

ARTIGO ORIGINAL

Educação online em cursos de Letras-Espanhol: do ERE às possibilidades para o período pós-pandêmico

Online education in Spanish-language courses: from ERT to possibilities for the post-pandemic period

Sara de Paula Lima¹ , Tatiana Lourenço de Carvalho² 

1 Universidade Federal do Ceará - saradepaula@ufc.br

2 Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - tatianacarvalho@uern.br

Como citar o artigo.

LIMA, S. P., CARVALHO, T. L. Educação online em cursos de Letras-Espanhol: do ERE às possibilidades para o período pós-pandêmico. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 1, p. AG3, 2022.

Resumo:

Devido à pandemia ocasionada pelo coronavírus (COVID-19), foi necessária a adoção do ensino remoto emergencial (ERE) como forma de minimizar os impactos do isolamento social na educação. Assim, as atividades educacionais, antes totalmente presenciais, passaram a ser realizadas através de tecnologias digitais *online*. Portanto, tratamos, neste artigo, de discutir práticas inovadoras emergentes no ensino superior a partir do ERE, mais especificamente, através de dois objetivos: i) Descrever as metodologias ativas e suas possibilidades em um contexto de pós-pandemia, e ii) Propor o ensino híbrido em uma licenciatura em Letras-Espanhol. Baseamo-nos em Colvara e Santo (2019), no que diz respeito a abordagem da sala de aula invertida no ensino superior, e em Horn e Stalker (2015), Bacich e Moran (2018) e Filantro e Cavalcanti (2018) para a discussão das metodologias ativas e o ensino híbrido. Como resultado, sugerimos que os professores de instituições de ensino superior (IES), com a integração de recursos digitais educacionais (RED) às suas práticas, podem criar uma narrativa multimídia para suas disciplinas. Nas considerações finais, apresentamos orientações para um modelo de ensino híbrido de aulas em um curso de licenciatura em Letras-Espanhol.

Palavras-chave: ERE; Ensino híbrido; Ensino de língua espanhola.

Abstract:

Due to the pandemic caused by the coronavirus (COVID-19), it was necessary to adopt Emergency Remote Teaching (ERT) to minimize the impacts of social isolation on education. Thus, educational activities, once entirely classroom-based, started to be carried out through online digital technologies. Therefore, in this article, we discuss innovative practices emerging in higher education from the ERE, more specifically, through two objectives: i) Describe the active methodologies and their possibilities in a post-pandemic context, and ii) Propose hybrid teaching in an undergraduate degree in Spanish Language. We draw on Colvara and Santo (2019), regarding the flipped classroom approach in higher education, and on Horn and Stalker (2015), Bacich and Moran (2018) and Filantro and Cavalcanti (2018) for the discussion of active methodologies and blended learning. As a result, we suggest that teachers in higher education institutions (HEIs) should integrate the educational digital resources (EDR) into their practices to create a multimedia narrative for their subjects. In the final considerations, we present guidelines for a blended learning model in an undergraduate course.

Keywords: ERT; Blended learning; Spanish language learning.

Fonte de financiamento: Nenhuma.

Recebido em 30 Set 2021. Revisões requeridas em 07 Dez 2021. Revisões recebidas em 31 Jan 2022. Aceito em 11 Fev 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

1 INTRODUÇÃO

Não é a primeira vez que a humanidade enfrenta uma pandemia. Poucos meses após os primeiros casos na China, no final de 2019, houve a confirmação pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de uma nova crise sanitária mundial. Entretanto, a pandemia da Covid-19 teve sua propagação intensificada pela realidade de hoje, devido a mobilidade advinda dos modernos meios de transportes e do livre trânsito nas fronteiras entre os países.

No Brasil, em março de 2020, com cerca de um mês do início do ano letivo nas instituições de ensino, as aulas presenciais foram suspensas. Em alguns casos, gestores, professores, alunos e pais empreenderam esforços conjuntos para encontrar as ferramentas tecnológicas digitais *online* que melhor auxiliassem no processo de ensino e aprendizagem e para modificar a metodologia usada até então. Em outros (a maioria), faltavam recursos tecnológicos e acesso à internet, considerando a grande desigualdade social que há em nosso país. Neste sentido, foram grandes as dificuldades para que se chegasse a romper as barreiras e, finalmente, instalar-se o ensino remoto emergencial (ERE).

O modelo educacional estratégico de ERE, vivido atualmente em muitas universidades brasileiras, consiste na substituição das aulas presenciais pelo ensino e aprendizagem através de recursos tecnológicos, predominantemente *online*, para o compartilhamento do material didático, interação aluno-professor, avaliação etc. e está regido pela Portaria do Ministério da Educação - MEC N° 343, de 17 de março de 2020.

Momentos de crises exigem mudanças e soluções rápidas, que, após um período de transição, podem gerar transformações concretas. No contexto brasileiro, ainda que padecendo de precária inclusão tecnológica, acreditamos que este seja um momento único para a discussão de uma *nova* educação que atinja os jovens da geração Z¹, que desenvolveram um estilo cognitivo que rompe paradigmas com o que até então na escola se estabelecia para habilidades e competências. A mudança no acesso às informações e na produção de conhecimento exige a inovação das práticas de ensinar e aprender.

A reflexão neste artigo parte do fato de que, após mais de um ano de enfrentamento da pandemia no Brasil, é possível constatar alterações no contexto didático-pedagógico do ensino superior, foco deste estudo. Tomando como referência Kuklinski e Cobo (2020), que discutem os cenários de atuação dos professores universitários durante a pandemia, e somando as nossas experiências como professoras de estados e instituições de ensino superior diferentes e também como alunas em cursos de capacitação, extensão e/ou especialização, podemos observar que a integração de ferramentas tecnológicas digitais nas práticas docentes para a explanação do conteúdo e para a avaliação se consolidaram, ainda que de forma bastante heterogênea, dependendo dos letramentos digitais (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2018) de professores e estudantes.

Preocupadas com o retorno em breve à modalidade presencial nas universidades brasileiras, tratamos fundamentalmente de dois objetivos neste trabalho: i) Descrever metodologias ativas e suas possibilidades em um contexto de pós-pandemia, e ii) Propor o ensino híbrido em uma licenciatura em Letras-Espanhol, nosso campo de atuação docente.

Considerando os objetivos mencionados, o presente artigo está dividido em 5 seções. Depois desta introdução, possui uma seção para discussão das metodologias ativas. Na seção seguinte, caracteriza-se o ensino híbrido. Na quarta seção, apresenta-se uma proposta para o ensino híbrido por meio de metodologias ativas no ensino superior, em um curso de Letras-Espanhol. Por fim, as conclusões do estudo empreendido.

2. PERSPECTIVAS PARA O ENSINO PÓS-PANDÊMICO

Neste trabalho, afirmamos que um passo foi dado para a integração da tecnologia à educação. O ERE impulsionou para, finalmente, ampliarmos as possibilidades fora da sala de aula e realizarmos o cotidiano do processo de ensino e aprendizagem também pela mediação do computador (notebook, celular, tablet etc.).

1 A Geração Z é composta pelos nascidos na primeira década do século XXI, ou ainda quem nasceu no fim da década de 1990. O mais marcante dessa geração é a relação intrínseca com a tecnologia e com a navegação pela internet (FAVA, 2014).

Em um curto espaço de tempo, os professores de todos os níveis passaram por novas experiências de ensino e aprendizado. Foi um processo árduo, não de formação continuada apenas, em muitos casos, era tudo novidade e indicava superar paradigmas e abandonar atitudes enraizadas em suas práticas desde sempre.

O assunto da vez foi metodologias ativas, porque o ERE em grande medida exigiu a inversão de uma ordem bem conhecida, a de que o professor transmite uma teoria primeiro e o aluno assimila e realiza atividades. Dito isto, nota-se que as metodologias ativas tratam de dar protagonismo ao aluno (NEVES; MERCANTI; LIMA, 2018), oferecendo percursos alternativos, novos, para a construção do conhecimento de forma mais criativa, personalizada e conectada às experiências fora de ambientes institucionais convencionais de ensino. Há para estas, portanto, uma mistura de materiais, técnicas e tecnologias e uma alteração do espaço-tempo para os envolvidos, alunos e professores. Conforme explica Moran (2018, p.2),

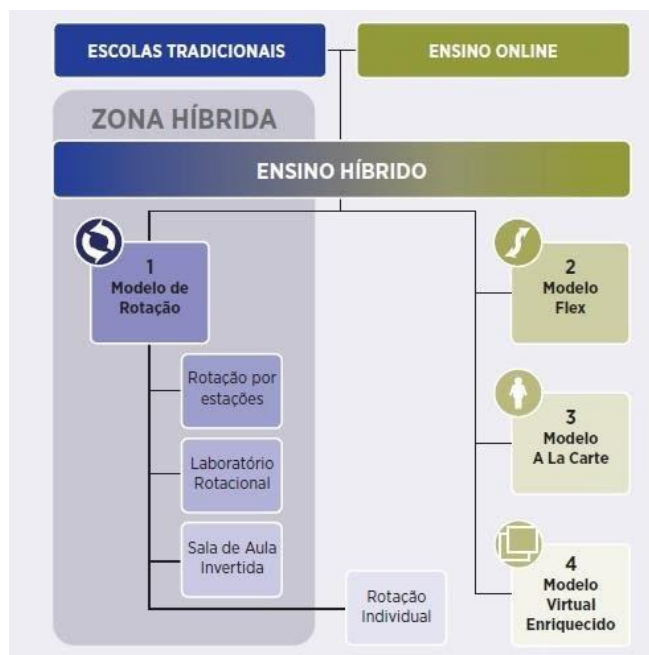
(...) a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos.

Consideramos oportuno apontar, ainda, quatro aspectos das metodologias ativas. O primeiro diz respeito à autonomia do aluno, quando este se engaja nas atividades propostas e ganha maior consciência do processo de aprendizagem, reconhecendo os próprios avanços e limitações. O segundo aspecto é o papel do professor, que continua presente e atuante, mas com nova postura, responsável por nutrir a motivação pela aprendizagem, a criatividade dos percursos responsivos, a reflexão de valores sociais e pessoais e a criticidade dos conhecimentos adquiridos. Em terceiro, a personalização do ensino, que pode garantir mais atenção do docente e do grupo de alunos aos diferentes estilos cognitivos, isto é, as características individuais de perceber, processar, armazenar, recuperar e utilizar a informação. Por fim, as metodologias ativas ampliam as possibilidades de materiais, ferramentas e recursos para as técnicas e procedimentos usados no processo de ensino e aprendizagem.

Na esteira dessa discussão, o ensino híbrido, primeiramente concebido nas escolas dos Estados Unidos, América Latina e Europa como a mistura do ensino presencial e o ensino a distância em disciplinas, passa a ser entendido como um conjunto de estratégias de aprendizagens com foco em uma educação que potencializa diferentes dimensões, em um processo contínuo, reagindo a ideia de existir somente uma forma de aprender, realizada em um único espaço (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

As propostas de ensino híbrido estão sintetizadas na Figura 1 e serão detalhadas na Figura 1.

Figura 1. Propostas de ensino híbrido



Fonte: Traduzida de Horn e Staker (2015).

Na figura anterior, podemos observar dois percursos para a realização do ensino segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015). No disposto à esquerda, vê-se o modelo de rotação que se subdivide em quatro (4) técnicas. Na primeira, *rotação por estações*, os estudantes estão organizados em grupos, cada grupo deve realizar uma tarefa, conforme os objetivos de aprendizagem da aula. É importante levar em conta, no planejamento das tarefas, momentos de trabalho colaborativo e individual, além de situações desenvolvidas on-line, sem necessariamente o acompanhamento direto do professor. As tarefas devem ser integradas, mas não precisam ser sequenciais, variando em nível de complexidade e de tempo de execução. Cada grupo realiza todas as tarefas, de maneira que todos os alunos tenham acesso ao mesmo conteúdo e dinâmicas. Na segunda técnica, *laboratório rotacional*, os estudantes se dividem em dois espaços: a sala de aula e a sala de informática. A troca de ambientes visa garantir maior eficiência operacional para o aprendizado graças a ferramentas digitais. Já na terceira, a *sala de aula invertida*, tem-se que a teoria é estudada em casa, em formato *online*, e a prática (resolução de exercícios, correções, formulações de problemas e dúvidas) ocorre na sala de aula. Na quarta, *rotação individual*, cada aluno possui uma lista de tarefas para realizar na ordem e tempo que melhor lhe convier.

No percurso à direita, observa-se 3 (três) modelos considerados disruptivos por reduzir a mediação do professor e priorizar o formato *online*, os autores ressaltam que estes não são muito comuns no Brasil. O primeiro é o *modelo flex*, que traz também uma lista de tarefas. O ritmo é personalizado e o aluno conta com o apoio do professor para esclarecer dúvidas. O segundo, *modelo à la carte*, transfere para o aluno a organização de seus estudos, seguindo objetivos gerais que devem ser alcançados, os quais são previamente elencados com a colaboração do educador. Por último, o *modelo virtual enriquecido*, diz respeito a uma experiência realizada por toda a escola, em que cada disciplina é elaborada por meio da aprendizagem *online* e da presencial.

Podemos dizer que o ERE, que temos conhecimento no Brasil, se valeu do ensino híbrido, principalmente, através da técnica da sala de aula invertida, se estabelecermos um paralelo desta técnica com os momentos assíncronos e síncronos adotados pela maioria das instituições públicas de ensino superior para cumprir as exigências de carga horária e favorecer a adaptação à virtualidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim, em muitas situações, os encontros síncronos entre alunos e professores garantiram a interação por meio de perguntas e o esclarecimento de dúvidas, haja vista que durante os momentos assíncronos os alunos, de forma mais autônoma, previamente liam textos, assistiam a vídeo aulas e realizavam tarefas.

Considerando o retorno provável às aulas presenciais, muito em breve nas universidades, não apenas a sala de aula invertida, mas também a técnica de rotação por estações podem garantir a divisão espacial da turma em pequenos grupos (respeitando o distanciamento social), além de integrar nas atividades o uso de ferramentas digitais que permitam a interação virtual – em tempo e espaços distintos.

Além do mais, muitas ferramentas digitais podem integrar diferentes modos de construir o sentido, ao unir os textos verbal, imagético e sonoro. Assim que, por exemplo, um quebra cabeça físico e um online alcançam objetivos de aprendizagem semelhantes, mas a maneira como o estímulo de cada recurso atua na percepção do aprendiz pode ser diferente. Além de que a virtualidade proporciona menor custo de recursos a médio e longo prazo: vários alunos podem jogar um mesmo quebra-cabeça online sem que a instituição precise comprar diferentes jogos regularmente e despenda com armazenamento e preservação. Também consideramos que a substituição do papel para a aplicação de provas e trabalhos através da transposição do texto impresso para arquivos virtuais, armazenados na nuvem, pode proporcionar uma prática mais sustentável dos nossos recursos naturais.

Se considerarmos os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de nível superior no Brasil, como o de Letras-Espanhol, por exemplo, muitos seguem o modelo disciplinar, isto é, dispõem a carga horária do curso em semestres, distribuindo neles as disciplinas obrigatórias e optativas, resultando em matrizes curriculares fechadas e pouco flexíveis. Os cursos, em grande parte, são presenciais e o percentual da carga horária a distância, quando há nas disciplinas, é reduzido, revelando que o ensino online não havia sido previsto. Uma reflexão recente, graças ao contexto da pandemia da COVID-19, é a possibilidade de mudança de emendas e programas de disciplinas, atribuindo mais horas ao ensino a distância e revelando, portanto, maior aceitação pelo ensino através de recursos online. Acreditamos que a resistência se deve à crença de que não se aprende no ensino *online* ou que falte o letramento digital adequado para o seu pleno desenvolvimento.

Retornando a reflexão sobre os PPC dos cursos superiores, Moran (2015) sinaliza a possibilidade de se ensinar por meio de abordagens ativas - pesquisas, projetos, jogos - e sugere a sala de aula invertida para os modelos pedagógicos disciplinares. Como já mencionado, acreditamos que, com a proximidade do retorno às aulas no ensino superior, após as experiências no formato de ERE, o ensino presencial não voltará a ser o mesmo e muitas das abordagens ativas empregadas no contexto da pandemia da Covid-19 se manterão ou se ressignificarão.

Neste sentido, vale a pena destacar as abordagens ativas a partir de níveis de complexidade do protagonismo do aluno (do mais simples ao mais complexo), conforme Filantro e Cavalcanti (2018). São seis as abordagens apresentadas pelos autores — aprendizagem baseada em problemas (ABP), aprendizagem baseada em projetos (ABP), movimento *maker*, instrução por pares, alunos como *designers* e *design thinking* —, especificadas a continuação.

A aprendizagem baseada em problemas é uma abordagem que usa situações-problema para grupos de alunos a fim de que, de forma colaborativa, encontrem soluções para o problema a ser estudado. A aprendizagem baseada em projeto também envolve o trabalho em grupo e difere da abordagem anterior por ter como objetivo final a entrega de um produto final. O movimento *maker* centra-se no conceito de aprendizagem experimental, isto é, o aluno participa ativamente na fabricação manual de um objeto. Na instrução por pares, o foco é a aprendizagem conceitual a partir de trocas de conhecimentos entre os alunos que exercem o papel de instrutores ou professores. A abordagem de alunos como *designers* atribui aos discentes a tomada de decisão sobre sua aprendizagem, em outras palavras, “cabe ao aluno o papel de desenhar (ser designer de) sua própria aprendizagem” (FILANTRO; CAVALCANTI, 2018, p. 51). Por fim, o *design thinking* estimula a resolução de problemas de forma criativa, inovadora e empática, ao considerar as necessidades das pessoas impactadas pelo problema estudado. Reiteramos que o protagonismo do aluno aumenta segundo a abordagem ativa selecionada. Assim, a aprendizagem baseada em problemas é entendida como menos complexa enquanto a que se dá através do *design thinking*, assume maior complexidade, dentre as abordagens anteriores.

Na próxima seção, aprofundaremos a discussão sobre o ensino híbrido no contexto do ensino superior.

3. ENSINO HÍBRIDO

Horn e Staker (2015) afirmam que essa forma de ensinar e aprender tem suas raízes no ensino *online* e a definem como um programa educacional formal no qual o estudante aprende por meio do acesso à internet e em local físico, com supervisão de outro aluno ou do professor, mas que esta experiência é integrada, ou seja, as atividades desenvolvidas de forma *online* devem ser complementadas por outras no ambiente presencial ou vice-versa.

Para melhor entendimento, nessa modalidade, o estudante possui relativo controle do tempo, do lugar e do ritmo da sua aprendizagem. A personalização do processo de aprendizagem, anteriormente discutida, é vista como uma característica vantajosa e se insere em teorias psicológicas acerca da aprendizagem que subsidiam a pedagogia em suas abordagens educacionais para crianças e adultos, como o construtivismo, sociointeracionismo e aprendizagem significativa.

Em nosso artigo, que visa a proposição do ensino híbrido com estudantes de Letras-Espanhol, em sua maioria, adultos, a andragogia e a heutagogia respondem mais adequadamente à educação deste público. A primeira abordagem se originou dos estudos de Alexander Kapp, no final do século XIX, acerca das particularidades e necessidades específicas para a educação de adultos. Ou seja, esse conceito percebe como formas diferentes de aprendizagem do adulto e da criança. O estudante adulto aprende mais através das interações sociais e com o auxílio de um programa sistemático de ensino, que seja adequado aos seus interesses, vivências prévias e realidade da comunidade a que pertence. Além disso, no modelo andragógico, há a corresponsabilidade no processo de aprendizagem entre o professor e aluno, haja vista que este último deve desempenhar um papel mais ativo. O professor, portanto, atua como um mediador, um supervisor, para compartilhar a experiência de construção do conhecimento (COLVARA; SANTO, 2019).

Mais modernamente, conforme Filantro e Cavalcanti (2018, p.19), “a Heutagogia, termo cunhado por Hase e Keyon, surge como resposta às demandas da era digital, em que as informações disponíveis são abundantes e os indivíduos têm autonomia para decidir e avaliar o que, como e quando querem aprender”. A heutagogia pode, de impulso, provocar a empolgação de docentes e pesquisadores da área como possível resposta ao contexto de uso imensurável da tecnologia na sociedade e, posteriormente, na educação. Entretanto, Cassany (2012) já alertava sobre o “defeito borboleta”, que nada mais é que a falta de habilidade para encontrar o que realmente se precisa ao navegar pela internet, de maneira que o aluno simplesmente salta de página a página, perdendo tempo, e sem encontrar o que precisa. Nesse ponto, o professor da atualidade ganha destaque e novo papel no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para que o aluno apreenda as informações com validade, confiabilidade e criticidade, ao mesmo tempo que também produz e compartilha novas informações na rede.

Na discussão da implementação do ensino híbrido e do uso de metodologias ativas no ensino superior, destacamos o estudo de Colvara e Santo (2019). Os autores discorrem sobre a aplicação da sala de aula invertida e, posteriormente, a sondagem entre alunos e professores sobre os desafios dessa experiência. Os resultados da triangulação dos instrumentos de coleta de dados – grupo focal, questionário e entrevista - com 60 participantes, 50 alunos e 10 docentes, foram que há uma divisão entre favoráveis e contrários ao modelo de ensino. A aceitação está no fato de docentes reconhecerem o método como “um recurso sem volta, uma evolução, um método vanguardista e interessante” (Op. Cit., p. 102) e dos estudantes pertencerem a uma geração de nativos digitais, capazes de assimilar mais facilmente o uso das ferramentas digitais. A rejeição ao modelo ocorreu nas respostas de docentes e estudantes, principalmente, pela falta de tempo extraclasse dos discentes, pois muitos trabalham: “Como as atividades de “pré-“ e “pós-“ aula precisam ser realizadas fora da sala de aula, isso gera um grande impacto na insatisfação do estudante em relação ao método, pois não dispõem de tempo para realizá-las” (Op. Cit., p.117). Outros fatores negativos mencionados pelos estudantes dizem respeito à falta de formação do professor para uso das tecnologias e à postura dos docentes como únicos detentores do conhecimento, atitude que foge dos princípios do método.

Em nossa visão, o processo de mudança didático-pedagógica de modelos mais tradicionais para a adoção de metodologias ativas não poderá nem deverá ocorrer sem o conflito, pois entendemos que retira muitos alunos e professores de uma zona de conforto há tempos

estabelecida. Também não partimos de uma defesa incondicional das metodologias ativas, porque sabemos que algumas dificuldades precisam ser superadas. Silva e Sanada (2018) resumem o enfrentamento em três palavras: resistência, ressentimento e nostalgia. Em primeiro lugar, a resistência tanto de professores quanto dos alunos a uma metodologia diferente a tradicional; segundo, o ressentimento de professores, que temem perder o prestígio, e dos alunos, que se sentem responsabilizados pelo processo de aprendizagem; e, terceiro, a nostalgia de alunos em relação às aulas expositivas do professor, porque não confiam em suas próprias potencialidades nem dos seus pares.

Na tentativa de começar a minimizar esses “conflitos”, na próxima seção, apresentamos uma proposta de ensino híbrido empregando a abordagem do *design thinking*, previamente mencionada, para cursos de licenciatura em Letras-Espanhol.

4. PROJETO HÍBRIDO ESPIRAL

A proposta de ensino híbrido apresentada neste artigo, para cursos de licenciatura em Letras-Espanhol, surgiu de inquietações antigas das autoras, que já há alguns anos se dedicam a estudar a integração das tecnologias na formação do professor de línguas estrangeiras, em especial de língua espanhola, e que puderam vislumbrar mudanças no contexto educacional, em decorrência das vivências do ERE, solução educacional estratégica devido à pandemia da Covid-19.

Esta proposta tem como objetivo principal a inserção do ensino híbrido em uma licenciatura em Letras-Espanhol de modelo disciplinar tradicional por meio de projetos aplicando o ensino híbrido espiral. Como objetivos específicos do projeto em questão, pretendemos: i) garantir a interdisciplinaridade dos componentes curriculares; ii) proporcionar a integração das tecnologias digitais *online* à aprendizagem dos conteúdos, através de metodologias ativas.

No começo da pandemia, Kuklinski e Cobo (2020) discutiram sobre as estratégias de docentes do ensino superior em apropriar-se de metodologias e técnicas para substituir o espaço físico da sala de aula pelo ambiente virtual durante o ERE. Os autores apontaram 4 (quatro) cenários possíveis². O primeiro caso, denominado *remoto urgente não adaptado*, pouco difere de modelos mais tradicionais de ensino, isto é, o foco recai no professor, que utiliza como principal ferramenta a webconferência e disponibiliza material didático *online* ou escaneado. A avaliação segue como prevista originalmente, sem alterações.

O segundo cenário, identificado pelos autores, é o *remoto urgente adaptado*. Neste caso, temos ainda o foco no professor, que segue com aulas expositivas durante as webconferências. Há, entretanto, a preocupação em propor instrumentos avaliativos alternativos, como um trabalho final em pares ou uma autoavaliação.

No terceiro cenário, o *remoto espiral*, os mesmos estudiosos afirmam que a aprendizagem se baseia na resolução de problemas. Os docentes de um mesmo nível em colaboração propõem projetos interdisciplinares. Ressalta-se que o material disponibilizado se expande do PDF - *Portable Document Format*, em português Documento em Formato Portátil, a uma narrativa multimídia expansiva, que integra maior abertura a textos multimodais (produções audiovisuais como filmes, curtas, videocliques). No remoto espiral, o aluno ganha protagonismo, porque o professor é “desenhador de experiências de aprendizagem” (KUKLINSKI, COBO, 2020, p.37, tradução nossa), capaz de criar atividades que usam ferramentas tecnológicas e integram interações síncronas e assíncronas. A avaliação é feita por dinâmicas gamificadas ou em pares.

No quarto e último cenário, o *híbrido espiral*, tem-se o regresso à modalidade presencial com a contribuição das experiências positivas no formato remoto. Conforme Kuklinski e Codo (2020, p.38, tradução nossa), “os contextos *online* e presencial se misturam de forma permanente e constante”. O presente estudo insere-se neste último cenário.

A proposta de projeto em tela permite o envolvimento de todos os professores de um mesmo curso. Ainda que os docentes sejam responsáveis por componentes disciplinares distintos, graças à organização da matriz curricular por semestres, a interdisciplinaridade pode ser estabelecida se os professores que atuam em um mesmo semestre compuserem uma célula de

2 Os autores usam a expressão “cenários imaginados”, porque o texto data do início da pandemia, antes da efetivação de práticas docentes no ERE, portanto, optamos pela tradução “possíveis”.

trabalho, isto é, um grupo de docentes que atuarão em um mesmo projeto. Desta forma, é possível estabelecer em uma licenciatura de 10 semestres, por exemplo, 10 células de trabalho interdisciplinar a partir de um tema transversal único. O ensino híbrido se concretizaria a partir da combinação de momentos presenciais e, também, *online* através do modelo de rotação da sala de aula invertida.

Mais especificamente, a interdisciplinaridade se daria por meio do *design thinking* (DT). Rocha (2018, p.153) afirma que esta abordagem “tem características muito particulares que visam facilitar o processo de solução dos desafios cotidianos com criatividade e de forma colaborativa”. Considerando que o curso selecionado para o projeto é uma licenciatura, o DT mostra-se uma abordagem adequada aos futuros professores de língua estrangeira.

Como característica das metodologias ativas, o DT também insere o aprendiz no centro do processo de inovação e apresenta quatro princípios: empatia, colaboração, criatividade e otimismo, discutidos a seguir.

A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995, p.27) nos elucida o conceito de *empatia*, ao indicá-la como uma forma de inteligência, a interpessoal, que “está baseada numa capacidade nuclear de perceber distinções entre os outros; em especial, contrastes em seus estados de ânimo, temperamento, motivações e intenções”. Portanto, durante o processo de solução de um problema, o DT implica um olhar atento às necessidades das pessoas envolvidas, isto é, o exercício constante da afetividade.

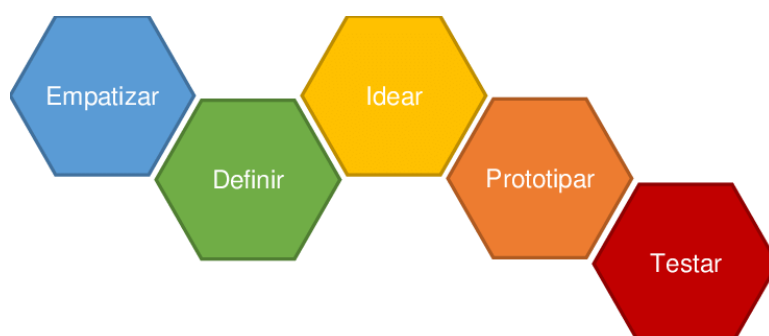
A *colaboração* permite a ação de diferentes pontos de vista na discussão de um problema, proporcionando melhor entendimento e criação de propostas: “Essa multiplicidade de olhares sobre o fenômeno é um dos elementos-chave para o despertar de soluções ancoradas na realidade e, por isso, mais conectadas com o problema que se pretende resolver” (ROCHA, 2018, p.159).

A *criatividade* está relacionada a superação de limites, a capacidade de avançar a partir de ideias originais: “Não sabendo que era impossível, ele foi lá e fez” (Jean Cocteau, aforismos³).

O quarto e último princípio, o *otimismo*, contribui para a realização de um modelo cognitivo ancorado na ideia da não finalização, que desperta intenções, desejos e aspirações para o contínuo aperfeiçoamento.

Na figura 2, podemos observar as etapas de implementação do DT:

Figura 2. Etapas do *design thinking*



Fonte: Adaptada de d.school (2012)

Conforme vemos na Figura 2, constatamos cinco etapas: empatizar, definir, idear, prototipar e testar. Chamamos a atenção para o fato de que as etapas não são necessariamente lineares e há a flexibilidade, caso seja necessário, da retomada e repetição de alguma delas.

A etapa de *empatizar* compreende o estudo da temática do problema e suas relações com a realidade em seu entorno. A etapa de *definir* consiste em analisar, categorizar e conceitualizar o desafio dado. Na etapa seguinte, *idear*, tem-se a geração de ideias e a seleção das mais

³ https://www.pensador.com/autor/jean_cocteau/ (Acesso em 15/12/2021).

pertinentes para execução. A etapa *prototipar* é de experimentação, garantindo a validação de uma ideia. Nessa etapa é importante coletar a opinião dos envolvidos para obtenção de uma solução real. A última etapa é *testar* o protótipo validado.

Filatro e Cavalcanti (2018, p. 53) explicam que “um ciclo processual de DT pode ser realizado em algumas horas (como em um *workshop*) ou em alguns meses (durante bimestre ou semestre letivo, por exemplo)”, corroborando o tempo de execução idealizado nesta proposta: um bimestre.

No que concerne à avaliação, comumente para a composição da nota das disciplinas, realizam-se duas avaliações parciais, uma a cada bimestre. Sugerimos que os professores podem se dedicar à discussão do conteúdo teórico específico dos programas de suas disciplinas durante o primeiro bimestre, atribuindo uma nota ao aplicar o instrumento avaliativo conforme seu planejamento. Por outro lado, no segundo bimestre, o restante da carga horária teórica e prática estaria destinada ao projeto interdisciplinar desenvolvido pela célula, que resultaria na segunda nota das disciplinas envolvidas. Os projetos seriam, portanto, submetidos à avaliação dos professores integrantes da célula, que lançariam distintos olhares aos resultados obtidos por cada turma.

No que tange à execução do projeto, os professores usariam o modelo da sala de aula invertida para que os alunos em outro ambiente (sua casa, laboratório de informática etc.) pudessem estudar, realizar pesquisa e produzir. A sala de aula da universidade, por sua vez, seria o lugar para o debate das ideias e apresentação dos resultados. Vale a pena destacar, ainda, que nesse modelo avaliativo, por meio de um projeto interdisciplinar, o aluno simplifica seu trabalho, pois o projeto elaborado serviria para a avaliação em cada uma das disciplinas envolvidas na ação.

Além do mais, ressaltamos que o modelo da sala de aula invertida foi idealizado por Bergmann e Sams (2019), reestruturando o tempo em sala de aula na educação básica. Previamente, os alunos assistem aulas sobre o conteúdo a ser tratado. Neste enfoque, usa-se os primeiros minutos para uma atividade de aquecimento, em seguida, há a revisão por meio de perguntas e respostas sobre o vídeo; e por fim, ocorre a prática orientada e independente de solução de problemas. Os autores elencam como vantagens (*Op. Cit.*, p.20):

- A inversão ajuda os estudantes que enfrentam dificuldades;
- A inversão ajuda alunos com diferentes habilidades a se superarem;
- A inversão cria condições para que os alunos pausem e “repitam⁴” o professor;
- A inversão intensifica a interação aluno-professor;
- A inversão possibilita que os professores conheçam melhor seus alunos;
- A inversão aumenta a interação aluno-aluno;
- A inversão permite a verdadeira diferenciação;
- A inversão muda o gerenciamento da sala de aula;
- A inversão muda a maneira como conversamos com os pais;
- A inversão torna a aula mais transparente;
- A inversão é ótima ferramenta na ausência de professores;
- A inversão pode induzir o programa reverso de aprendizagem para o domínio.

Na nossa proposta, os professores das células de trabalho não precisam, necessariamente, criar vídeos, inclusive porque, na proposta original dos autores destacados anteriormente, sugere-se que o conteúdo pode ser disponibilizado por outras fontes. Dessa forma, o material para aprofundamento do tema de estudo proposto para o projeto pode ser de sites diversos, desde que selecionados segundo a qualidade e a pertinência aos objetivos do projeto. Conforme antes mencionado, este material de apoio estaria acessível *online* em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) (*Google classroom, Solar, Moodle* etc.). Além do suporte do AVA, outros aplicativos poderiam ser usados para a comunicação e interação, desde redes sociais

⁴ Tradução e destaque nossos; no original: “rebobinem”.

(*Whatsapp* e *Instagram*) a plataformas educacionais, como *Nearpod*, *WordWall*, *Bamboozle*, *Kahoot*, *Duolingo*, *Lyrics Training*, *Tandem*, entre outros, conforme interesse e necessidade.

Muitos projetos podem ser pensados para os cursos de licenciatura em Letras-Espanhol nos quais atuamos, por exemplo: uma sequência didática - que se aplicaria em uma oficina, um minicurso ou como material didático. Além de uma revista, *online* ou impressa; uma peça teatral, cuja adaptação poderia ser criada pelos alunos; uma exposição de poemas, crônicas ou contos; um aplicativo; um *podcast*; um *vlog*, conforme se observa na Figura 3:

Figura 3. Projetos interdisciplinares para Licenciaturas em Letras



Fonte: criação das autoras.

A abordagem do DT para os projetos elencados na figura 3 permite criação, experimentação, testes e implementação de processos, produtos e soluções educacionais.

Os benefícios para os estudantes são muitos. Em Filantro e Cavacanti (2018), encontramos 9 (nove) competências para profissionais e cidadãos do século XXI apontadas por Tony Wagner⁵: colaboração, solução de problemas, pensamento crítico, curiosidade e imaginação, liderança por influência, agilidade e adaptabilidade, iniciativa e empreendedorismo, comunicação oral e escrita eficaz, acesso a informações para análise. Visitando essas competências, entendemos que a proposta aqui desenhada, efetivamente, leva aos estudantes a aprender a aprender, uma vez que muitos se mostram resistentes a estudar sozinhos e fora do ambiente acadêmico. O DT também seria a oportunidade para os alunos integrarem a tecnologia à educação. Ainda que essa geração de nativos digitais se mostre tão familiarizada com a tecnologia, isto pouco se aplica quando eles se deparam com o uso da tecnologia para apreender, analisar e elaborar conhecimento. Além do mais, os discentes ganham protagonismo na aprendizagem, ampliam sua autonomia, exercitam a sociabilidade e potencializam a criticidade frente a novas informações.

Para os docentes do ensino superior, garante-se a pesquisa junto ao ensino e à produção acadêmica. A proposta ora apresentada para um curso de Letras-Espanhol na ocasião do retorno às aulas nos espaços físicos da universidade, além de proporcionar o compartilhamento constante de experiência entre as células, enriquece a aprendizagem da língua estrangeira de alunos e professores, uma vez que um tema semelhante seria abordado em projetos distintos, lançando múltiplos olhares para uma mesma questão relacionada aos estudos da linguagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, realizamos reflexões sobre as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas durante nossas experiências como professoras de cursos de Letras-Espanhol, durante a pandemia, e a necessidade de estudos sobre o ensino híbrido para o período pós-pandemia, haja vista, em breve, a retomada gradativa prevista em algumas instituições de ensino superior, quando houver decréscimo da curva de contágio nesta pandemia e vacinação em massa.

Diante do exposto e após a realização deste estudo a partir dos seguintes objetivos: descrever as metodologias ativas e suas possibilidades em um contexto de pós-pandemia e

⁵ Professor da *School of Education*, da Universidade de Harvard.

propor o ensino híbrido em uma licenciatura em Letras-Espanhol, comprovamos que a articulação do ensino e da aprendizagem através dos recursos digitais, inclusive durante a escrita colaborativa deste artigo, é favorecida por meio da utilização consciente da tecnologia.

A ameaça do Covid-19 nos apresentou alguns desafios desconhecidos, até então, para instituições de ensino superior, contexto no qual atuamos como docentes. Para se chegar a resultados razoáveis, neste contexto pandêmico, foi necessário a participação de todas as partes envolvidas — estudantes, professores, gestores e técnicos — sem necessariamente desenvolver ações extraordinárias dentro dos cursos.

Embora essa situação esteja sendo extremamente cansativa e estressante por conta, entre outros motivos, da pandemia, esperamos que quando tudo isso acabar, as instituições de ensino superior aproveitem todo o aprendizado construído como oportunidade de avaliação do processo de ERE e para manter a continuidade das instruções online que caibam nas situações de aulas presenciais e/ou híbridas, conforme o planejamento prévio dos professores.

Com um planejamento cuidadoso, os professores devem avaliar continuamente seus esforços, considerando os pontos fracos e os pontos fortes para melhor se prepararem às necessidades futuras das aulas. Por este motivo, a implantação do ensino híbrido deve fazer parte do conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelo corpo docente, gestor e técnico para promover o tão necessário letramento digital dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, incluindo os próprios alunos como protagonistas dessas mudanças educacionais.

REFERÊNCIAS

- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2019.
- BRASIL. *Resolução Nº 1, de 11 de março de 2016*. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Ministério da Educação, 1 mar. 2016.
- COLVARA, J. S.; SANTO, E. E. *Sala de aula invertida: desafios para o ensino superior*. Curitiba: Appris, 2019.
- DUDENEY, G; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FAVA, R. *Educação 3.0: aplicando o PDCA nas instituições de ensino*. São Paulo: Saraiva, 2014.
- FILANTRO, A.; CAVALCANTI, C. C. *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva, 2018.
- GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HORN, M. B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- KUKLINSKI, H. P.; COBO, C. *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota emergencial: ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Barcelona: Outliers School, 2020.
- MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. *Ensino híbrido: personalização e tecnologia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- NEVES, V. J.; MERCANTI, B. L.; LIMA, M. T. *Metodologias ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior*. Campinas, SP: Pontes editora, 2018.
- ROCHA, J. Design thinking na formação de professores: novos olhares para o desafio da educação. In: BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- SILVA, I. D.; SANADA, E. R. Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido. In: BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

Contribuição dos autores

Tatiana Carvalho: discutiu acerca de práticas inovadoras emergentes a partir do ERE através das metodologias ativas e suas possibilidades para o período de pós-pandemia. De forma mais específica, participou da escrita das duas primeiras seções.

Sara Lima: aprofundou a reflexão sobre o uso de recursos tecnológicos por meio do ensino híbrido, devido ao retorno às atividades presenciais, pós-pandemia da Covid-19, em um curso de Licenciatura em Letras Espanhol. De forma mais específica, participou da escrita das duas últimas seções.

A revisão de todo o texto, bem como a elaboração da conclusão foram feitas de forma colaborativa.