otra gran epidemia que no nos tomamos en serio**. El País, Madrid, 21 mar. 2020. Disponível em: <https://elpais.com/ciencia/2020-03-21/1918-la-otra-gran-epidemia-que-no-nos-tomamos-en-serio.html>. Acesso em: 15 maio 2023.

MORAN, José Manuel. **A EAD no Brasil: cenário atual e caminhos viáveis de mudança**. São Paulo: USP, 2014. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

MORAN, José Manuel. **Educação inovadora presencial e a distância**. São Paulo: Lyola, 2003. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9540543-Educacao-inovadora-presencial-e-a-distancia-jose-moran.html>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [E-PUB]**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORENO, Juan Pedro de Basterrechua; LÁZARO, Olga Juan. Influencia de los recursos digitales y los sistemas de comunicación en el modelo de enseñanza de ELE. **Actas del Primer Congreso Internacional de FIAPE**, Toledo, mar. 2005. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4e255f0f-1e52-4621-a6c4-09704d69f32b/2005-esp-05-10juan-basterrenechea-pdf.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

NOBRE, Mirla. Dois professores do Centro de Tecnologia da UFC morrem vítimas de Covid-19 no mesmo dia. **O Povo**, Fortaleza, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/coronavirus/2021/03/24/dois-professores-do-centro-de-tecnologia-da-ufc-morrem-vitimas-covid.html>. Acesso em: 8 set. 2023.

NUNES, Francisco Hélio Pinheiro. **Avaliação da eficácia da formação discente no Curso de Extensão da Casa de Cultura hispânica da UFC na perspectiva dos egressos**. Orientadora: Maria do Socorro de Sousa Rodrigues. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

OLIVEIRA, P. Adelaide; SILVA, Arisvaldo Benedito. Abordagens no ensino de inglês. *In*: LIMA, Diógenes Cândido (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Histórico da pandemia de COVID-19. Folha informativa sobre COVID-19**. Brasília, DF: OPAS, 2023. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 23 ago. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos a pandemia. **Estudos Universitários**: revista de cultura, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044/37316>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PULIDO, Sandra. La Gripe Española: la pandemia de 1918 que no comenzó en España. **Gaceta Médica**, Madri, 19 jan. 2018. Disponível em:

<https://gacetamedica.com/investigacion/la-gripe-espanola-la-pandemia-de-1918-que-no-comenzo-en-espana-fy1357456/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PROJETOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DO ESTÚDIO. **5 vantagens da EaD para o processo de aprendizagem**. Disponível em: www.estudiosite.com.br/site/moodle/5-vantagens-da-ead-para-o-processo-de-aprendizagem. Acesso em :15 set. 2022.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, v. 4, n. 5, p. 129-148, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/tecnica_coleta_dados.pdf. Acesso em: 5 maio 2023.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. Educação fora da caixa: as tecnologias digitais como ferramentas para o ensino remoto emergencial. *In: LACERDA, Tiago Eurico de; RODRIGUES, Rui Martinho. Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas*. São Paulo: Atlas, 2007.

SAUL, Toby. Crisis de principios de siglo XX - Gripe española: la primera pandemia global. **Revista National Geographic**, Espanha, de 25 de março 2020. Disponível em: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/gripe-espanola-primera-pandemia-global_12836. Acesso em: 21 set. 2022.

SILVA, Gabrielle. Covid-19: importância da Educação a Distância durante a pandemia. **Revista Educa Mais Brasil**, Brasília, DF, 1 jun. 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/covid19-importancia-da-educacao-a-distancia-durante-a-pandemia>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SILVEIRA, Denise Tolfo; Córdova, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SCHREIBER, Marina. Cidades dos EUA que usaram isolamento social contra gripe espanhola tiveram recuperação econômica mais rápida, diz estudo. **BBC News Brasil**, Brasília, DF, 28 mar. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-52075870>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SIMONSEN, L.; CHOWELL, G.; ANDREASEN, V.; GAFFEY, R.; BARRY, J.; OLSON, D.; VIBOUD, C. A review of the 1918 herald pandemic wave: Importance for contemporary pandemic response strategies. **Annals of Epidemiology**, Berlin, p. 281-288, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.> Acesso em: 22 out. 2022.

SOARES, Israel Rodrigues. **Webconferências: os momentos síncronos na prática! Goiânia: Instituto Federal de Goiás, 2020**. Disponível em: [https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Webconfer%C3%Aancias_%20os%20momentos%20s%C3%Adncronos%20na%20pr%C3%A1tica!%20\(20-12-2020\).pdf](https://ifg.edu.br/attachments/article/19169/Webconfer%C3%Aancias_%20os%20momentos%20s%C3%Adncronos%20na%20pr%C3%A1tica!%20(20-12-2020).pdf). Acesso em: 24 set. 2023.

SOUZA, Maria Naires Alves de. Os docentes da Universidade Federal do Ceará e a utilização de alguns dos recursos do sistema integrado de gestão de atividades acadêmica (SIGAA). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88,

p. 611-630, jul./set. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000300004>. Acesso em: 26 set. 2023.

STERN, Alexandra Minna; REILLY, Mary Beth; CETRON, Martin S.; MARKEL, Howard. “**Better Off in School**”: School Medical Inspection as a Public Health Strategy During the 1918–1919 Influenza Pandemic in the United States. **Public Health Reports**, Thousand Oaks, v. 125, suppl. 3, p. 63-70, 2010. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2862335/>. Acesso em: 16 set. 2022.

STEVENSON, William J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Harbra, 1981. P p. 166-169.

SUSPENSIÓN de la apertura del curso. **Revista General de Enseñanza y Bellas Artes**, Madrid, n. 223, año IX, 1 out. 1918. Disponível em: <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/viewer?oid=0003997144>. Acesso em: 24 maio 2023.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: novas ferramentas para o professor da atualidade. 2. ed. São Paulo: Érica, 2000.

TORRIJOS, Duro; TUELLS, José. La “gripe española” según el diario España Médica (1918-1919). **Vacunas**, España, v. 16, n. 2, p. 81-86, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282563754_La_gripe_espanola_segun_el_diario_Espana_Medica_1918-1919. Acesso em: 18 set. 2022.

TREPULÉ, Elena; TERESEVIČIENÈ, Margarita; VOLUNGEVIČIENÈ, Airina. Technology enhanced learning: challenge for teachers and schools. *In*: DZIABENKO, Olga; GARCÍA-ZUBÍA, Javier. **It innovative practices in secondary schools**: Remote experiments. Bilbao: Deusto, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Casas de Cultura de Estrangeira. **Casa de Cultura Hispânica**. Fortaleza: UFC, 2021a. Disponível em: <https://casasdeculturaestrangeira.ufc.br/pt/casa-de-cultura-hispanica/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Casas de Cultura de Estrangeira. **Histórico da Casas de Cultura Estrangeira**. Fortaleza: UFC, 2021b. Disponível em: <https://casasdeculturaestrangeira.ufc.br/pt/sobre-a-coordenadoria/historico-das-casas-de-cultura-estrangeira/>. Acesso em: 28 mar. 2021b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano Pedagógico de Emergência (PPE/UFC)**. Fortaleza: UFC, 2021c. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/pt/ppe/>. Acesso em: 27 mar. 2021c.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. De; ALONSO, Myrtes (org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VILELA, R. B.; RIBEIRO, A.; BATISTA, N. A. Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. **Millenium**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 29-36, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/17103/14914>. Acesso em: 29 jul. 2023.

WHATSAPP. **Central de ajuda**. [S. l.]: Whatsapp, 2023. Disponível em: <https://faq.whatsapp.com/>. Acesso em: 18 set. 2023.

WESTIN, Ricardo. Em 1918, gripe espanhola espalhou morte e pânico e gerou a semente do SUS. **El País**, Madrid, 15 mar. 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-03-16/em-1918-gripe-espanhola-espalhou-morte-e-panico-e-gerou-a-semente-do-sus.html>. Acesso em: 24 set. 2022.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
Zounek, J.; Sudický, P. Heads in the cloud: Pros and cons of online learning. **DisCo 2013: New technologies and media literacy education**, [S. l.], p. 58-63, 2013.

APENDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Convidamos você a participar da Pesquisa Intitulada “DO ENSINO PRESENCIAL PARA O ENSINO REMOTO: COVID-19 E O CENÁRIO DE TRANSIÇÃO NA CASA DE CULTURA HISPÂNICA DA UFC EM 2020” sob a responsabilidade da pesquisadora Liz Sánchez Ríos Silva, discente do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da Universidade Federal do Ceará (UFC), e sob orientação da Prof.^a Dr.^a Tania Vicente Viana. A pesquisa tem por objetivo investigar quais estratégias de ensino foram adotadas pelos professores para adaptar as aulas presenciais à modalidade de ensino remoto ou híbrido, no contexto emergencial da pandemia da Covid-19, no ano de 2020.

Sua participação consistirá em fornecer repostas às perguntas realizadas em forma de entrevista e/ou questionário.

Você pode se recusar a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo resguardada em sigilo. Se você aceitar participar, estará contribuindo para registrar, nos anais da história da Universidade Federal do Ceará (UFC), a experiência e a capacidade dos professores da Casa de Cultura Hispânica (CCH) de se reinventarem, de mobilizarem diferentes recursos didáticos, de se adaptarem à nova ordem emergencial e, sobretudo, de levarem, em suas aulas, uma mensagem de esperança e otimismo durante a pandemia da Covid-19.

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com o pesquisador, através do e-mail: lizzesr98@gmail.com

Responsável pela pesquisa: Liz Sánchez Ríos Silva – lizzesr98@gmail.com Orientadora –

Prof.^a Dr.^a Tania Vicente Viana - coordenadorataniaviana@gmail.com Instituição:

Universidade Federal do Ceará

Endereço: Av. da Universidade, 2683 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-181 Telefones para contato: (85) 9.9615-0552

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro,

ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Nome do participante da pesquisa

Assinatura

Fortaleza, _____/____/____

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO(A) PROFESSOR(A)**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO(A) PROFESSOR(A)**

1. Nome:
2. Data de nascimento:
3. Sexo: () Masculino () Feminino
4. Nível de instrução:
() Superior incompleto() Superior completo
() Especialização – incompleto() Especialista
() Mestrando- incompleto() Mestre
() Doutorando() Doutor
5. Há quanto tempo leciona na Casa de Cultura Hispânica (CCH)?
.
6. Qual o tempo de magistério?
.
7. Você tinha capacitação ou experiência em cursos EaD?
() Sim
() Não
8. Em caso afirmativo, qual foi?
.
9. A Covid-19 atingiu você em 2020?
() Sim
() Não
10. Em caso afirmativo como foi a evolução da doença?
.

11. A Covid-19 atingiu alguma pessoa próxima de você?

Sim

Não

12. Em caso afirmativo quem foi? Familiares

Amigos

Colegas de trabalho Alunos

Outros

13. Como a doença dessas pessoas evoluiu?

.....

14. Como você fez para comunicar aos alunos sobre suas aulas virtuais?

.....

15. Quais ferramentas digitais você usou para ministrar as suas aulas remotas? Por que decidiu usar esta(s) ferramenta(s)?

.....

16. Quais recursos didáticos você usou em suas aulas virtuais inicialmente?

.....

17. Você acrescentou outros recursos didáticos depois?

.....

18. Mesmo diante da situação caótica, como foi manter o aluno motivado e ativo no curso até o final?

.....

19. Quais foram as principais dificuldades para a implementação das aulas remotas?

.....

20. Como desenvolveu cada habilidade linguística nas aulas virtuais?

21. Como era a interlocução com os alunos?

22. Como era avaliada cada habilidade linguística?

23. Quais foram as principais dificuldades para dar as aulas remotas?

24. Para você, o ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19 (2020) trouxe alguma inovação que ficou como legado no ensino e aprendizagem de língua estrangeira? Quais?

25. Diante da experiência que você teve, que sugestões você oferece para a melhoria do ensino remoto? Quais?

APÊNDICE C – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DO(A) ALUNO(A)

1. Nome:

2. Data de nascimento:

3. Sexo: () Masculino () Feminino

4. Nível de instrução:
() Fundamental completo
() Ensino médio incompleto() Ensino médio completo
() Superior incompleto() Superior completo
() Especialista
() Mestrando- incompleto() Mestre
() Doutorado- incompleto() Doutor

5. Você cursava qual semestre de espanhol em 2020.1 nas Casas de Cultura?
() A1 S1 (1º semestre)
() A1 S2 (2º semestre)() A2 (3º semestre)() B1 S1 (4º semestre) () B1 S2 (5º semestre) () B2 S1 (6º semestre) () B2 S1 (7º semestre)

6. Você cursava qual semestre de espanhol em 2020.2 nas Casas de Cultura?() A1 S1 (1º semestre)
() A1 S2 (2º semestre)() A2 (3º semestre)() B1 S1 (4º semestre) () B1 S2 (5º semestre) () B2 S1 (6º semestre) () B2 S1 (7º semestre)

7. Com que dispositivo você assistia as aulas a distância?
() smartfone
() notebook () tablet
() computador() outros

8. Que tipo de Internet você usava para assistir as aulas remotas?
() discada
() banda larga

via rádio

4G

5 G

outros

9. Durante o ensino remoto você teve dificuldades de conexão?

Sim

Não

Em caso afirmativo quais foram?

10. A pandemia da Covid-19 em 2020 afetou a sua aprendizagem no curso de idiomas?()

Sim

Não

Se sim, qual(is) da(s) habilidades linguísticas foi/foram mais afetada (s)?

Se não, pule esta pergunta.

expressão oral

expressão escrita

compreensão auditiva() compreensão leitora

11. Se uma ou mais das habilidades linguísticas acima foram afetadas, escreva um pouco a respeito.Você já havia realizado algum curso a distância antes da pandemia?

Sim

Não

Se sim, qual (is)? Se não, pule esta pergunta.

12. Como você soube que as aulas virtuais aconteceriam?

13. Qual das atividades *on-line* proporcionada pelo seu professor, você mais gostava de participar? Por quê?

14. Para você, há algum tipo de atividade *on-line* que é melhor para a aprendizagem de idiomas do que no presencial?

15. Muitos alunos participaram nas aulas de espanhol durante a pandemia no ano de 2020. Para você, a que podemos atribuir essa participação ativa dos alunos no curso de espanhol da Casa de Cultura Hispânica?

16. Muitos alunos participaram pouco nas aulas de espanhol durante a pandemia 2020. Para você, a que podemos atribuir a pouca participação dos alunos no curso de espanhol da Casa de Cultura Hispânica?

17. E você? Como foi sua participação nas aulas remotas de espanhol durante a pandemia no ano de 2020?

18. Na sua opinião, os objetivos de aprendizagem previstos para os semestres foram alcançados plenamente?

19. Você enfrentou alguma dificuldade para acompanhar as aulas virtuais, durante a pandemia daCovid-19 em 2020?

20. Que experiência você leva para a sua vida das aulas remotas do curso de espanhol das Casas deCultura no ano de 2020?

21. Que sugestões você daria para a melhoria desse tipo de ensino?