

# ADEQUAÇÕES TECNOLÓGICAS DE PROFESSORES DE PLE EM TEMPOS DE PANDEMIA

## TECHNOLOGICAL ADEQUACY OF PFL TEACHERS IN TIMES OF PANDEMIC

Mariane da Silva Soares <sup>1</sup>

Christiane Moisés <sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo conhecer as reais situações das quais, professores de Português Brasileiro como língua estrangeira (doravante PLE) estão enfrentando em tempos de pandemia, como forma de contribuir para as discussões sobre a modificação e atualização nos currículos em cursos de licenciatura de Letras, para uma formação profissional e crítica condizentes, em relação a utilização de tecnologia como aparato didático no ensino. A metodologia desse trabalho é de caráter descritiva-analítica qualitativa, ancorada em estudos referentes às Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (doravante TICE) e a formação profissional. Dessa maneira, realizamos uma revisão bibliográfica referente as TICE e sobre a formação profissional de professores de PLE nas instituições superiores de ensino. Como resultado, percebeu-se que as dificuldades enfrentadas pelos professores foram além da simples adequação do conteúdo ao modo remoto.

**Palavras-chave:** Tecnologia. Ensino. Professores. Pandemia.

**Abstract:** This article aims to know the real situations that teachers of Brazilian Portuguese as a foreign language (hereinafter PFL) are facing in pandemic times, as a way to contribute to discussions on the modification and updating of curriculum in undegraduated courses, in order to build and foster critical reasoning that is consistent with the use of technology as a didactic device in teaching praxis. The methodology of this work concerns about a qualitative descriptive-analytical mode, anchored in studies referring to Digital Technologies of Information, Communication and Expression (hereinafter DTICE) and teaching development. Thus, it was necessary to review the literature regarding the DTICE and the professional training of PFL teachers in a higher education institutions. As a result, it was observed noticed that the difficulties faced by teachers went beyond the simple adaptation of the content to remote environment.

**Keywords:** Technology. Teaching. Teachers. Pandemic.

---

**1** Licenciada em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua e estudante da dupla diplomação em Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura na Universidade de Brasília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3463405966840558>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7015-0731>. E-mail: [mdssoares20@gmail.com](mailto:mdssoares20@gmail.com)

**2** Doutora em Educação pela Universidade de Brasília e Mestre em Linguística Aplicada (UnB). Professora adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Coordenadora do Programa Idiomas sem Fronteiras - IsF/ANDIFES em Português Língua Estrangeira na Universidade de Brasília. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3343245404977821>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8296-6145>. E-mail: [jr.anne@gmail.com](mailto:jr.anne@gmail.com)

## Introdução

A discussão em torno da utilização de Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (doravante TICE) em sala de aula não é recente e muito menos, definitiva. De um lado, temos aqueles que entendem a necessidade da integração de TICE com a educação e de outro, o que vemos, é uma resistência em não explorar esse universo a favor da educação.

No contexto de ensino de Português Brasileiro como Língua Estrangeira (doravante PLE) não é diferente. Apesar dessa área ser específica e exigir do professor maior entendimento de abordagens didáticas para cada público (criança, adolescente ou adulto), além de conhecimentos tecnológicos para possíveis aulas a distância, os professores, em sua maioria, encontram-se na mesma realidade de docentes do ensino básico ou superior: não exploram a tecnologia como recurso didático (ABIO, 2017; BONIFÁCIO, 2020).

Mediante o momento pandêmico instaurado no início do ano de 2020, a humanidade passou a vivenciar o isolamento social como alternativa e, praticamente, tudo o que fazíamos de modo presencial, passou a ser online e/ou virtual. A pandemia do Coronavírus fez o mundo parar, reinventar-se e descobrir uma nova forma de conviver socialmente através da internet. Nesta perspectiva, professores de todas as modalidades de ensino tiveram que adaptar as suas aulas para o ensino remoto, o que gerou desnorreamento para alguns e relativa tranquilidade para os que já trabalhavam com o ensino a distância (EaD). O que demoraria anos para vir a ser incrementado no quesito ensino, foi protagonizado à força do contexto emergencial imposto.

Dito isso, o objetivo dessa pesquisa é, justamente, conhecer as reais situações que os professores de PLE enfrentaram em tempos de isolamento social e assim, contribuir com as discussões referente às mudanças de currículo nos cursos de licenciatura em Letras, bem como sua adequação às exigências tecnológicas atuais, haja vista o cenário em que estamos vivendo e as transformações sociais impostas.

## Metodologia

A fim de dar embasamento a proposta desse estudo, utilizou-se a metodologia descritiva-analítica qualitativa com análises bibliográficas referente às TICE e sobre a formação profissional de professores de PLE em uma instituição superior de ensino que possui um curso de licenciatura específico de português como língua segunda/adicional. Em linha, observamos aulas remotas de professores dessa área, com o objetivo de verificar as adequações realizadas. Com base nas duas primeiras etapas, elaborou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas para esses professores e uma entrevista estruturada com perguntas abertas (YIN, 2016). Vale ressaltar que a intenção primordial das entrevistas foi dar voz a esses professores, objeto e foco de nossa pesquisa, para assim, constrarmos a práxis, o contexto remoto e outros eventos que se revelaram com os estudos até agora produzidos.

## Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão na Educação

Para pesquisadores da área da tecnologia na Educação, o entendimento de que as Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão não são utilizadas ou aplicadas de modo eficaz nas instituições de ensino e nas práticas pedagógicas, como um todo, é fato comprovado e consolidado (CUNHA, BIZELLI, 2015; ABIO, 2017; FIGUEIREDO, 2017; SCHUHMACHER; FILHO; SCHUHMACHER, 2017; LUNARDI-MENDES, 2018).

Por um lado, temos professores mais tradicionais que não se identificam com a utilização de tecnologia na sala de aula e possuem maiores resistências quanto a familiarizarem-se com essa área pedagógica (SCHUHMACHER; FILHO; SCHUHMACHER, 2017). Por outro lado, temos professores mais jovens, vivendo a dualidade entre seguir a tradição de seus docentes ou uma linha mais inovadora, com alunos(as) participando de forma ativa no processo de aprendizagem (SCHUHMACHER; FILHO; SCHUHMACHER, 2017; REIS; LUNARDI-MENDES, 2018).

Conforme afirma Schuhmacher; Filho; Schuhmacher (2017, p 564): “a construção de conhecimentos apropriados à utilização adequada das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para fins educativos apresenta-se como uma nova barreira a ser superada pelos professores”, haja vista que muitos educadores não conhecem a real função pedagógica de aparatos tecnológicos no ensino ou não tiveram em sua formação, disciplinas que refletissem o uso crítico e ativo das TICE em sala de aula.

De modo a não generalizar esse entendimento, uma formação do professor direcionada ao uso e apropriação das tecnologias digitais pode e deveria exercer papel de motivação e uma práxis mais aproximada à contemporaneidade dos alunos. Em pesquisa desenvolvida por Reis e Lunardi-Mendes (2018, p. 314), por exemplo, concluiu-se que a aproximação com a TICE na licenciatura, a realização de cursos extracurriculares, além da formação continuada, foram fatores desencadeantes que contribuíram para o impulsionamento dos professores entrevistados, na utilização de artefatos tecnológicos no ensino. Tal fato, comprova a necessidade de discussão do tema nas licenciaturas.

Em relação a formação continuada, Cunha; Bizelli (2015, p. 56), afirma que [...] “deve ser algo sistemático ao longo da carreira de educadores, já que as novas plataformas têm como características o constante processo de aperfeiçoamento”. Dessa forma, além do investimento em disciplinas que abordem a questão pedagógica da tecnologia nas licenciaturas, o futuro professor, pode e deve, investir em cursos após a licenciatura, como forma de buscar capacitação profissional atualizada.

Contudo, profissionais da área da educação possuem certas dificuldades no que tange a efetivação de sua formação continuada na utilização de TICE (CUNHA; BIZELLI, 2015). A desvalorização dos salários, a jornada dupla, a falta de tempo, de preparo, de infraestrutura e de apoio técnico nas escolas, faz com que professores aleguem não ter tempo de se profissionalizar ou investir em cursos de capacitação (CUNHA; BIZELLI, 2015). Dessa forma, é somada a importância da valorização do professor frente ao governo, em relação aos salários e condições de trabalho, assunto esse debatido e discutido exaustivamente ao longo dos tempos. Se os salários fossem mais altos, os docentes teriam tempo para investir na sua formação continuada por trabalharem somente em uma única instituição, sem jornadas duplas exaustivas.

Como confirma Cunha; Bizelli (2015, p. 63):

A valorização da profissão docente deve ser, por um lado, compromisso político que possibilite melhorar as condições de trabalho, equiparando o salário às categorias de nível superior, possibilitando uma única jornada ao professor. Por outro lado, deve haver formação continuada para sanar a lacuna geracional que se estabelece entre educadores e educandos.

Portanto, é um equívoco professores não investirem na profissionalização tecnológica, mas parte disso cabe aos incentivos governamentais. A profissão do professor, como qualquer outra, requer formação continuada. Docentes precisam atualizar metodologias, abordagens, técnicas, entendimentos, visões, didáticas, tecnologias, da mesma forma que dentistas devem inovar nos tratamentos, utilizando novas ferramentas de trabalho.

De qualquer maneira, essa realidade mudou mediante a instalação do contexto pandêmico, o que parecia ser apenas uma discussão ou uma idealização, de uma hora para outra, tornou-se prática exigida. Todos os professores, dos mais jovens aos mais antigos, tiveram que enfrentar o manejo significativo dos aparatos digitais. Imediatamente, passamos a ver ofertas de cursos e mais cursos online para ajudarem docentes a se reinventar no contexto educacional.

O próximo tópico aborda a discussão em torno da utilização de TICE no ensino de PLE.

## **TICE no ensino de PLE**

Ao falar de ensino de Português Brasileiro como língua estrangeira (PLE), temos um público-alvo diferente da educação básica. Na última década, a língua portuguesa tem ganhado cada vez

mais espaço no contexto internacional por ser uma das dez línguas mais faladas no mundo<sup>1</sup>, o que tem demandado no Brasil, políticas de acolhimento aos imigrantes, programas de mobilidade educacional, oportunidades profissionais, turismo, fluxos econômicos e o interesse pelo ensino de português por alunos estrangeiros para diferentes fins (BRANDÃO, 2017).

Dentro dessa realidade educacional, a relação entre professor(a) e alunos(as) envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de PLE é embasada pela interação (PADILHA; SELVERO, 2012), o que demanda do professor a utilização de TICE para aproximar o aluno do contexto linguístico almejado.

Pesquisadores defendem, portanto, a utilização da tecnologia no ensino de PLE:

[...] incluir as tecnologias na sala de aula tornou-se uma necessidade para que os docentes possam estar de acordo com as novas demandas sociais. Assim, acreditamos que para o desenvolvimento da escrita e da oralidade em PLE, os professores devem utilizar as ferramentas tecnológicas para motivar os alunos para a aprendizagem (PADILHA; SELVERO, 2012, p. 783).

A partir dessa visão, percebemos a importância de professores apropriarem-se da tecnologia digital como recurso de ensino e não usá-la como commodity, apenas. Essa discussão equivale tanto para a educação básica, superior e de ensino de línguas estrangeiras. Contudo, no contexto de ensino de PLE, ainda nos deparamos com o problema da falta de profissionais formados na área e escassos cursos de formação específica no Brasil (SANTOS, 2019).

Devido essas especificidades, o próximo tópico aborda o debate a respeito da formação de professores de PLE.

## A formação profissional de professores de PLE

De fato, não existe uma grande quantidade de licenciaturas focadas na formação de professores de PLE no Brasil. Apenas três estados e o Distrito Federal (DF) possuem graduações específicas. Em Brasília (DF), a Universidade de Brasília (UnB) conta com o curso Letras – Português do Brasil como Segunda língua (PBSL), voltado para a educação indígena, de surdos e estrangeiros. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) oferece o curso Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna ou Português como Língua Estrangeira, e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), no Paraná, dispõe do curso Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras. Por fim, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em São Paulo, possui o curso de Letras que forma professores tanto de língua portuguesa como língua materna quanto língua estrangeira, dessa forma, os estudantes tem a oportunidade de cursarem disciplinas das duas áreas e escolherem formar nas duas habilitações<sup>2</sup>.

A graduação em Letras-PBSL não possui nenhuma disciplina específica sobre tecnologia digital no ensino, apenas conta com o componente curricular “Introdução ao Multimeios” em que os estudantes são convidados a desenvolverem materiais didáticos diferenciados com o auxílio de recursos tecnológicos. Além disso, a formação possui uma disciplina chamada “Abordagens, Métodos e Técnicas do ensino de português como segunda língua”, que são discutidas as abordagens, métodos e técnicas em consonância com a teoria, sem levar em conta a discussão das TICE nessas pedagogias de ensino. Por último, os alunos desse curso podem cursar a disciplina “Educação, Tecnologia e Comunicação” da Faculdade de Educação (FE) da UnB, como optativa.

Diante desses dados, foram pesquisados a grade curricular das outras licenciaturas. No curso da UFBA foi encontrado apenas uma disciplina obrigatória intitulada “Leitura e Produções da Mídia”,

1 Disponível em: <https://www.ethnologue.com/language/por>

2 Informações retiradas dos sites das instituições de Ensino Superior: <http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos>; <https://letras.ufba.br/>; [https://colegiadosdeletras.ufba.br/sites/colegiadosdeletras.ufba.br/files/grade\\_curricular\\_402205\\_licenc.\\_vernaculas\\_e\\_ple\\_diurno.pdf](https://colegiadosdeletras.ufba.br/sites/colegiadosdeletras.ufba.br/files/grade_curricular_402205_licenc._vernaculas_e_ple_diurno.pdf); <https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues>; <http://www.upa.unicamp.br/letras>.

da qual não sabemos se trata de uma disciplina que integra a tecnologia nas discussões acadêmicas. Por outro lado, encontramos disciplinas optativas: Introdução a Informática na Educação e Educação e tecnologias contemporâneas. Já no curso da UNILA, não foi encontrado nenhuma disciplina obrigatória voltada para a área, apenas disciplinas optativas: Mídia e educação e Dispositivos portáteis nas aulas de idioma. Essa última, parece ser interessante para o que estamos procurando.

Por último, na Unicamp, encontramos as disciplinas obrigatórias: Linguagem e Tecnologias; Produção e Avaliação de Materiais para o Ensino de Português como L2/LE e Laboratório Produção Materiais Didáticos para o Ensino Língua Portuguesa, essas duas últimas são voltadas à análise de materiais didáticos em relação as novas tecnologias. Além dessas, os estudantes podem optar por cursar a disciplina optativa Ensino de Línguas Mediado por Computador: Teoria e Prática.

Podemos perceber que apenas o curso da Unicamp possui uma disciplina com a temática da tecnologia como discussão e as outras graduações apresentam disciplinas voltadas para a área em questão, apenas como optativa para o estudante. Porém, não sabemos como as disciplinas são abordadas, precisaríamos de uma pesquisa mais aprofundada em cada instituição, além de entrevistas com os(as) alunos(as) que cursaram as disciplinas ofertadas na área da tecnologia no ensino.

Em consonância com Santos (2019, p. 115), “[...] a graduação configura-se como um espaço desprivilegiado para que o professor de Português Língua Estrangeira possa formar-se teórico, pedagogicamente, assim como em pesquisa”. Isso porque, na visão do autor, faltam cursos de formação de professores de PLE no Brasil e, conseqüentemente, muitos professores chegam nessa área porque participou de algum projeto de extensão na faculdade, ou porque interessou-se depois da formação e buscou um curso de pós-graduação em PLE.

Depreendemos, portanto, que a formação de professores de PLE no Brasil é reduzida e nos cursos que existem, o tema da tecnologia digital no ensino não é aprofundado. Dessa forma, cabe ao docente buscar cursos alternativos após a formação. No próximo tópico, foi apresentado a realidade de alguns professores de PLE em tempos de pandemia e suas devidas adequações para o ensino remoto.

## Professores de PLE na pandemia

Para verificarmos as adequações tecnológicas de professores de PLE, essa pesquisa pautou-se em observar as aulas remotas de professores das disciplinas de Português para Estrangeiros: Comunicação Oral e Escrita 1 e 2 e Língua e Cultura 1 e 2, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras (IL) da UnB.

O público dessas disciplinas são jovens aspirantes ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que “[...] destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior – IES brasileiras” (BRASIL, 2013). Porém, para conseguir uma vaga em algum curso de graduação, o estudante estrangeiro precisa comprovar fluência na língua portuguesa, apresentando o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Por essa razão, essas disciplinas do LET foram criadas com o intuito de preparar esses alunos para o Celpe-Bras. Contudo, apesar de o Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, que dispõe sobre o PEC-G, frisar que os(as) estudantes devem firmar um “[...] Termo de Responsabilidade financeira, em que assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação” (BRASIL, 2013), a realidade durante a preparação para o exame do Celpe-Bras é outra. A maioria desses jovens não tem recursos para se manter nesse período, enfrentando adversidades que vão desde alojamento a condições mínimas para sua manutenção diária no Brasil, ficando desamparados até passaram pelo exame Celpe-Bras e, finalmente, ingressarem em uma IES, onde poderão pleitear por acomodações, alimentação e transporte.

Durante a pandemia, a situação foi mais preocupante devido à demora para voltar os cursos preparatórios. A UnB suspendeu as atividades durante um semestre, retornando apenas em agosto de 2020 por meio do ensino remoto, ou seja, online. Após o retorno, esses professores da UnB tiveram que recorrer a diversas instâncias administrativas na instituição até conseguirem internet para os alunos assistirem as aulas, ou ainda, receberem *tablets* e poderem, de alguma forma,

realizarem as atividades propostas.

Dessa forma, as observações das aulas ocorreram entre os meses de agosto a outubro de 2020, e através da plataforma utilizada pelos professores, acompanhamos a assiduidade dos alunos, a abordagem do professor, a sequência da aula e, claro, os recursos didáticos aplicados ao longo desse período. As abordagens das aulas foram, em sua maioria, comunicativas e, por vezes, estruturalista, com atividades que visavam a estrutura da língua portuguesa.

Geralmente, as aulas tinham entre sete a oito alunos presentes, numa turma de dez alunos das seguintes nacionalidades: Benin, Costa do Marfim, Haiti e Senegal. No que diz respeito a plataforma utilizada pelos docentes, a escolha foi pelo *Google Meet* para aulas síncronas (simultâneo) e *Google Classroom* para aulas assíncronas (não simultâneo). Os alunos eram assíduos, porém, vale ressaltar, que a maioria assistia a aula pelo celular e apresentavam problemas de conexão com a internet, porque saíam e entravam na plataforma por diversas vezes. Além disso, os(as) professores(as) não obrigavam que a câmera dos alunos estivesse ligada, mas quando um(a) aluno(a) ligava, era comum observá-lo(a) passeando com o celular pela casa, como se estivesse realizando outras tarefas, em vez de estar assistindo a aula.

De modo geral, os professores observados dominavam as ferramentas digitais escolhidas e as utilizavam como importantes elementos didáticos na aula, porém, apenas para a exposição dos conteúdos previstos. Durante as aulas era comum os professores utilizarem o chat do *Google Meet* para escreverem alguma sentença da qual os(as) alunos(as) não entendiam, o *Google Docs* para atividades simultâneas, *PDF* e *Power Point*, além de aplicativos como *Jamboard*, *Genially*, *Kahoot*, *Socrative*, *LearninApps*, *Quizlet*, *WhatsApp* e *Youtube*.

Além disso, vale ressaltar algumas inquietações observadas: apesar de todo o empenho dos professores em realizar aulas empolgantes, o fato de os(as) alunos(as) deixarem a câmera desligada dificultava a interação, haja vista que aulas de língua estrangeira (LE) exigem, de certa forma, contato visual. Em contrapartida, era comum que alunos assistissem as aulas em diferentes lugares, tais como ônibus e até mesmo hospital, o que dificultava a participação nas atividades e o entendimento das tarefas.

Sendo assim, após as observações, foi possível realizar um questionário com perguntas abertas e fechadas, bem como uma entrevista estruturada com perguntas abertas (YIN, 2016), a fim de explorar com mais acuidade os professores e suas impressões sobre o uso da tecnologia no período pandêmico. Ao todo foram entrevistados três professores – duas mulheres e um homem, com idades entre 31 e 39 anos. Para fins didáticos, vamos denominá-las como professoras A1 e B2, e professor C3.

Em relação a formação acadêmica, a professora A1 é formada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e possui mestrado em Linguística Aplicada pela UnB; a professora B2 é graduada em Letras – Português e mestra em Linguística, ambos pela UnB; já o professor C3, é mestrando em Linguística e graduando na dupla diplomação em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua pela UnB. Dessa formações, apenas o professor C3 alegou ter participado de um grupo de pesquisa relacionado às TICE em algum momento de suas formações.

Logo, em relação às habilidades inerentes as TICE e a ministração de aulas a distância, a professora A1 afirmou nunca ter participado de um curso a distância antes da pandemia, porém, já havia ministrado aulas particulares a distância. Além disso, considera-se uma pessoa com literacia digital e utiliza TICE no ensino há uns quatro anos, pelo menos uma ou mais vezes por semana.

Ademais, a professora B2 esclareceu que já havia participado de um curso a distância sobre mídias em sala de aula, além de ter ministrado aula EaD em 2013. Arelado a isso, atualmente, considera-se uma pessoa com habilidades tecnológicas, “*mas com muito a aprender*” e utiliza TICE no ensino há uns cinco anos, pelo menos uma ou mais vezes por semana. Por último, o professor C3 explicou que já ministrava aulas online de francês antes da pandemia e considera-se possuidor de habilidades e competências digitais a nível mediano, além disso, utiliza tecnologia no ensino há dois anos, pelo menos uma ou mais vezes por semana.

De forma geral, os professores tiveram que se adequar para o ensino remoto, por exemplo, escolher um local apropriado da residência para ministrar as aulas, comprar um bom fone de ouvido e procurar cursos online ou vídeos sobre TICE, buscando adequar o ensino de PLE ao modo remoto. As ferramentas tecnológicas escolhidas pelos professores, ou melhor, os aplicativos citados

anteriormente, possibilitaram aos professores a organização das aulas, a produção de materiais didáticos, o controle das atividades enviadas pelos estudantes, a criação de atividades por meio da gamificação e a criação de exercícios avaliativos. Por outro lado, os professores reconheceram as dificuldades desse processo, como a adequação do conteúdo para o online, deixando-o mais interativo, e gerenciar o horário de trabalho com as outras tarefas cotidianas.

A entrevista foi conduzida de modo que os professores pudessem expor seus anseios sobre o contexto em que estamos vivendo. As perguntas basearam-se nas observações e nas respostas dos questionários. Com isso, as temáticas das questões versaram sobre o que significa utilizar TICE no ensino; impressões pessoais dos professores em relação as aulas remotas e até que ponto, algumas situações das aulas atrapalhavam os docentes.

Como resultado, os professores entendem que as TICE são ferramentas facilitadoras e vieram otimizar o ensino. Além disso, concordam que mesmo que houvessem disciplinas relacionadas a essa temática nas licenciaturas, antes da pandemia, possivelmente os discentes não dariam importância, por falta de interesse ou por não investirem tempo no aprendizado de sua aplicação didática. Isso comprova a ideias trazidas por Schuhmacher; Filho; Schuhmacher (2017) ao afirmarem que as TICE para fins didáticos é uma barreira que deve ser superada entre os docentes.

Porém, os entrevistados acreditam que a pandemia vai mudar as crenças dos professores em relação a utilização mais contínua das TICE no ensino, bem como alegaram que pretendem continuar aplicando as ferramentas tecnológicas na volta do ensino presencial. Conforme a fala da entrevistada A1: *“é um caminho sem volta, a tecnologia estará no presencial, após a pandemia”*.

Ainda durante as entrevistas, os professores puderam relatar as suas opiniões sobre a eficácia de suas aulas para o público do PEC-G e as dificuldades enfrentadas no contexto remoto. De forma unânime, os três acreditam que as aulas alcançaram o esperado em até certo ponto; os professores se empenharam no que foi possível e os alunos, por outro lado, estavam um pouco desanimados devido ao adiamento do Celpe-Bras.

Ademais, uma das principais dificuldades dos professores foi lidar com o psicológico em plena pandemia e ser ponto de apoio para os estudantes que também estavam enfrentando problemas pessoais. Como relatado, os alunos estrangeiros aspirantes ao PEC-G estavam em situação de vulnerabilidade social e sem expectativas de quando fariam a prova do Celpe-Bras, o que ocasionou em considerável desinteresse nas aulas.

Diante dessas situações relatadas, os professores tiveram que trabalhar a empatia e entender a situação dos alunos, inclusive em relação a não ligarem as câmeras nas aulas para não perderem a conexão. Para esses docentes, apesar de todo o aprendizado que tiveram na utilização de novas ferramentas e nas adequações para uma aula remota, o ensino presencial ainda é necessário e efetivo para o compartilhamento do conhecimento.

Podemos observar pelos relatos que as dificuldades enfrentadas pelos professores foram além da simples adequação do conteúdo ao modo remoto, tiveram também que lidar com as situações em que seus alunos se encontravam. Essa situação pode ter sido a de muitos professores, tendo em vista que as adaptações não foram uma demanda apenas para os docentes, mas dos alunos também. Para que as aulas acontecessem, tanto aluno quanto professor deviam estar conectados e dispostos a conduzir esse tipo de interação.

Desse modo, o ensino remoto trouxe dúvidas sobre sua eficácia, por não sabermos até que ponto os estudantes se beneficiaram dessa modalidade de ensino. Diferente do ensino EaD, o ensino remoto é cansativo, por demandar interações virtuais insignificantes e descontextualizadas. No contexto de PLE, a interação ficou, muitas vezes, em segundo plano, com professores falando mais que os alunos e a internet sendo a culpada pelas instabilidades interacionais.

Por outro lado, os professores entrevistados possuem uma excelente formação, além da vivência com o ensino online, que contribuiu para que tivessem empatia e ressignificassem suas aulas para o momento pandêmico. Isso confirma, portanto, os dizeres de Reis e Lunardi-Mendes (2018), ao afirmarem a importância de o professor procurar em sua graduação e na formação continuada, a aproximação com as TICE.

Contudo, apesar da experiência desses professores em utilizar TICE no ensino, verificamos que não exploraram a participação dos alunos de forma mais ativa no processo de ensino por meio da tecnologia. Apenas uma atividade realizada pela professora B2 chamou atenção: ao

pedir que os alunos gravassem um áudio no *WhatsApp* descrevendo um prato típico, a docente soube evidenciar a protagonização dos alunos através dessa ferramenta, comum no meio social, e trabalhar a oralidade dos alunos de modo assíncrono e a audição no encontro síncrono, visto que, durante a aula, todos os alunos puderam escutar os áudios de seus colegas.

Essa atividade é um exemplo da importância de professores conhecerem as TICE como uma ferramenta facilitadora do ensino, para que os alunos se apropriem do conhecimento, sejam ativos no seu próprio aprendizado e dominem a língua-alvo, que é um dos objetivos de um aluno de LE.

## Considerações Finais

Percebemos nessa pesquisa que ainda é comum professores reconhecerem que utilizar as TICE na aula é aproveitar de ferramentas tecnológicas para otimizar o ensino. Porém, o problema está na necessidade dos docentes reconhecerem as TICE como instrumentos imersos na sociedade que contribuem para a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Com a pandemia, os professores se viram reféns das TICE para realizarem todas as tarefas do cotidiano, mas no contexto da aula, esse recurso acabou sendo utilizado apenas para expor os conteúdos programados. Porém, cabe as licenciaturas e os cursos de especialização proporem discussões sobre as TICE de forma a mostrar como trabalhar, para que os futuros docentes tomem consciência de sua aplicação.

Portanto, não sabemos até que ponto o ensino remoto contribuiu para o aprendizado e crescimento intelectual dos alunos, isso poderemos averiguar quando o modo presencial voltar a sua normalidade. O que por hora podemos ventilar é que no mundo pós-pandêmico, os docentes estarão, de alguma forma, mais empáticos ao uso e apropriação das TICE quanto às inúmeras possibilidades de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e com vistas a alunos mais autônomos e conscientes da produção de conhecimento.

## Referências

ABIO, G. Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/literacidades digitales. **Revista Caracol**, São Paulo, n. 13, p. 20-55, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122901>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BONIFÁCIO, L. C. **Ensino de PLE no contexto de internacionalização das Instituições de Ensino Superior**: uma proposta de integração entre tecnologias digitais e interculturalidade. 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

BRANDÃO, C. Diversidade Linguística no Ensino de Português como Língua Adicional (LA). In: **O que a distância revela**: Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional. Brasília: UAB, UnB, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.948**, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. 2013.

CUNHA, M. D.; BIZELLI, J. L. Inovações tecnológicas e contexto escolar: reflexões necessárias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, 2015, p. 50-66. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/135790>. Acesso em: 17 mar. 2021.

FIGUEIREDO, A. D. A Educação num Mundo Digital: Desafios, Atores e Teorias. **Investigar em Educação**, v. 2, n. 6, p. 261-278, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/325499676\\_A\\_Educacao\\_num\\_Mundo\\_Digital\\_Desafios\\_Atores\\_e\\_Teorias](https://www.researchgate.net/publication/325499676_A_Educacao_num_Mundo_Digital_Desafios_Atores_e_Teorias). Acesso em: 17 mar. 2021

PADILHA, E. C.; SELVERO, C. M. Escrita e oralidade: interação mediada pela tecnologia. **V Congresso**



**Internacional de Letras**, 2012.

REIS, V.; LUNARDI-MENDES, G. M. De iniciantes a vanguardistas: o uso de tecnologias digitais por jovens professores. **Revista Holos**, ano 34, v. 01, p. 297-316, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.4867>. Acesso em: 17 mar. 2021.

SANTOS, D. **Formação docente em um site de rede social para professores de PLE**: da organização e dos indícios de identidades. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

SCHUHMACHER, V. R. N.; FILHO, J. P. A.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030002>. Acesso em: 17 mar. 2021.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

Recebido em 17 de janeiro de 2022.

Aceito em 14 de março de 2022.