

*Estudos Linguísticos & Aplicados***ESTREITAR LAÇOS, SUAVIZAR DISTÂNCIAS E ENSINAR LÍNGUAS
EM CONTEXTO REMOTO***Grace dos Anjos Freire Bandeira**

RESUMO: Neste artigo, pretendo partilhar as soluções que experimentei na minha prática como docente de nível superior, especialmente em relação à mudança de comportamento que se exigia e se impunha em torno do ensino das línguas e das literaturas, em decorrência, fundamentalmente, das distâncias impostas pela Pandemia de Covid-19. Proponho-me a discutir a questão do ensino das línguas na perspectiva *on line*, à luz de três aspectos – o ambiente virtual, a docência universitária, a avaliação no contexto acadêmico. Desafiada por termos pouco conhecidos, eu me fiz sujeito dos novos tempos: ‘voltei à escola’ para conhecer as salas de aula virtuais e tudo o mais do seu entorno – era isso ou permanecer em um mundo com quase nenhuma tecnologia aplicada às experiências de ensino-aprendizagem. Como resultado dessa experiência, eu vejo um longo caminho a ser percorrido, principalmente no que diz respeito às condições de parcela significativa de discentes sem qualquer acesso às ferramentas dos ambientes digitais, o que significa dizer que ‘os novos tempos’ tendem a ampliar o número de excluídos do processo em questão (cf. CAMACHO *et al.*, 2020).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de línguas; Ambiente virtual; Relato de experiências.

Considerações iniciais

O mundo adoecia e as Universidades cerravam suas portas. Num primeiro momento, a mudez diante do inesperado e do desconhecido; depois, a esperança renovava-se com as primeiras vacinas contra o coronavírus. Era preciso retomar a rotina, ainda que sob novos ares. Instalava-se um ‘novo normal’ – máscaras ao rosto, nenhum aperto de mão, nenhum abraço, a que se acrescentam dois hábitos, em especial: lavar-se com álcool e submeter-se, periodicamente, a exames de detecção do vírus.

Pouco mais de dois anos se passaram desde o anúncio da Covid¹ e algo realmente mudou: achamos pouco a Pandemia e, como humanidade, envolvemo-nos em mais uma guerra, de contornos ainda por serem conhecidos. Mas hoje detenho-me à batalha que diz

* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Coordenadora do Projeto de Pesquisa "Cartas dos séculos XIX e XX: organização de um corpus diacrônico do português registrado no Amazonas no período áureo da borracha", com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

¹ Com a Portaria nº 343, de 17 de Março de 2020, o Ministério da Educação do Brasil regulamenta “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais”, enquanto forem necessárias as medidas de isolamento social e durar a Pandemia de Covid-19 (cf. BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).

respeito aos tempos desafiadores que, claro, alcançam o meu ambiente de trabalho que é a Universidade e, por conseguinte, trazem ao debate alguns temas pertinentes ao ato de ensinar. Noutras palavras, os tempos que nos são contemporâneos exigem um novo perfil docente (talvez mais facilitador da aprendizagem) e um novo perfil também discente (provavelmente mais autônomo em relação aos seus deveres). O que, de fato, se sabe é que todos os relacionados a tal processo precisavam desinstalar-se e mover-se em direção à busca do desenvolvimento das potencialidades requeridas por um jeito de ensinar que contemplasse não só o distanciamento físico-espacial, mas também as divergências de natureza socioeconômica há tempos enfrentadas por nossos alunos do nível superior de ensino sistemático.

Eu inicio reportando-me a aspectos que envolvem o exercício da docência no que concerne à formação linguística e pedagógica dos que assumirão o cotidiano da sala de aula: nossos alunos e futuros professores de línguas e suas literaturas. No terreno da formação, lembro que o nosso objeto de estudo é a língua, ela que é determinante na dimensão identitária de um indivíduo - eu digo quem sou também pelo modo como me expesso e, pelas marcas linguísticas que me são peculiares, eu me reconheço como parte de um grupo, de uma comunidade linguística. Daqui brota uma questão: como dar conta, nos novos tempos, de atividades pedagógicas e linguísticas que se pautam por valores inclusivos (cf. POSSENTI, 1996)?

Também sob a nossa responsabilidade uma preparação que deve pressupor reflexão crítica e rotineira sobre competência linguística, o que enseja, como desdobramento, o respeito às diferenças de desempenho (notadamente linguístico). Em tempos tão exigentes, dá-se ainda maior importância a que as pessoas sejam distinguidas e valorizadas no que diz respeito às alternativas singulares de expressão e descrição dos eventos de que participam. Neste sentido, como dar conta, em pleno ensino remoto, da história do nosso aluno, da sua trajetória de estudo, da sua variante linguística? Como estreitar laços sem o toque, o olhar, a aproximação que diz que, neste processo, somos igualmente importantes - professores e alunos? E como, por fim, tratar de condições de existência sociocultural (cf. TRAVAGLIA, 2004), enquanto alunos (e professores) têm carências pessoais as mais diversas: no que toca o que discutimos, muitos de nós não têm computador, nem celular com acesso à internet; isso para dizer o mínimo.

À luz do procurei retratar em breves linhas, não penso ser inadequado dizer que estamos numa encruzilhada, com desafios gigantes que precisam ser enfrentados, mas não somente por nós. Há de se poder contar também com boa vontade política e em todos os

níveis de governança (municipal, estadual e federal). Não se traz, por fim, tecnologia ao ambiente do ensinar e aprender só com a boa vontade de professores ou da comunidade escolar. É preciso, digo já concluindo este ponto, querer trazer as potencialidades do contexto remoto às escolas, aos Institutos, às Universidades. Registrados os limites e alcances do meu agir docente, eu passo a retratar, analisando, as experiências vividas e intermediadas por recursos tecnológicos e mais, aplicados à distância.

O ambiente virtual

Antes mesmo da Pandemia (ainda) em curso, a realidade escolar (e também a universitária) já se deparava com um aluno às voltas com o digital, implicando, há tempos, uma revisão dos procedimentos didático-pedagógicos. As reflexões em torno do lugar, na aprendizagem, do livro didático, do quadro verde, do pincel (ou do giz) eram percebidas como necessárias, mas creio que, em muitos casos, íamos adiando ou, por que não dizer, relutando em utilizá-los (isso quando já os tínhamos à disposição). Um aspecto estava dado: nosso aluno não é o mesmo de há poucas décadas. A esse respeito, Selbach (2010) propõe que

nosso aluno é sempre um aluno curioso, mas vivendo tempos de internet, cercado de estímulos e de aparelhos eletrônicos, usuários de computadores e telefones celulares que sintetizam ferramentas de busca extraordinárias, geralmente não sente curiosidade pelas mensagens e pelos desafios que seu professor ou professora propõe. (SELBACH, 2010, p.30)

Paralelamente ao que afirma Selbach, relativamente ao interesse e motivação do aluno ao que tem a escola a ensinar, assistíamos crescer em importância o uso das tecnologias a serem aplicadas ao ensino. Não é de hoje que se reconhece à tecnologia o papel de facilitador do ensino e da aprendizagem. Facilitador, repito, porque seu uso não pode prescindir da figura do professor, agente mediador, cuja presença tem relevância inquestionável no que tomamos para analisar. Na verdade, a mediação tecnológica em relação aos nossos afazeres sociais não é coisa de hoje. Para Kenski, (2003),

É muito difícil aceitar que apenas o atual momento em que vivemos possa ser chamado de “era tecnológica”. Na verdade, desde o início da civilização, todas as eras correspondem ao predomínio de um determinado tipo de tecnologia. Todas as eras foram, portanto, cada uma à sua maneira, “eras tecnológicas”. Assim tivemos a Idade da Pedra, do Bronze [...] até chegarmos ao momento tecnológico atual (KENSKI, 2003, p.19).

O que há de novo, então? Para além das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), como jornais, revistas e rádio, por exemplo, temos os suportes midiáticos que utilizam o computador, o *tablet*, o telefone celular, com vistas à promoção de uma comunicação

instantânea. Os novos suportes são as TDICs, ou ainda, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Com o digital, pretende-se ampliar o acesso pelas pessoas às informações. A diferença, portanto, entre ambas reside no uso da tecnologia digital; daí TDICs.

E é esta a questão que, a meu ver, precisa ser considerada com cuidado: não são todos os alunos uma geração de competentes em termos de tecnologia digital; nem são todos os professores os menos competentes na mesma matéria. Evitemos as generalizações e a tudo isso acrescentemos os fatores socioeconômicos e culturais ao interior de uma relação fundada, em particular, no uso de recursos digitais. Guardem-se as diferenças de competência enquanto usuários, relativamente a ambos os lados; tal como assevera Ribeiro (2019, p. 17): “não creio na passividade dos professores, nem na esperteza inata e quase mágica dos estudantes. As mudanças necessárias para que a educação melhore são construídas por todos”.

Senti-me na obrigação de conhecer esse universo, o que de partida permitiu-me saber que educação à distância e ensino remoto são experiências distintas. Minha Universidade favoreceu-nos com a proposição de cursos sobre o tema em questão. A propósito, eu desejo registrar que procurei me preparar para atuar no ensino mediado por tecnologias digitais, ao participar de dois cursos ofertados pela Pró Reitoria de gestão de pessoas. Os cursos foram assim nomeados: (i) Programa de Formação no Ambiente Virtual da UFAM – 1º Módulo: Plataforma Moodle; e (ii) 2º Módulo do Programa de Formação no Ambiente Virtual da Ufam – Moodle para Docentes. Com estes dois módulos bastante intensos, eu procurei familiarizar-me não só com um vocabulário todo particular ao universo ‘remoto’ mas também com procedimentos que, grosso modo, poderiam ajudar-me a estreitar laços e suavizar distâncias.

E aqui eu faço uma primeira reflexão em torno do ensino que se vem chamando de remoto. É bem verdade que todos nós fomos chamados a viver o Ensino Remoto ‘mais que de repente’ e, por isso mesmo, só mais tarde ficou claro que ensino remoto e educação à distância são ‘movimentos’ muito diversos – essa é a primeira questão: nem professores nem alunos foram previamente alertados do quão diversas são essas duas questões; o que, no meu entender, levou principalmente alunos a se matricularem entendendo que não precisariam cumprir atividades síncronas – aquelas simultâneas porque juntamente com o professor e demais colegas de turma. No ensino à distância, como sabemos, o aluno faz seu horário e, por isso mesmo, pode desenvolver atividades em locais que lhe são mais convenientes. No Remoto que estamos considerando, ao contrário, o horário era ditado pela disciplina,

cabendo ao aluno certa liberdade somente em relação às atividades assíncronas e/ou complementares. Como tivesse faltado orientação no sentido de como seria tratada uma e outra experiência, vivenciamos o primeiro desgaste diante de tal experiência: a desistência de alunos, em decorrência, fundamentalmente, da falta de um bom computador ou de um celular, ambos com acesso à Internet².

Diante desse fato eu pouco pude fazer. Constatei, é bem verdade, que os próprios alunos buscaram alternativas entre os poucos recursos de que dispunham. Aos poucos, eu me apercebi da decisão de se reunirem na casa de quem tinha um computador com acesso à rede. Testemunhei, também, a luta dos que erguiam os braços e se punham fora de casa, na tentativa de fazerem valer os dados móveis do celular; o que, não raras vezes, vinha acompanhado de um pedido de desculpas por não ter podido assistir a toda a aula. Ao que eu respondia dizendo que tinha alunos muito especiais. Registro, ao fim, a tentativa da Universidade de minimizar a precariedade no acesso à Internet, valendo-se da distribuição, aos mais carentes do ponto de vista financeiro, de chips e serviços de Internet. Requer-se mais com o que aqui se narra, mas é sim uma boa iniciativa.

As aulas, portanto, no ambiente virtual, tornaram-se mais objetivas (espero que não necessariamente reducionistas), porque era preciso cumprir o conteúdo previsto para uma ou duas horas/aula em uma única sessão de, no máximo, 1 (uma) hora e meia; deixando-se os exercícios de fixação e a maioria das dúvidas para serem apreciados via e-mails, que eram acompanhados por mim, por monitores e por alunos da pós-graduação em Letras em estágio docente. Sem esse apoio, menos teríamos conseguido realizar.

O conteúdo das aulas e as sessões no Meet eram conhecidos semanalmente porque colegas experimentaram situações delicadas com a ‘invasão de *personae non gratae*’, pessoas nada bem-vindas, porque ‘bagunçavam aulas e materiais didáticos’ enviados aos alunos matriculados. As disciplinas de língua latina e a de literatura foram totalmente revisadas quanto aos temas a serem tratados, em virtude de não podermos contar com a reprografia dos textos de apoio. O que podia ser digitalizado assim o foi. Boa parte do referencial teórico das disciplinas foi buscada em estantes virtuais e, no que era pertinente aos exercícios, eu os oportunizava ao final de cada sessão semanal.

² De acordo com Ribeiro (2021, p. 144), “as restrições impostas pelo distanciamento social decorrente do COVID19 exigiram adaptações de professores a uma nova realidade de trabalho que privilegia atividades remotas” e explicitam um grande desafio: otimizar o suporte tecnológico aos discentes para o acompanhamento das atividades remotas.

Precisei, portanto, replanejar todo o Curso em função do material de leitura e estudo que poderia ser disponibilizado aos alunos. Além da conhecida dificuldade em lidar com textos em tradução, muitos dos quais indisponíveis em Português (menos ainda em Português do Brasil), era preciso pensar em como acessar as referências do Curso já que não tínhamos como contar com os serviços de reprografia para a reprodução de cópias de capítulos de livros. Especialmente em relação ao conteúdo das clássicas, nem mesmo é possível pensar na compra de livros – artigo raro e, quando disponível, muito caro.

Para contemplar essas dificuldades, reformulei o Curso (ainda que preservando as três Unidades principais do Programa da disciplina), de tal maneira a propor temas e autores que estivessem em acervos virtuais – do que pode ser exemplo a peça trágica ‘Medeia’, de Sêneca, que consideramos para estudo a partir do que se encontra disponível na Biblioteca Nacional de Lisboa, em Portugal. Este o procedimento em relação a todo o conteúdo da disciplina – periódicos, capítulos de livros já digitalizados, bibliotecas de acervo virtual e, especialmente, os Estudos Dirigidos que eu mesma formulei para cada tema a pesquisar. Foi a estratégia adotada como material de apoio ao Curso e que serviu às horas complementares da disciplina.

A disciplina de língua latina foi a que mais me exigiu. Reportar-se a declinações ou, noutras palavras, conduzir um curso pautado no valor sintático-semântico de desinências indicativas de casos e, por conseguinte, de funções sintáticas foi o mais difícil dos desafios. Até a este momento, eu não me sentia preparada para uma inserção tão significativa das tecnologias digitais no modo de dar aulas, o que inclui aplicar exercícios de versão e de tradução, por exemplo.

Faço referência a dois últimos aspectos nesta seção do artigo: à participação dos alunos em salas virtuais e à socialização dos conteúdos nas sessões *on line*. Em relação ao primeiro aspecto, surpreendi-me com a participação dos discentes, discutindo e demonstrando que haviam, regra geral, feito as leituras complementares recomendadas. O chat foi recurso de comunicação amplamente empregado ao longo das aulas via videoconferência. O sucesso do chat pode ser devido à proximidade que tem com os recursos do whatsapp. Quanto à socialização dos conteúdos de cada aula, estava em desvantagem aquele que não tinha computador. Os alunos que se utilizavam de celulares até podiam acompanhar as explicações simultaneamente à exposição do tema do dia, mas dificilmente conseguiam interagir comigo ou com os colegas. Estes encaminhavam dúvidas e dificuldades por e-mail.

De um lado, pois, está a realidade de um aluno (e de alguns colegas de trabalho) sem acesso às tecnologias digitais; de outro, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) validando o uso dessas tecnologias como sendo competências de ensino. Sem infraestrutura e conectividade, de ambos os lados (quem ensina e quem aprende, grosso modo), a história é bonita só no papel. E aí todo o resto fica comprometido. Autonomia, solidariedade, criatividade, colaboração, inovações e outros procedimentos a estimular não encontram espaço para serem promovidos em ambientes sem as mínimas condições de trabalho docente e discente.

Concluo esta seção dizendo que toda a mudança de comportamento requisitada com a inserção das TDICs no universo das aulas de tradução, tomando-se o meu trabalho como exemplo, inicia-se com a oferta dos tais recursos tecnológicos; depois, deve seguir-se de oportunidades de formação aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. E só então poderemos falar de possibilidades de ensino na perspectiva *on line*. Eu espero ‘ver’ os laboratórios virtuais de língua, assim como ainda aguardo pelos laboratórios enquanto espaços físicos presenciais.

A docência universitária

Como dizia antes, este parece ser o ponto no qual vejo mudanças para melhor. No exercício da docência superior em ‘espaços *on line*’, eu me vi na necessidade de revisitar alguns dos procedimentos do ensinar, isto para poder articular o emprego das TDICs às minhas aulas com vistas ao ensino da língua latina clássica e de sua literatura. Olhando para o material de trabalho e de estudo que fomos (eu e meus alunos) capazes de produzir, eu pude entender que o que ocorreu deu-se graças à maior autonomia que concedi a eles tanto na produção quanto na correção de atividades relativas à versão e à tradução de textos clássicos.

Nos trabalhos de leitura e escrita, especialmente, notei que os alunos sentiram-se confortáveis em me ajudar na lida com os instrumentos digitais e, talvez por isso, perceberam-se (mais) importantes no processo em análise. Eu os vi mais organizados com as atividades a desempenhar, mais solícitos às trocas entre eles como grupo; ousou dizer que até mais responsáveis pela condução da disciplina. Eu resumiria esta questão dizendo que o fato de toda atividade de fixação ter sido ‘transferida’ para a casa deles pode ter suscitado neles uma certa autonomia perante a sua aprendizagem.

Muitos cresceram qualitativamente em reflexão e análise dos fatos linguísticos, tornando-se mais sujeitos da própria aprendizagem. Regularam-se a si próprios, certamente, e isso foi muito positivo. Repito, enfim, o que já disse antes: eu assisti à edificação de um

novo perfil docente (talvez mais facilitador da aprendizagem) e também à construção de um novo perfil discente (provavelmente mais autônomo em relação aos seus deveres). A que se deve esse crescimento? Hoje eu diria que pode ter relação com o lugar de importância que meu aluno entendeu como sendo seu: eu e cada um deles construindo, juntos, o Curso sobre Catulo, Horácio, Ovídio, a título de exemplo.

Como resultado do que acabo de descrever, especialmente no que tem relação com o papel ativo que meu aluno passou a desempenhar, os Seminários sobre temas e subtemas da(s) disciplina(s) ganharam e muito, com alunos mais participativos, não porque mais falantes e à vontade, mas porque mais bem preparados, mais lidos, trazendo ideias que eu sentia como fruto de reflexão madura e crítica. Ganhei eu, também e muito, com todo esse novo modo de agir: concedendo-lhes mais responsabilidades no desenrolar da disciplina. Acredito que, além do que a própria Pandemia nos causou e alimentou em nós (não só medos e preocupações), eu senti que, passada a fase mais ‘dura’ (e Manaus é lugar de muitas perdas humanas e sociais), fomos todos nós impulsionados a amadurecer logo, a aprender imediatamente a lidar com a enxurrada de emoções; o que pode, inclusive, ter-lhes dado maior controle de suas emoções e, por conseguinte, tê-los tornado mais cooperativos e, por isso mesmo, mais envolvidos com os processos criativos requisitados pelas disciplinas da área de Estudos Clássicos.

Em relação a esta seção do artigo, eu enfatizo, assim, que docentes fomos todos nós, porque criamos juntos conteúdo de qualidade para os fins da disciplina. Em resumo, a aprendizagem ganhou novos ares no ambiente remoto, a exemplo do que foi construído em termos de cooperação, de auxílio mútuo, de reflexão, de conhecimento. Da minha disposição (ou necessidade) de distribuir competências, brotou a autonomia que não somente favoreceu a inclusão dos que contavam com pouco ou nenhum acesso à Internet, como também licenciou uma organização singular (pessoal, individual) que reverberou em todo o grupo, com a produção de aulas mais dinâmicas e plenas de pensamento refletido.

A avaliação no contexto acadêmico

Sob qualquer circunstância, mensurar é sempre um ato exigente. Em relação às atividades de natureza avaliativa, é claro que o ambiente remoto também provocou alguma modificação. No caso das minhas disciplinas, muito em razão do que percebi com as atividades do Seminário e de Tradução e Versão, com alunos mais independentes e mais donos dos conteúdos ministrados, eu lancei mão de exercícios avaliativos mais voltados à intersecção com outras disciplinas.

Em lugar, portanto, de somente solicitar a tradução e/ou a versão de um texto de domínio clássico, eu também pedia a análise do texto em questão. Tinha o aluno que discorrer sobre o conteúdo da frase em latim, situá-la histórica e socialmente, posicionar-se diante da mensagem ali contida. Discutíamos, depois, a noção de texto; envolvíamos com tipologias textuais; pusemo-nos todos, a partir dessa proposta de trabalho, a exercícios de interpretação, principalmente. Na etapa de análise e avaliação da experiência – nova para todos nós –, eu os vi mais competentes no trato com a língua portuguesa.

Acerca do processo avaliativo, cabem duas questões finais: uma, sobre os propósitos avaliativos e outra, sobre o comportamento ético diante das avaliações sugeridas. Sobre o primeiro ponto, é razoável pensar que, a esta altura, eu me volto à avaliação do conteúdo da disciplina, mas não só. Mais agora, com o ensino híbrido (ora presencial, ora *on line*), eu também me reporto ao desempenho do aluno em todas as atividades recomendadas ao longo do Curso; não me é suficiente aplicar um teste com que se meça o conjunto de erros e acertos numa ‘prova’. São igualmente relevantes os gestos e atitudes, do meu aluno, em favor do seu aprendizado. Eu reconheço, com fins avaliativos, toda a caminhada em prol da aprendizagem dos temas da disciplina e daqueles que lhe são afins.

A questão final é pertinente ao comportamento ético diante das avaliações sugeridas. Os novos procedimentos metodológicos recaem também sobre o processo avaliativo que, neste caso, não contará com olhos docentes durante a aplicação de uma prova em específico. Este fato demanda mais do professor avaliador no que é relativo ao nível de exigências das questões a serem formuladas. Também do aluno pretende-se mais, exigindo-se que seja responsável não só pela sua aprendizagem como também pelos meios através dos quais será avaliado quanto às suas dificuldades e acertos. Na verdade, especialmente no ambiente objeto de nossa análise, a avaliação não pode ser orientada para a medição e determinação de conceitos ou notas; muito ao contrário, é orientada para os fins da aprendizagem e, neste sentido, coloca-se como uma atividade de verificação que dá direito a reformulações e revisões. O fim não é ser aprovado, mas compreender os temas circunscritos à disciplina.

Considerações finais

No conjunto das ideias antes apresentadas, espero ter podido dar destaque aos compromissos advindos com os tempos em que nossas ações interativas revestem-se de novas preocupações, inclusive aquelas relativas ao processo de ensino-aprendizagem; neste particular, de línguas e suas literaturas. Na partilha de nossas práticas, com seus erros e acertos, identificamos questões através das quais repensamos o nosso trabalho como

docentes de Cursos de Letras e reconhecemos a necessidade de que muito precisa ser feito com vistas a que mais alunos e mais professores sejam incluídos no mundo das tecnologias digitais.

Com tais propósitos, eu revisei alguns passos dados na jornada do ensino remoto, com o desejo de participar do diálogo que precisa ser feito em torno da relevância do lugar da docência de línguas na perspectiva do ensino que se faz *on line*. Esta, uma reflexão inadiável porque as Tecnologias Digitais estão à nossa porta e há algum tempo. Apressou-nos a Pandemia, mas a caminhada que pretende ser de ensino e de aprendizagem com qualidade e baseada em valores inclusivos só está no ponto de partida. Enquanto faltar a muitos (professores e alunos) o mínimo de acesso a que mais e mais pessoas possam participar do mundo digital, mais longe estaremos das reflexões acerca de um ensino que exige, fundamentalmente, autorregulação, maior autonomia e ética na promoção da aprendizagem, do que não escapam as línguas e suas literaturas.

Mais do que nunca vemo-nos diante dos desafios que nos exigem como agentes do processo de ensinar e aprender e que nos levam à busca de mais formação, especialmente em relação ao conjunto das Tecnologias Digitais. Familiarizamo-nos com termos particulares ao processo em estudo, ousamos nas mais diversas propostas de atividades síncronas e assíncronas, reconhecemo-nos iniciantes em um mundo realmente novo e reformulamos nosso modo de ensinar e de aprender e tudo em função do contexto remoto de ensino. Mas... fica aqui a questão à qual volto a título de ênfase: a que serve tal experiência se não puder ser para todos ou, pelo menos, para uma grande maioria?

No final das contas, eu digo que foi (e tem sido) boa a experiência do ‘estar *on line*’ apesar dos enfrentamentos diários. Todo modo, o que eu não posso deixar de lembrar é que permanece alheia a toda essa experiência uma multidão de alunos sem plano de Internet, sem celular (com acesso a) e/ou sem computador (de razoável configuração). Em sendo esta uma questão sem volta, não faz sentido seguir em frente e deixar para trás boa parte dos nossos alunos e boa parcela de colegas professores. Não se trata mais de limitar as reflexões em torno de uma eventual substituição do fazer docente, mas de aprofundar as discussões acerca de um processo que deve ser inclusivo nas escolas, nos Institutos de Ensino, nas Universidades, em especial nos espaços públicos. Do contrário, será um índice a mais a medir a exclusão num país como o nosso tão pleno de desigualdades. Insisto, pois, que tomemos as nossas iniciativas pessoais e as demandas profissionais que daí decorrem, relativamente ao tema que aqui pusemos em discussão, em favor do maior número possível de pessoas, a fim de que a Universidade se faça cada vez mais próxima da Sociedade que a sustenta e para a

qual deve voltar-se sempre que possível; tal como nos assevera Travaglia (2004), quando explicita o papel que tem a Universidade de

ajudar a estabelecer uma consciência, na sociedade, da importância da educação linguística de tal forma que as pessoas, entendendo sua essencial correlação com a possibilidade de ser cidadãos de primeira categoria e de viver bem e com mobilidade dentro de uma sociedade, desejem e busquem, como um direito seu, uma boa formação linguística (TRAVAGLIA, 2004, p. 31).

Nestes termos, estaríamos todos mais bem preparados não somente em relação ao nosso objeto de estudo, tal como descrito, antes, por Travaglia, como também no que diz respeito às condições de acessibilidade virtual – e, neste caso, em luta constante contra as restrições à participação no mundo digital, quer por docentes, quer por discentes, quer pela significativa parcela de desfavorecidos financeiramente da nossa Sociedade.

MAKE CLOSER TIES, REDUCE DISTANCES AND TEACH LANGUAGES IN A REMOTE CONTEXT

ABSTRACT: In this article, I intend to share the solutions that I have experienced in my practice as a higher education teacher, especially in relation to the change in behavior that was required and imposed around the teaching of languages and literature, as a result, fundamentally, of the distances imposed by the Covid-19 pandemic. I wish to discuss the issue of language teaching from an online perspective, from three aspects - the virtual environment, university teaching, tests in the academic context. Challenged by unfamiliar terms, I made myself a subject of the new times: 'I went back to school' with the aim of getting to know the virtual classrooms and everything else around them - it was either that or staying in a world with almost no technology applied to the teaching-learning experiences. As a result of this experience, I see a long way to go, especially regarding the conditions of a significant portion of students without any access to the tools of digital environments, which means that 'new times' tend to increase the number of excluded from process in question (CAMACHO *et al.*, 2020).

KEYWORDS: Language teaching and learning; Virtual environment; Experience report.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Revista Augustus*, v. 25, n. 51, p. 255-280, 2020.

CAMACHO, A. C. L. F.; FULY, P. dos S. C.; SANTOS, M. L. S. C. dos; MENEZES, H. F. de. Alunos em vulnerabilidade social em disciplinas de educação à distância em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. 1-12, 2020.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Editora Papyrus, 2012.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. *Revista da ABRALIN*, v. 18, n° 1, p. 1-24, 2019.

RIBEIRO, Henrique César Melo; CORRÊA, Rosany. Ensino Remoto na Educação Superior em tempos de distanciamento social: uma investigação nas instituições de ensino superior privadas de um grupo educacional do Brasil. *Revista GUAL*, Florianópolis, v.14, n° 3, p. 139-161, 2021.

SELBACH, Simone. *Matemática e didática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. 2. edição. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em: 26/04/2022.

Aprovado em: 17/06/2022.