

**ENSINAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: RELATO
DE UMA PROFESSORA SUBSTITUTA DE LÍNGUA
E LITERATURA ITALIANAS EM AMBIENTE
UNIVERSITÁRIO**

**Insegnare durante la pandemia: l'esperienza
di una supplente di lingua e letteratura
italiana in ambiente universitario**

**Teaching in Times of Pandemic: Report of
Substitute Lecture of Italian Language and
Literature within the University Environment**

SABRINA DE CÁSSIA MARTINS *

RESUMO: O presente artigo relata uma experiência de ensino de língua e literatura italianas para os alunos em ambiente universitário no contexto pandêmico. Para tanto, aborda primeiramente a concepção de língua (KUMARAVADIVELU, 2012), uma vez que se entende aqui o processo de ensino-aprendizagem como um ato comunicativo; em segundo lugar, discute a comunicação mediada pelo computador e os instrumentos que permitem a interação no contexto de ensino-aprendizado virtual (BONAIUTI et al., 2016), sendo enfatizado o papel da interação na aula de língua estrangeira (DIADORI, 2011; BALBONI, 2006); em terceiro, enfatiza a relação entre necessidade e motivação (SCHÜTZ, 2003; HALL, 2011; KUMARAVADIVELU, 2012). A experiência descrita expõe os conflitos do ensino remoto durante a pandemia, portanto, em uma situação de

*Docente temporária - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
sabrina.martins@unesp.br (ORCID: 0000-0002-0890-603X)



incerteza extrema, em uma universidade pública e para alunos que em sua maioria são de baixa renda.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizado; Universidade; Pandemia; Língua e literatura italianas.

ABSTRACT: Questo articolo riporta un'esperienza di insegnamento della lingua e della letteratura italiana a studenti universitari durante la pandemia. In questo modo, affronta prima il concetto di lingua (KUMARAVADIVELU, 2012), poiché il processo di insegnamento-apprendimento è qui inteso come un atto comunicativo; in secondo luogo, discute la comunicazione mediata dal computer e gli strumenti che consentono l'interazione nell'ambito dell'insegnamento-apprendimento nell'ambiente virtuale (BONAIUTI et al., 2016), sottolineando il ruolo dell'interazione nella lezione di lingua straniera (DIADORI, 2011; BALBONI, 2006); infine, segnala la relazione tra bisogno e motivazione (SCHÜTZ, 2003; HALL, 2011; KUMARAVADIVELU, 2012). L'esperienza descritta espone i conflitti della didattica a distanza durante la pandemia, quindi, in una situazione di estrema incertezza, in un'università pubblica e per studenti che provengono da famiglie a basso reddito.

PAROLE CHIAVE: Insegnamento-apprendimento; Università; Pandemia; Lingua e letteratura italiana.

ABSTRACT: This work intends to report an experience of teaching Italian language and literature college students in a pandemic context. For this purpose, it firstly addresses the concept of language (KUMARAVADIVELU, 2012), since the teaching-learning process is taken as a communicative act; secondly, it discusses computer-mediated communication and the tools that enable interaction in the online teaching and learning environment (BONAIUTI et al., 2016;), emphasizing the role of interaction in a foreign language class (DIADORI, 2011; BALBONI, 2006); thirdly, it highlights the relationship between need and motivation (SCHÜTZ, 2003; HALL, 2011; KUMARAVADIVELU, 2012). The described experience exposes the remote education conflicts during the pandemic, therefore, in an extreme uncertainty situation, in a public university and for low-income students.

KEYWORDS: Teaching-learning; University; Pandemic; Italian language and literature.

1. Introdução

De acordo com Diadori (2011), quando se reflete sobre o ensino de uma língua, há que se observar três componentes: o sujeito, ou aprendiz; o agente, que abrange o professor/o processo/o meio de aprendizagem; e o objeto, ou a língua e a cultura que se terá como foco. Em torno de tais componentes, interagem e se influenciam mutuamente as necessidades do aprendiz, as metas e os objetivos do seu processo de formação, além do método, do sistema de avaliação e da gestão do processo de aprendizagem.

Com efeito, para além de um processo mental que visa à aquisição dos sistemas que compõem a língua estrangeira, de forma a obter o profundo conhecimento das estruturas linguísticas e, conseqüentemente, sua fluência, a aprendizagem de uma nova língua é um processo social que provém da interação entre os atores acima especificados, bem como da sintonia entre os demais componentes. Ressalta-se o valor significativo de *interação*, isto é, uma ação mútua e compartilhada entre professor e aprendiz.

Há, contudo, uma tendência nesse domínio de se tratar as aulas de língua estrangeira como homogêneas, ignorando, portanto, as características individuais dos alunos, tais como interesse, motivação, atitudes e até mesmo a idade e a personalidade de cada um (HALL, 2011). Tal fato reflete as próprias teorias de aquisição e aprendizagem de línguas, que focalizam aspectos comuns dos alunos quando em uma situação de aprendizado de uma segunda língua. Dessa forma, esquece-se de que o aluno é, acima de tudo, um indivíduo que traz consigo para a sala de aula as suas experiências, que diferem de contexto para contexto.

Kumaravadivelu (2012) argumenta que as necessidades, a motivação e a autonomia do aluno são determinadas pela combinação de fatores individuais, institucionais, governamentais e sociais, fatores que tornam a sala de aula um ambiente complexo e desafiador. Além disso, segundo o estudioso, cada aluno tem um papel fundamental no ensino/aprendizado de línguas, pois é só por meio de sua colaboração que se chegará à produtividade dentro da sala de aula. Sendo assim, é o aluno que decide se vai ou não aprender e o que irá aprender, complementando os esforços do professor. Este, por sua vez, precisa estar ciente das necessidades do aluno para então conduzir da melhor forma a aula, abordando sempre as particularidades da situação de ensino.

No que diz respeito especificamente ao aluno adulto, tal ator traz para dentro da sala de aula todo o seu conhecimento acumulado, bem como suas experiências prévias que irão direcionar a sua reflexão. Esse aluno ingressa na sala de aula com objetivos bem definidos, geralmente relacionados a fatores profissionais ou pessoais, que se demonstram fundamentais para o aprendizado. Neste texto, relato minha experiência como professora substituta de língua e literatura italianas para os alunos do 1º, 4º e 5º anos do curso de Letras-Licenciatura da Unesp, câmpus de São José do Rio Preto, durante o ano de 2020. A vivência aqui descrita expõe os conflitos do ensino remoto durante a pandemia, portanto, em uma situação de incerteza extrema, em uma universidade pública e para alunos que em sua maioria são de baixa renda.

Para tanto, primeiramente discuto o conceito de língua, uma vez que se entende aqui o processo de ensino-aprendizagem como um ato comunicativo e defendo uma abordagem que englobe tanto a dimensão do sistema, como do discurso e da ideologia. Discuto o tema da comunicação mediada pelo computador, consequência do mundo globalizado e solução adotada para o ensino durante a pandemia. Enfatizo a importância da interação quando se trata da aprendizagem de uma língua estrangeira. Por último, discorro sobre a relação entre necessidade e motivação, bem como o trabalho do professor em identificar as expectativas e (in)satisfações dos alunos.

2. O ensino-aprendizado como um ato de comunicação

De acordo com Bonaiuti et al. (2016, p. 80), “ogni atto di insegnamento/apprendimento costituisce notoriamente un atto di comunicazione e a questo titolo è legittimo analizzarlo dal punto di vista comunicativo”. Sendo a ‘língua’ componente fundamental para o ato comunicativo, permeando cada aspecto da experiência humana (KUMARAVADIVELU, 2012), torna-se fundamental refletir sobre a definição de seu conceito. Kumaravadivelu (2012) aborda a língua como:

1. um sistema – que trata dos mecanismos fonológicos, sintáticos e semânticos e que está diretamente relacionado com o conceito de competência linguística de Chomsky;
2. discurso – que tem como foco as características comunicativas da linguagem, enfatizando a necessidade de se observar as regras de uso na comunicação;
3. ideologia – um lugar onde estão presentes as relações de poder, refletindo os interesses de uma sociedade cultural e fundado nas experiências sociais de um determinado povo.

Uma vez que a concepção adotada pelo professor influencia diretamente na forma como ele direcionará a sua prática de ensino e, conseqüentemente, culminará em resultados distintos, o estudioso defende a adoção de uma concepção de forma consciente, que englobe o sistema tanto como o discurso e quanto como a ideologia e, por conseguinte:

1. direcione para uma mudança de mentalidade do aluno, contribuindo para o estabelecimento de uma colaboração para a formação de indivíduos críticos;
2. determine o papel da instituição de ensino na formação desses professores;
3. trace o perfil do aluno do curso de licenciatura, isto é, suas perspectivas quanto à profissão de professor de língua;
4. culmine em uma consciência política do papel do professor sobre o interesse no aprendizado por parte do aluno.

O raciocínio traçado por Kumaravadivelu (2012) expõe os desafios da influência da globalização na prática pedagógica. Segundo o estudioso, uma teoria deve considerar não apenas fatores relacionados ao conhecimento, às habilidades, às crenças, mas sobretudo aspectos educacionais,

sociais, culturais e ideológicos. Com efeito, uma característica fundante da aldeia global é a integração, seja ela econômica, política, social ou mesmo cultural.

No âmbito do ensino-aprendizado, as barreiras antes impostas pela comunicação face a face diluem-se, abrindo caminho para a comunicação mediada pelo computador, amplamente adotada durante a pandemia. O ato ensino-aprendizado, entendido aqui como um ato de comunicação, quando mediado pelo computador engloba uma variedade de instrumentos que permitem a interação. Nesse contexto, cabe ao professor a seleção daqueles mais adequados para os seus objetivos, explorando suas vantagens e desvantagens.

De acordo com Bonaiuti et al. (2016), tais instrumentos são classificados em:

1. de comunicação assíncrona, pois permitem a interação sem a necessidade de um vínculo espaço-temporal, por exemplo, e-mail, fórum, blog, redes sociais etc.;

2. de comunicação síncrona, pois possibilitam a interação sem que para tanto os interlocutores tenham que compartilhar o mesmo espaço físico, por exemplo, chat, áudio, vídeo conferência etc.

Entretanto, segundo os autores, a comunicação mediada pelo computador envolve problemas relacionados à:

1. parte técnica, pois quanto mais sofisticado o meio, maiores as possibilidades de fracasso, por exemplo, uma conexão fraca impossibilita uma vídeo-conferência;

2. adaptação ao ambiente, estando os participantes vinculados aos instrumentos disponíveis;

3. falta de habilidades técnicas necessárias, culminando em frustrações e em rupturas no andamento da comunicação.

A comunicação mediada pelo computador pode entrar em confronto com uma das metas educativas, como assinalado por Diadori (2011). A socialização é a meta fundamental, sendo iniciada já nos primeiros ciclos da educação. Assim, a criança aprende a exprimir suas necessidades e a se fazer compreender por seus familiares; à medida que cresce, vivencia as regras sociais que lhe permitem viver em sociedade. No ambiente de ensino-aprendizado de uma língua estrangeira, a socialização motiva a comunicação com outras pessoas que utilizam a mesma língua. Tendo em vista que a sala de aula é a primeira etapa para a socialização em uma língua estrangeira e, por conseguinte, para o desenvolvimento da competência comunicativa, a virtualidade das relações, aliada a empasses tecnológicos, acaba por construir barreiras interacionais e culminar na quebra de relações necessárias ao aprendizado, tema da próxima seção.

3. A importância da interação

Balboni (2006), ao discutir as relações do estudante de língua italiana com os companheiros de classe e com o professor, enfatiza seu valor ao aprendizado de uma língua, visto que não se trata apenas de relações entre pessoas, mas sobretudo de relações entre o conhecimento por elas possuído. Nesse contexto, o professor é um guia, devido ao seu conhecimento mais elevado,

que direcionará o aluno na construção de seu saber. Importa explicar que o autor compreende conhecimento como construção social, segundo as bases da metodologia construtivista, para a qual:

1. o aprendizado é ativo, pois é construído com base em experiências e na resolução de problemas, seja de forma autônoma ou sob a condução do professor;
2. o aprendizado só acontece quando é significativo, ou seja, está embasado em experiências significativas e que envolvam o aprendiz nos planos racional, emocional, relacional e social;
3. a ação e a significação do aprendizado realizam-se apenas em contexto, entendido como um grupo de indivíduos que

condivide più o meno i livelli di conoscenza acquisita, su cui costruire la conoscenza nuova; sta imparando a imparare, e lo fa mentre impara; interagendo, mettendo insieme i diversi tipi di intelligenza e i diversi stili d'apprendimento può ottenere risultati decisamente migliori e con tempo e sforzo minore del singolo studente; la soluzione del singolo, o la domanda che il singolo pone, il problema che intravede, vengono socializzati (a meno che l'insegnante-guida non li ritenga «fuori tema») e quindi diventano generativi di nuove soluzioni, dubbi, problemi e, forse, risposte in tutto il gruppo. (BALBONI, 2006, p. 66)

Dessa forma, segundo o estudioso, a sala de aula é uma incubadora social de intuições a serem verificadas, de experiências a serem contrastadas e que se refletem no processo de aprendizagem, fragmentos de conhecimento que deverão ser sistematizados nesse caminho e de dúvidas para as quais tanto aluno quanto professor deverão buscar respostas.

Nessa perspectiva, o professor de língua é um tutor, uma vez que guia o estudante para um percurso seguro de aprendizagem; é um educador, já que estimula a aplicação na língua a ser aprendida das competências presentes na mente do aluno; é um facilitador, pois aprendizado é facilitação (BALBONI, 2014). No que tange a essa última asserção, Balboni (2014) ressalta:

Nell'insegnamento dell'italiano il docente era tradizionalmente la fonte dell'input, il conoscitore dei misteri lessicali e morfosintattici dell'italiano, il giudice inappellabile di che cosa fosse giusto e dove ci fossero invece degli errori: ma la realtà delle tecnologie accessibili autonomamente agli studenti, [...] erode sempre di più il monopolio del docente come fonte, come *Language Acquisition Support* «Person» trasformandolo nel perno, nell'elemento chiave di un *Language Acquisition Support* «System» – e quindi anche questo docente diviene sempre più per necessità un facilitatore. (BALBONI, 2014, p. 5)

No que concerne ao papel do professor, este utiliza o material didático, considerado por Balboni (2006) como uma sua extensão disponível ao estudante, não como um livro sagrado, repleto de respostas codificadas para questionamentos pré-estabelecidos, mas sim como uma estrutura aberta à reflexão e que o auxiliará em seu projeto de curso. Balboni (2014) enfatiza que o percurso didático precisa fazer nascer no aluno o desejo de empregar a energia necessária para o aprendizado. Em outras palavras, é necessário motivação.

4. Identificando as necessidades e estimulando a motivação

Considerada uma das chaves para o sucesso no ensino-aprendizado de línguas, a motivação em aprender uma língua estrangeira é um dos desafios do professor, tendo em vista o papel de propulsor a ele atribuído. A esse respeito, Schütz (2003, p.1) afirma que

A motivação é uma força interior propulsora, de importância decisiva no desenvolvimento do ser humano. Assim como na aprendizagem em geral, o ato de se aprender línguas é ativo e não passivo. Não se trata de se submeter a um tratamento, mas sim de construir uma habilidade. Não é o professor que ensina nem o método que funciona; é o aluno que aprende. Por isso, a motivação do aprendiz no aprendizado de línguas é um elemento chave.

Com efeito, a motivação, ainda segundo Schütz (2003), deriva de uma necessidade do aluno, seja ela externa, por exemplo, uma exigência para o crescimento profissional, ou interna, por exemplo, o prazer por aprender. Hall (2011) também aponta para o fato dos alunos fazerem uso de motivações intrínsecas, isto é, internas e que resultam no prazer em aprender a língua, e extrínsecas, ou seja, externas e que derivam da necessidade em aprender a língua. Kumaravadivelu (2012), por sua vez, ressalta que a motivação intrínseca é inata ao ser humano e mostra-se importante para o seu comportamento. Por outro lado, a motivação extrínseca, por estar relacionada a fatores externos ao indivíduo, é condicionada por situações que provocam esforço, sucesso e fracasso.

Ao professor cabe identificar as necessidades dos alunos, entendidas por Diadori (2011) em seu aspecto dinâmico e variável no tempo segundo o nível de aprendizado do aluno, do uso que ele faz da língua em diferentes contextos, bem como de sua evolução pessoal.

Para tanto, é essencial estar atento à colaboração do aluno em sala, o qual, durante a realização das atividades, irá demonstrar suas (in)satisfações e expectativas. Segundo Kumaravadivelu (2012), definir o que o aluno necessita para desenvolver o aprendizado exige a observação da fissura entre o que ele realmente aprendeu, relacionado às suas necessidades subjetivas, e o que ele deveria ter aprendido, relacionado às necessidades objetivas. O mesmo autor salienta

a importância de se analisar primeiramente as necessidades subjetivas do aluno, identificando as expectativas particulares de cada indivíduo, para que posteriormente sejam compreendidas aquelas do grupo como um todo, percurso que direcionará as aulas.

No ambiente de sala de aula, a motivação provém de uma série de fatores internos e externos. Os internos relacionam-se ao interesse pela tarefa, à relevância da atividade para o aprendizado, ao autocontrole do aprendizado, à sensação de progresso, à autoestima, à confiança, à ansiedade e à expectativa de sucesso, à idade, à aptidão e ao gênero. Já os fatores externos relacionam-se ao contato e à interação com pessoas importantes para o aprendizado, tais como colegas de classe, família e professores, às correções, aos elogios, ao ambiente, ao contexto externo, o que inclui as relações familiares e as normas sociais (KUMARAVADIVELU, 2012).

Por essa razão, entendendo a motivação como a força motriz do aprendizado, o dia a dia em sala de aula requer:

rapide presentazioni di video, pubblicità, canzoni, materiale autentico, foto, esplorazioni di siti internet e così via: è una fase di stimolo al punto «b» e di prima esplorazione di alcune parole chiave, utili per le fasi successive; attività volte a far emergere quello che gli studenti già conoscono e quello che immaginano del tema dell'unità, in modo da mettere insieme il patrimonio di conoscenze già presente in classe: più cose si sanno già, più facile sarà il compito acquisitivo; eventuale racconto di aneddoti personali che riguardano l'insegnante: offrono una contestualizzazione «umana», mostrano che quanto si sta per fare sarà utile e divertente quando verranno in Italia. (BALBONI, 2014, p. 11)

Uma vez expostos os conceitos fundamentais para a reflexão, as páginas seguintes trazem a concretização de uma experiência de ensino de língua estrangeira em ambiente universitário e mediada por computador.

5. Uma experiência de ensino em tempos de pandemia

O presente relato diz respeito à minha experiência como professora substituta de língua e literatura italianas, durante o ano de 2020, na UNESP, campus de São José do Rio Preto. Nesse período, pude observar de perto as incertezas das instituições públicas de ensino diante de uma situação caótica, a falta de planejamento e, principalmente, o descaso com o aprendizado do aluno por parte do governo, seja ele estadual ou federal.

Uma vez que a assinatura do contrato foi efetuada em meados do mês de março, especificamente um dia antes do início da quarentena no estado de São Paulo, não tive o privilégio de conhecer

pessoalmente meus alunos. Fui conhecê-los virtualmente apenas no início de maio, após a liberação pela universidade do início das atividades remotas devido ao caráter emergencial da situação.

Importa clarificar que:

- A) Não houve obrigatoriedade na retomada das atividades por meio remoto. Por essa razão, e talvez usando dessa justificativa, alguns professores apresentaram resistência ao ensino virtual. A questão que ecoava era: quando e como será a retomada das aulas de forma presencial? De minha parte, logo após a permissão do trabalho remoto, prontifiquei-me a dar início às aulas a mim distribuídas e convoquei os alunos matriculados para explicar minha situação como contratada. Meu objetivo, nesse momento, era cumprir com a carga horária das disciplinas e com o cronograma para que os alunos tivessem o menor prejuízo possível.
- B) A Unesp e seus professores não estavam preparados para a adoção de estratégias de aprendizagem não presenciais. Tal fator corroborou para a resistência à adoção do trabalho remoto por alguns profissionais. Embora a instituição tenha dado início a um programa de formação para seus docentes na área, especificamente o “Google for Education”, constituído pelos pontos básicos para o uso das ferramentas do Google na educação, a resistência ainda permanecia. Ênfase o caráter dinâmico e sucinto do curso, que poderia ser concluído em pouco tempo.
- C) As responsabilidades atribuídas aos discentes não eram claras. Tendo em vista a diversidade econômica dos alunos da Unesp, sobretudo do curso de Letras, em que boa parte é de baixa renda, muitos estavam impossibilitados de acompanhar o andamento do curso, seja pela falta de dispositivos de acesso, como computador ou celular, seja pela restrição de acesso à internet. A Unesp se prontificou a fornecer chips de celulares para estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica,¹ ainda assim a participação nos encontros virtuais não era obrigatória e os critérios mínimos de aproveitamento e de avaliação não eram bem definidos.

5.1. Sobre as turmas

Como professora substituta, tinha como responsabilidade as seguintes disciplinas do curso de Letras - Licenciatura (Português/Italiano):

1. Língua italiana I, com duração de 150 horas/aula, inicialmente com 16 alunos matriculados e finalizada com 9 concludentes;

1 Cf. Matéria em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/35810/unesp-investe-em-inclusao-digital-para-estudantes-de-graduacao>>.

2. Literatura italiana II, com duração total de 60 horas/aula, inicialmente com 10 alunos matriculados e finalizada com 7 concludentes;

3. Literatura italiana III, com duração total de 120 horas/aula, com 6 alunos matriculados e finalizada com 5 concludentes.

Devido ao caráter extraordinário do ano letivo, o prazo para trancamento/suspensão da disciplina foi estendido. Como indicado, a última disciplina foi a de menor número de baixas. De fato, por integrar a grade já no último ano do curso, os alunos contavam com autonomia suficiente para o bom andamento das atividades. Além disso, os seus planos posteriores à colação de grau os motivavam a não desistir.

Como sublinhado por Hall (2011), a sala de aula é heterogênea por natureza, pois cada aluno deposita nesse ambiente sua personalidade, seus interesses, sua motivação, suas atitudes diante da proposta didática. Entendida como a força propulsora, a motivação dos alunos do último ano estava diretamente relacionada à ambição do diploma e, conseqüentemente, a futuras oportunidades de trabalho. Nesse aspecto, motivação e necessidade entrelaçam-se.

Em contrapartida, Kumaravadivelu (2012) sublinha a presença de fatores institucionais e governamentais como determinantes da motivação. Nesse aspecto, o ambiente de incerteza e insegurança na condução da retomada das atividades justifica o número elevado de desistências por parte dos ingressantes.

5.2. Sobre o primeiro contato com os alunos

O primeiro contato com os alunos foi realizado pelo sistema da Unesp dedicado à graduação: o SISGRAD. Enviei uma mensagem a todos os alunos, na qual expunha as indicações da instituição para a retomada gradual das atividades.

5.3. Sobre a estratégia de ensino remoto adotada

Como dito anteriormente, o ato ensino-aprendizado, quando mediado pelo computador, engloba uma variedade de instrumentos que permitem a interação, cabendo ao professor a seleção dos mais adequados aos seus objetivos, sem para tanto desconsiderar a realidade do aluno. Tendo em vista que a socialização é meta fundamental do ambiente de ensino-aprendizagem, importa enfatizar que, nesse momento, busquei aumentar ao máximo a possibilidade de interação não só professor-aluno como também entre alunos.

Para o andamento das disciplinas, adotei a plataforma Google Sala de Aula. Criei uma sala para cada disciplina, tendo o cuidado de deixar no mural uma mensagem de boas-vindas e uma explicação breve sobre o andamento do curso, como ilustrado na figura que segue:

Figura 1 - Mensagem de boas-vindas

Caros alunos,
Esse é o nosso espaço para compartilhar arquivos, desenvolver atividades, promover discussões e compartilhar dúvidas.
Aqui vcs encontrarão:
Leituras obrigatórias;
Atividades para entrega;
Orientações para elaboração de seminários;
Critérios de avaliação.
Além disso, convido-os a compartilhar materiais relacionados à disciplina.

Aproveitem o curso!

Fonte: a autora

Também nesse ambiente, os alunos tinham à disposição:

1. A ementa da disciplina e esclarecimentos sobre as formas de avaliação, informações também enviadas por meio do SISGRAD;
2. O livro didático a ser utilizado;
3. Materiais complementares;
4. O link de acesso para a gravação de cada encontro virtual, postado no mural semanalmente.

Para os encontros virtuais, foi disponibilizada pela Unesp a plataforma Google Meet. Optei por realizá-los seguindo o horário previamente estabelecido pela coordenação do curso. Assim, Língua italiana I tinha três encontros por semana no primeiro semestre e dois no segundo; Literatura italiana II tinha um encontro por semana durante todo o ano; Literatura italiana III tinha dois encontros por semana durante todo o ano. Os encontros eram gravados e o link de acesso à gravação era disponibilizado no mural das respectivas turmas no Google Sala de Aula.

5.4. Sobre a comunicação com os alunos

No que tange à comunicação entre docente e discentes, foram empregados instrumentos de comunicação síncrona e assíncrona. Para o envio de informações relevantes sobre o andamento do curso, utilizei instrumentos de comunicação assíncrona, a saber, a ferramenta de envio de mensagens do SISGRAD, bem como a publicação no mural do Google Sala de Aula, que envia automaticamente um alerta para o e-mail fornecido pelo aluno.

Além disso, cada disciplina contou com um grupo no WhatsApp, instrumento que pode ser considerado tanto de comunicação assíncrona como síncrona, tendo em vista sua adoção generalizada. A escolha por essa ferramenta foi uma tentativa de aproximação dos alunos, que tinham a total liberdade de envio de mensagens. A esse respeito, cabe ressaltar o que segue:

1. Para Língua italiana I: Os alunos raramente interagem, restringindo-se a questões pontuais. Foi, sim, um espaço para estímulo à participação e interação por minha parte. O WhatsApp

possibilitou, inclusive, o desabafo por parte de alguns alunos em relação às dificuldades em participar das aulas de um modo geral.

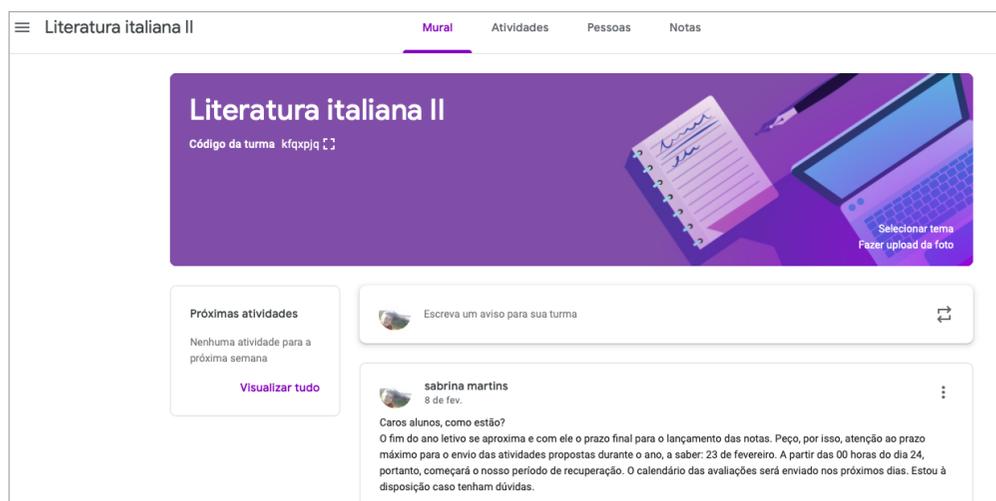
2. Para Literatura italiana II: Sem dúvida, a turma que mais fez uso da proposta. Os alunos compartilhavam materiais extras, dúvidas sobre exercícios e temas relacionados à disciplina, demonstravam deslumbre ou incredulidade, pediam conselhos e, principalmente, brincavam uns com os outros. É interessante notar que, em tempos de isolamento obrigatório, a possibilidade de interação, por mínima que seja, contribui para a saúde mental do aluno e inibe fatores que venham a estimular sua desistência.

3. Para Literatura italiana III: Assim como no primeiro caso, também essa turma raramente interagia, restringindo-se a dúvidas urgentes. O fato de se tratar do último ano do curso explica, porém, a motivação no bom prosseguimento das aulas, bem como a autonomia dos alunos.

5.5. Sobre o dia a dia em uma sala virtual

Como dito anteriormente, o gerenciamento das disciplinas foi feito por meio do Google Sala de Aula. Cada sala é organizada como ilustrado a seguir (Figura 2):

Figura 2 - Sala de aula virtual

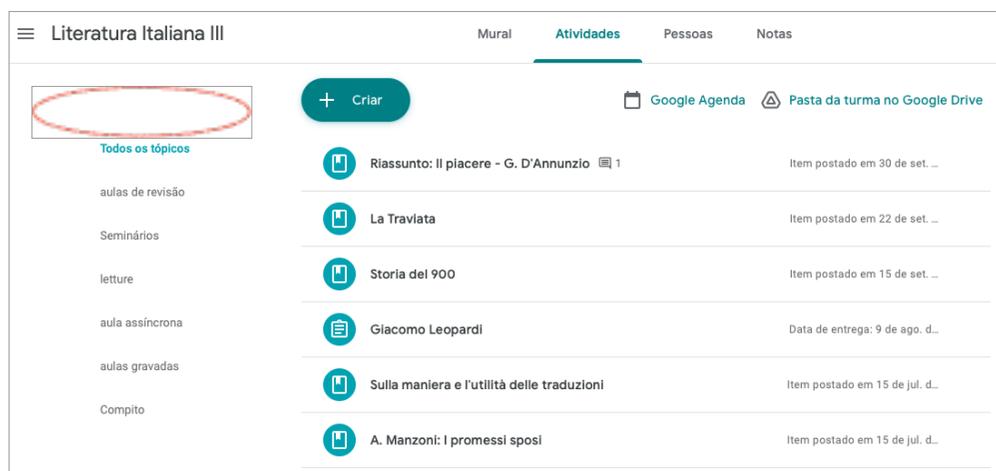


Fonte: a autora

O mural é um espaço para interação com e entre os alunos. Tal opção foi utilizada apenas uma vez por uma aluna de Língua italiana I. No post, feito após a primeira aula, a aluna indicou um site para aprofundamento sobre o Hino da Itália.

Já na aba *atividades* foram elencados todos os passos percorridos em cada disciplina. Para melhor compreensão pelos alunos, criei tópicos específicos que os direcionavam (Figura 3):

Figura 3 - Exemplos de tópicos para a disciplina Literatura italiana III



Fonte: a autora

Desse modo, o discente poderia encontrar de forma rápida a informação buscada. A figura 4 exemplifica o tópico *letture* da disciplina Literatura italiana III:

Figura 4 - Tópico *lettura* da disciplina Literatura italiana III

The screenshot shows a Moodle activity page titled "lettura". It contains a list of reading assignments with their respective due dates. The selected activity, "Leitura obrigatória 2", is expanded to show details: "Sem data de entrega", "Giovanni Verga: I malavoglia", and instructions for the assessment. It also displays a progress bar for "1 Malavoglia" with a score of 0 out of 4, and links to a "Blank Quiz" and the PDF file "I malavoglia.pdf".

Activity Name	Due Date / Last Edited
Pirandello e "Il fu Mattia Pascal"	Data de entrega: 11 de dez. d...
Leitura obrigatória 4	Item postado em 13 de set. d...
"Le avventure di Pinocchio", de C. Collodi	Data de entrega: 2 de nov. de ...
Leitura obrigatória 3	Última edição: 7 de out. de 2...
Leitura obrigatória 2: G. Verga e I Malavoglia	Data de entrega: 17 de set. d...
Leitura obrigatória 1: A. Manzoni e I promes...	Data de entrega: 23 de ago. d...
Leitura obrigatória 2	Última edição: 5 de mai. de 2...
Leitura obrigatória 1	Última edição: 5 de mai. de 2...

Fonte: a autora

O aluno tem a indicação da data de postagem e da data de entrega da atividade. Tem ainda acesso às instruções e ao material necessário para o desenvolvimento da atividade. Cabe ressaltar que todo material utilizado foi diretamente direcionado a uma pasta compartilhada com os alunos no Google Drive.

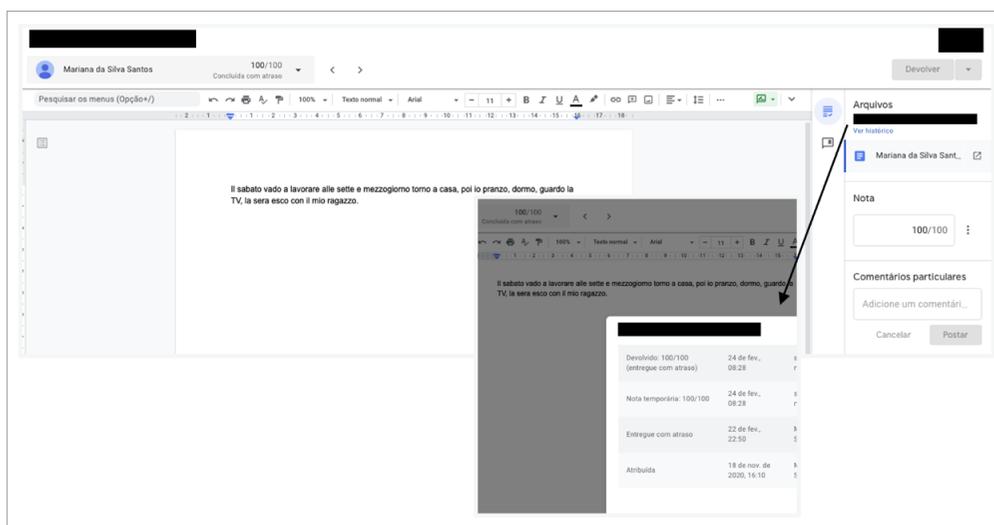
5.6. Sobre a forma de avaliação adotada

Primeiramente, importa enfatizar que, dentre os componentes a serem considerados por Diadori (2011) no ensino de línguas, o sujeito sobressai-se na avaliação. Tendo em vista que o aprendizado de cada aluno reflete a sua individualidade, a verificação desse processo necessita considerar diferentes habilidades, a saber, de produção oral e escrita, bem como de compreensão oral e escrita. Como forma de avaliação, seguindo o previamente estipulado na ementa das disciplinas, optei 1) pela execução de exercícios direcionados e que, acumulados, somavam a nota 10; 2) por um questionário de compreensão das leituras obrigatórias.

No que diz respeito ao primeiro item para a disciplina de Língua, os exercícios diziam respeito à fixação gramatical, à elaboração de textos escritos na língua meta, às tarefas do livro

didático adotado. Geralmente, a atribuição dessas tarefas era incluída no conjunto de atividades assíncronas exigidas pela Unesp. O aluno deveria assistir ao vídeo produzido pela editora do livro, encontrado na playlist criada por mim e compartilhada com os alunos no Youtube, e responder aos exercícios do livro. Em caso de dúvidas, os alunos poderiam a) enviar um comentário no campo apropriado; b) iniciar uma discussão no grupo do Whatsapp; c) ou ainda saná-las no encontro virtual subsequente. Após a data estipulada, o aluno tinha acesso às soluções dos exercícios, postadas como comentário ou na forma de arquivo complementar no mesmo item. Caso a tarefa fosse direcionada à produção de texto escrito, após a entrega da atividade, que poderia ser feita pela própria plataforma ou por e-mail, era feita a correção do texto e o seu reenvio. A figura 5 exemplifica uma aula assíncrona a partir do material didático e ilustra o processo de correção e devolução pelo Google Sala de Aula:

Figura 5: Correção e devolução das tarefas pelo Google Sala de Aula:



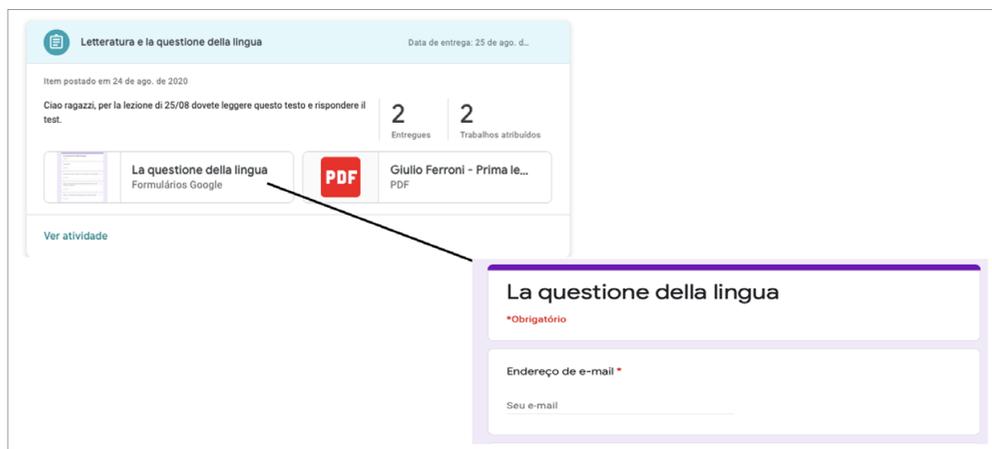
Fonte: a autora

Como visto, o professor, além de ter acesso à data de envio do exercício, pode enviar comentários particulares ao discente. Este último, por sua vez, é informado da correção do exercício.

Concernente aos exercícios avaliativos estipulados às disciplinas de Literatura, ou eram retirados do livro didático, e portanto faziam referência direta ao conteúdo estipulado na ementa da disciplina, ou incluíam questões elaboradas por mim sobre textos complementares e de apoio.

O objetivo principal desses textos era incentivar a discussão, com a participação de todos, sobre temas sociais diretamente relacionados ao argumento da disciplina. Um exemplo, em se tratando das disciplinas de Literatura Italiana, é *la questione della lingua*, que atravessa séculos e que foi discutida tanto pelos alunos de Literatura italiana II quanto pelos de Literatura italiana III por meio do exercício ilustrado a seguir (Figura 6):

Figura 6 - Exercício sobre *La questione della lingua* para a disciplina Literatura italiana III



Fonte: a autora

Entrelaçam-se aqui língua e literatura. A compreensão do processo de ensino-aprendizagem como um ato comunicativo implica em ultrapassar os limites das regras gramaticais, logo, libertar-se de pré-conceitos, para então demonstrar que os usos linguísticos derivam de experiências sociais. No caso da língua italiana, as escolhas feitas hoje estão fundamentadas em um longo processo de padronização nascido no ambiente artístico-literário, que, desde seu princípio, teve como objetivo definir a identidade do povo italiano. A reflexão acima, destinada ao ensino de literatura, cujo tema era constantemente abordado nas aulas de língua, demonstra que, para além de estereótipos, hábitos, comportamentos e costumes, é preciso ensinar a história de um povo e como ela se reflete na língua.

Importa enfatizar que, como estipulado pela Unesp, os alunos poderiam enviar as atividades mesmo após a data de entrega. Assim, também as atividades do primeiro semestre poderiam ser enviadas até uma data limite, definida por mim para essas disciplinas em 23 de fevereiro de 2021 para que nenhum aluno fosse prejudicado em virtude da pandemia. Após esse prazo, foi feita a correção dos exercícios enviados após a data de entrega, bem como foram lançadas as

notas. Como dito anteriormente, os exercícios distribuídos durante o semestre somavam nota dez, identificados no sistema como ‘conjunto de atividades durante o semestre’.

No que tange à feitura dos exercícios, sem dúvida, os veteranos mostraram-se muito mais participativos, resultado de sua experiência prévia no mundo acadêmico e da autonomia adquirida nos anos anteriores, bem como de seus objetivos de conclusão do curso. Por outro lado, os ingressantes no curso de Letras, apesar da participação inicial generalizada, demonstraram-se menos participativos. De fato, apenas dois alunos dos onze concludentes participaram efetivamente das aulas e cumpriram as atividades com assiduidade.

As avaliações das leituras obrigatórias, por sua vez, foram determinadas no início de cada semestre. Aquelas direcionadas à Língua italiana I totalizaram quatro, duas por semestre, sendo as duas primeiras de leitura facilitada, direcionadas a aprendizes de língua italiana, porém de nível superior ao dos alunos, e as duas últimas, contos de obras atuais, direcionadas a falantes nativos.

As avaliações eram constituídas por questões dissertativas a serem respondidas em língua materna, por meio da ferramenta Formulários do Google, e com pontuação total equivalente a dez. Dentre os alunos matriculados, nove participaram das três primeiras avaliações, tendo tal número caído para 7 na última. Todos os participantes receberam nota acima da média na primeira e na última avaliação; na segunda, apenas um recebeu nota inferior à média cinco; já na terceira, o número aumentou para dois alunos. Os discentes relataram, ao final do ano, uma evolução na habilidade de leitura e compreensão escrita, seguramente associada ao acompanhamento dos encontros virtuais feitos por meio do Google Meet e da feitura das atividades. Tal fato é comprovado pela média das notas, como ilustra o quadro 1:

Quadro 1 - Média das notas das leituras obrigatórias para Língua italiana I

	Média	Intervalo
Avaliação 1	8,78 / 10 pontos	7 - 10 pontos
Avaliação 2	8,11 / 10 pontos	4 - 10 pontos
Avaliação 3	6,22 / 10 pontos	0 - 10 pontos
Avaliação 4	8,29 / 10 pontos	6 - 10 pontos

Fonte: a autora

Em se tratando das disciplinas Literatura italiana II e III, em ambas houve participação massiva. Assim como em Língua italiana, também para essas disciplinas as avaliações eram constituídas por questões dissertativas, porém a serem respondidas em língua italiana, por meio da ferramenta Formulários do *Google*, e com pontuação total equivalente a dez. As questões avaliavam sobretudo a capacidade do aluno de vincular a obra ao contexto sócio-histórico do

autor, bem como de realizar uma leitura crítica com base no material de apoio discutido durante o curso.

De acordo com a ementa de cada disciplina, a turma de Literatura italiana II deveria ser submetida a duas avaliações, uma por semestre; em contrapartida, Literatura italiana III, a quatro avaliações, duas por semestre. O quadro seguinte ilustra a média da sala para cada avaliação:

Quadro 2 - Média das notas das leituras obrigatórias para Literatura italiana II e III

	Literatura italiana III		Literatura italiana II	
	Média		Média	
1º semestre	Avaliação 1	9 / 10 pontos	Avaliação 1	9,14 / 10 pontos
	Avaliação 2	9,6 / 10 pontos		
2º semestre	Avaliação 3	9,6 / 10 pontos	Avaliação 2	8,57 / 10 pontos
	Avaliação 4	10 / 10 pontos		

Fonte: a autora

Ainda sobre as leituras, é interessante notar que o desempenho inferior dos alunos de Literatura italiana II na segunda avaliação está relacionado ao gênero textual da obra, a saber, uma peça teatral. Os alunos relataram o desconforto durante a leitura e a necessidade de uma pesquisa que a embasasse. Mais uma vez, entram em cena as experiências do aprendiz ao longo de seu percurso escolar. Em um país em que a leitura é pouco estimulada e o acesso à arte é restrito, o confronto com novos tipos de texto torna-se um desafio, o qual é ainda mais audacioso quando se trata de uma língua estrangeira.

Uma última forma de avaliação adotada para as disciplinas Literatura italiana II e III foi a apresentação de seminários. Para tal atividade, uma para cada semestre, forneci aos alunos um elenco de figuras femininas de importância para o período estudado e orientações para as apresentações, que não deveriam ultrapassar vinte minutos e poderiam ou não ser em língua estrangeira. Os seminários poderiam ser preparados em duplas ou de forma individual. Ao final das apresentações, os alunos demonstraram maravilha em relação ao papel das personagens escolhidas para a época, bem como indignação sobre a pouca importância a elas atribuída ao longo da história.

Exemplificam-se, nesse âmbito, as relações de poder da cultura em questão. Com efeito, o ambiente literário italiano sufocou as vozes femininas ao longo dos séculos. Tal atitude discriminatória da cultura italiana é verificada nas estruturas linguísticas, por exemplo, com a ausência de formas femininas em denominações de profissões, e era constantemente apontada em sala de aula. De minha parte, senti orgulho por cada minuto dispensado na escolha das autoras.

Considerações finais

Ao longo deste texto, enfatizei que o ato de ensino-aprendizado de uma língua é um ato de comunicação. Por isso, sendo a ‘língua’ um componente fundamental para tal ato, sua concepção direciona a prática de ensino. Para além de um instrumento sistematicamente organizado, é necessário entendê-la em suas dimensões discursiva e ideológica.

Ademais, no contexto global marcado pelas relações virtuais em que a comunicação é mediada pelo computador, professor e aluno confrontam-se com uma variedade de instrumentos para a interação. Contudo, os problemas técnicos e a falta de habilidade com tal meio são empecilhos constantes.

Aliado a tais fatores, ressaltei que uma das metas educativas, presente desde os primeiros momentos do aluno no contexto escolar, é a socialização. Por ser fundamental no desenvolvimento da competência comunicativa, a virtualidade das relações pode construir barreiras interacionais e culminar na quebra de relações necessárias ao aprendizado. Socialização e interação caminham, portanto, lado a lado no percurso da aprendizagem, já que aprender é uma ação que envolve a troca de conhecimento e experiências.

Nesse contexto, o papel do professor envolve a reflexão sobre o seu projeto de curso e, paralelamente, a atenção às necessidades do aluno. Além disso, a postura do professor é essencial para que o aluno permaneça motivado durante o curso. A motivação é, assim, a força motriz do processo de aprendizagem.

A visão ainda arraigada de que as aulas de língua exigem páginas e páginas de exercícios gramaticais para se decorar uma determinada regra e, por conseguinte, saber o “uso correto” da língua não é compatível com o contexto atual. De fato, quanto maior a quantidade de exercícios, menor a participação dos alunos. Ademais, o confronto entre o cumprimento da carga-horária e o trabalho conjunto com os aprendizes, que é abdicado em prol do primeiro, contribui para o baixo compromisso dos discentes na feitura das atividades e, conseqüentemente, na inexistência de dúvidas.

No que tange às aulas de Literatura, apesar da participação dos alunos ter sido relativamente maior, os questionamentos sobre a eficiência dos exercícios propostos pelo livro didático eram constantes. Optei, dessa forma, por reelaborar alguns exercícios ou até mesmo formular outros de forma a aliar o ponto a ser estudado com o contexto sócio-histórico do autor, traçando sempre um paralelo com a realidade do discípulo. A cooperação nas turmas de Literatura Italiana mostrou-se fundamental. Tendo em vista que os matriculados já se conheciam, os exercícios eram na maioria das vezes feitos em conjunto. As dúvidas, quando não eram sanadas entre eles, eram cotejadas nos encontros virtuais.

Enfim, a convicção advinda dessa experiência é a de que o aprendizado só ocorre quando o indivíduo está aberto a aprender e quando está disponível às trocas de conhecimento. Para

que o professor incite o desenvolvimento de uma mente pensante é preciso que ele olhe para o contexto sociocultural do aprendiz e entenda a raiz da resistência ao aprendizado.

Referências

BALBONI, P.E. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher/ Bonacci, 2014.

BALBONI, P. E. *Italiano lingua materna: fondamenti di didattica*. Torino: UTET università, 2006.

BONAIUTI, G.; CALVANI, A.; RANIERI, M. *Fondamenti di didattica*. Teoria e prassi dei dispositivi formativi. 3. ed. Roma: Carocci Editori, 2016.

DIADORI, P. Bisogni, mete e obiettivi. In: DE MARCO, A. *Manuale di Glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Studi Superiori. Roma: Carocci Editori, 2011, p. 87-116.

HALL, G. *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York: Routledge, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. New York: Routledge, 2012.

SCHÜTZ, R. Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas. *English Made in Brazil*. 2003. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>>. Acesso em 02 de julho de 2013.

Recebido em: 13/04/2022 (versão atualizada: 12/08/2022)

Aprovado em: 08/09/2022