



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE AQUIDAUANA
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL



EVA VIEIRA CECÉ CORRÊA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA
DURANTE O PERÍODO DE TRANSIÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
PARA O PRESENCIAL**

AQUIDAUANA, MS
2023

EVA VIEIRA CECÉ CORRÊA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA
DURANTE O PERÍODO DE TRANSIÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
PARA O PRESENCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como exigência do Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Diana Milena Heck.

AQUIDAUANA, – MS

2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

EVA VIEIRA CECÉ CORRÊA

**PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA
DURANTE O PERÍODO DE TRANSIÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
PARA O PRESENCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, como exigência do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Diana Milena Heck.

Resultado: Aprovada
Aquidauana, MS, 20 de novembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Diana Milena Heck (Orientadora)
UFMS

Prof. Dr. Edelberto Pauli Júnior
UFMS

Prof. Dra. Facunda Concepción Mongelos Silva
UFMS

RESUMO

A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo no campo da educação, obrigando o fechamento das instituições de ensino e a necessidade de adaptação ao ensino remoto. Este impacto afetou intensamente os alunos e professores, especialmente, aqueles que enfrentaram dificuldades de acesso limitado à tecnologia e recursos adequados. Os educadores tiveram que se adaptar rapidamente, enfrentando desafios tanto de ordem emocional quanto pedagógico. Entretanto, é importante destacar que essa transformação não ocorreu de maneira igualitária, visto que muitos alunos e escolas não possuíam a infraestrutura necessária para a transição para o ensino online. Isso resultou em danos emocionais para muitos alunos e professores que não estavam preparados para esse novo formato. E embora o ensino presencial tenha sido retomado, surgiram desafios, como a defasagem no aprendizado dos estudantes. Neste sentido, foi realizada uma pesquisa com professores de língua espanhola de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, com o objetivo de analisar a percepção desses docentes sobre a transição do ensino remoto emergencial para o ensino presencial, considerando os impactos dessa mudança na escola e no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o trabalho também destacou a importância da disciplina Recomposição da Aprendizagem da Língua Portuguesa no período pós-pandêmico como um recurso que visa suprir as lacunas de aprendizagem decorridas da pandemia, o que corrobora automaticamente para o melhor desenvolvimento do aluno nas demais disciplinas, inclusive a de língua espanhola. Os dados apontaram muitos desafios e dificuldades vivenciados por professores e alunos no período de transição, especialmente pela defasagem de aprendizado, provocada pelo ensino na pandemia, que precisa ser sanada junto aos conteúdos atuais para que o aluno não tenha déficit de conteúdo e idade escolar.

Palavras - chave: Docentes de Língua Espanhola. Ensino remoto emergencial. Retorno ao ensino presencial.

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto significativo en el ámbito educativo, obligando al cierre de instituciones educativas y la necesidad de adaptarse a la enseñanza remota. Este impacto afectó intensamente a estudiantes y docentes, especialmente a aquellos que enfrentaron dificultades por el acceso limitado a la tecnología y a los recursos adecuados. Los educadores tuvieron que adaptarse rápidamente, enfrentando desafíos tanto emocionales como pedagógicos. Sin embargo, es importante resaltar que esta transformación no se produjo de la misma manera, ya que muchos estudiantes y escuelas no contaban con la infraestructura necesaria para realizar la transición a la enseñanza en línea. Esto resultó en daño emocional para muchos estudiantes y profesores que no estaban preparados para este nuevo formato. Y aunque se ha retomado la enseñanza presencial, han surgido desafíos, como un rezago en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se realizó una encuesta con profesores de lengua española de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, con el objetivo de analizar la percepción de estos profesores sobre la transición de la enseñanza remota de emergencia a la enseñanza presencial, considerando los impactos de este cambio en la escuela y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el trabajo destacó la importancia de la asignatura Reconstrucción de Aprendizaje de Lengua Portuguesa en el período post-pandémico como un recurso que objetiva suplir las lagunas de aprendizaje transcurridas de la pandemia, lo que corrobora automáticamente para el mejor desarrollo del alumno en otras asignaturas, incluso de la de lengua española. Los datos resaltaron muchos desafíos y dificultades experimentados por profesores y estudiantes en el período de transición, especialmente debido a la brecha de aprendizaje, provocada por la enseñanza durante la pandemia, que debe subsanarse con contenidos actuales para que el estudiante no tenga un déficit de contenido y edad escolar.

Palabras clave: Profesores de Lengua Española. Enseñanza remota de emergencia. Regreso a la enseñanza presencial.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS.....	10
3. PÓS-PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	21
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
5. REFERÊNCIAS.....	25

1. INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 afetou a vida das pessoas de variadas formas, inclusive a dos estudantes e professores. A doença ainda impactou de forma rigorosa o ensino, o qual não estava preparado para essa mudança repentina. No Brasil, as escolas foram fechadas em março de 2020 como medida de prevenção a propagação do vírus. Isso afetou diretamente a educação de milhões de estudantes, pois a maioria das escolas não estavam aparelhadas para a educação a distância ou o ensino remoto emergencial. Além disso, muitos estudantes não tinham acesso à tecnologia ou recursos adequados para participar das aulas online. Com isso, as instituições de ensino tiveram que se adaptar para dar continuidade às aulas. Aqueles que já enfrentavam barreiras para o acesso à educação, como estudantes de baixa renda e os que habitam nas áreas rurais, foram ainda mais prejudicados com o fechamento das escolas.

O uso da ferramenta tecnológica foi fundamental para dar continuidade ao ensino no período pandêmico. Infelizmente, essa situação compromete as oportunidades educacionais e econômicas daquelas famílias com recursos limitados, pois ainda existem muitos estudantes que não têm acesso tecnológico suficiente para estudar, isso inclui a falta de dispositivos eletrônicos como computadores, tablets ou smartphones, bem como a falta de acesso à internet de qualidade (BRANCO, 2020). A pandemia da COVID-19 provocou significativa insegurança no processo de ensino e aprendizagem, pois a desigualdade socioeconômica é muito grande, fato que desafiou a escola e os docentes a adotar estratégias pedagógicas que atendessem às limitações tecnológicas dos alunos.

Professores tiveram que buscar capacitação para dar continuidade ao ensino, fizeram adaptações em seus lares para poder mediar o conteúdo disciplinar, mesmo que nem todos possuíssem um ambiente favorável para isso, além de buscarem diversas metodologias que despertem o interesse do aluno e o mantenha focado no aprendizado.

O isolamento gerou situações socioemocionais agravando a capacidade de aprendizagem dos alunos, assim como o desempenho do trabalho dos professores, pois muitos sofreram perdas de entes queridos na família, como também amigos e conhecidos.

Diante deste cenário, as instituições de ensino e educadores se adaptaram a essa nova realidade encontrando maneiras inovadoras para fornecer educação de qualidade por meio de plataformas virtuais e tecnológicas de comunicação. A pandemia criou oportunidades para a educação se reinventar e se adaptar às mudanças do mundo, mas ressalta-se que a

transformação não é democrática, tendo em vista que muitas escolas e alunos, no Brasil, não possuem estrutura mínima para estudar.

Segundo a Unesco¹, em 2020, cerca de 60,2 milhões de professores em todo o mundo não estavam mais em sala de aula devido a pandemia da COVID-19. Isso representou uma interrupção significativa na educação em todo o mundo, pois muitos alunos não tiveram acesso adequado ao ensino remoto e outras formas de educação. Estima-se que a pandemia afetou cerca de 87% dos estudantes.

Sabemos que a conjuntura da pandemia afetou significativamente o ensino e a progressão de aprendizagem dos alunos, pois, mesmo que tivessem todas as condições para aprender em casa, nada se compara ao ensino presencial, com professores e alunos no mesmo espaço, o que é o mais favorável para a aprendizagem, principalmente de crianças e adolescentes. Mas, no período pós-pandemia, quando todos puderam voltar a circular e, conseqüentemente, as escolas reabriram para que os alunos pudessem voltar a frequentar o espaço presencialmente, nos deparamos com outra realidade, o que popularmente se chamou de “novo normal”.

Essa “nova realidade” também transformou a escola e os agentes que dela fazem parte. Voltar ao ensino presencial não foi tarefa fácil, justamente porque os professores e alunos tiveram que lidar na prática com o que não pode ser realizado durante o isolamento social.

Apesar desses desafios, os professores mostraram resiliência e criatividade na adaptação às aulas pós-pandemia. Muitos estão explorando novas abordagens de ensino e recursos digitais para manter o interesse dos alunos e garantir que eles continuem aprendendo e progredindo. Alguns docentes também estão colaborando com colegas compartilhando suas experiências e ideias para melhorar o ensino através das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) (DUARTE; RONDINI; PEDRO, 2020). Embora a tecnologia estivesse presente anteriormente à pandemia, o uso da mesma não alcançava a todos os estudantes, limitando o ensino através desta ferramenta. Muitas escolas já utilizavam as ferramentas digitais em salas de aula, no entanto, é importante notar que nem todos os estudantes tinham acesso a essa tecnologia.

Diante dessas informações, o presente trabalho objetiva apresentar o olhar de docentes de língua espanhola sobre o processo de transição do ensino remoto emergencial, adotado na pandemia, para o retorno ao ensino presencial. Além disso, objetiva-se debater alguns dados sobre os índices de aprovação/reprovação antes, durante e depois da pandemia com o intuito

¹ Informação disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>.

de identificarmos se os números apontados são condizentes com a realidade problematizada pelas respostas das docentes. Além disso, será discutido o impacto da disciplina de Recomposição de Aprendizagem de Língua Portuguesa como uma estratégia para sanar as lacunas de aprendizagem geradas durante a pandemia e que impactam, diretamente, a aquisição de língua espanhola.

A pesquisa foi realizada através da aplicação de um questionário via Google Forms, destinado a professores de língua espanhola do município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, com o propósito de recolher dados sobre a percepção desses docentes sobre a experiência com ensino da língua espanhola no período de transição do ensino remoto emergencial para o ensino presencial. A análise dos dados possibilitará perceber os impactos, positivos ou negativos, do ensino remoto emergencial, considerando a realidade da escola e dos alunos.

Para o desenvolvimento dos objetivos do trabalho, primeiramente serão discutidos os dados coletados na pesquisa sobre o ensino de língua espanhola no processo de transição do ensino remoto emergencial para o presencial para, em seguida, problematizarmos os efeitos da recomposição da aprendizagem da língua materna como uma estratégia para estancar e contornar os impactos do ensino durante a pandemia.

2. DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

A pandemia gerou grande impacto que causou reflexos nos negócios, na geração de renda e nos empregos afetando a economia, assim como no segmento educacional em que cerca de 60,2 milhões de professores não estiveram mais em sala de aula (UNESCO, 2020). Pela necessidade de distanciamento social, as atividades mais dependentes do fluxo e da concentração de pessoas tiveram impacto imediato, e um desses casos é a educação (ROSSONI, 2020).

Mesmo passando mais de um ano do processo de transição da educação remota para a presencial, é salutar acompanhar os reflexos e o impacto da educação na pandemia na atualidade.

Para entender melhor como está funcionando esta dinâmica, foi realizada uma pesquisa quantitativa e qualitativa com professores de língua espanhola com o propósito de recolher dados sobre a percepção desses docentes sobre sua experiência com o ensino de língua espanhola no período de transição do ensino remoto emergencial para o ensino presencial. Foram elaboradas 11 questões, sendo 8 dissertativas e 3 de múltipla escolha, as quais visavam aprofundar a compreensão da dinâmica de transição do ensino remoto emergencial para o ensino presencial a partir da perspectiva dos docentes. O questionário também buscou recolher informações sobre como os profissionais se sentiram emocionalmente no período pandêmico, além de coletar informações sobre os recursos utilizados para que ocorra o ensino de língua espanhola na modalidade remota.

O questionário foi disponibilizado e recolhido no mês de julho de 2022. Três professores de língua espanhola da rede pública responderam ao questionário. Os informantes atuam como professores de língua espanhola a doze, quinze e vinte anos, respectivamente.

A pesquisa realizada mostrou que 33,3% dos professores não estavam preparados para o ensino remoto de emergência. Em contrapartida, a maioria, 66,7%, respondeu que estava preparado. No entanto, quando questionados sobre como se sentiram emocionalmente enquanto trabalharam remotamente, todos assinalaram opções negativas, como ansiosos e desanimados.

Segundo a pesquisa feita por Troitinho *et al.* (2021, p.15):

A experiência do trabalho remoto produziu elevação em todas as variáveis independentes, incluindo sentimentos de ansiedade (caracterizado, no IDATE, por fadiga, preocupação excessiva, indecisão e sentimentos de tristeza), afeto negativo (caracterizado por sentimentos de angústia,

insatisfação e medo) e estresse percebido (sentimentos e cognições de um indivíduo sobre quanto estresse está sofrendo).

O ensino remoto emergencial exigiu que gestores, coordenadores e professores se posicionassem e agissem na intenção de adaptar conteúdos curriculares, dinâmicas de sala, até avaliações, visando dar continuidade às aulas, mediados por tecnologias digitais (OLIVEIRA; *et al.*, 2020). Com o isolamento na pandemia, foi necessário o professor se adaptar a ferramentas tecnológicas para ministrar suas aulas, uma vez que o ensino presencial foi proibido por medidas de segurança.

Portanto, considera-se que os professores que apontaram que não se sentiram preparados tiveram uma transição repentina para o ensino remoto, pois isso trouxe muitos desafios para os docentes. Muitos deles não estavam familiarizados com as ferramentas e plataformas digitais necessárias para ministrar aulas online, o que exigiu um esforço adicional para aprender e se adaptar rapidamente. A falta de acesso adequado a recursos tecnológicos e à internet também foi uma barreira significativa para alguns professores e seus alunos.

Além disso, a improvisação na mediação tecnológica pode ter levado a uma qualidade de ensino inferior, pois os professores tiveram que encontrar soluções rápidas para manter o cronograma de aulas. A produção e disponibilização de conteúdo online também exigiram habilidades específicas que nem todos os professores possuíam inicialmente e, conforme Silveira *et al.* (2020), a maior parte dos docentes, tanto de instituições públicas ou privadas, em todos os níveis de ensino, apresenta falta de formação nas tecnologias utilizadas no ensino remoto emergencial.

Desse modo, a adaptação da rotina de trabalho e o equilíbrio entre as responsabilidades profissionais e domésticas foram desafios adicionais. Para muitos professores, o trabalho remoto significava lidar com interrupções constantes em casa, cuidar de familiares e conciliar múltiplas tarefas ao mesmo tempo.

Ainda sobre a relação trabalho e pandemia, foi perguntado se os professores acreditavam que a qualidade do seu trabalho foi afetada pelas implicações do momento. 33,3% responderam que foram parcialmente afetados e 66,7% responderam que sim.

Tais respostas apontam que os docentes tiveram preocupações e sentimento de impotência em relação às dificuldades de acesso dos estudantes às aulas online. A vulnerabilidade social já era existente, mas foi ainda mais exposta pela pandemia, afetando a aprendizagem dos alunos em decorrência da falta de recursos tecnológicos, o que impacta no alcance e qualidade do trabalho do professor.

A pandemia não apenas afetou o ensino, mas também afetou significativamente a vida pessoal dos professores, tornando o trabalho docente ainda mais desafiador. O equilíbrio entre adaptar-se rapidamente às demandas do ensino online, apoiar os alunos emocionalmente e gerenciar as próprias preocupações com a saúde e segurança, muitas vezes sobrecarregou os educadores. Conforme foi apontado por Troitinho (2021), a saúde mental dos professores se tornou uma preocupação fundamental, à medida que enfrentavam pressões crescentes e incertezas. Essa combinação de fatores contribuiu para uma sobrecarga emocional e física que impactou profundamente a qualidade do ensino.

Questionamos também qual a sensação ou sentimento definiria seu retorno ao ensino presencial, após dois anos de ensino remoto emergencial. Alguns professores relataram que estão com uma boa sensação, de recomeço. Outra resposta apontou que é nítida a defasagem dos alunos após o retorno à escola presencial.

A defasagem nas escolas pós-pandemia é uma preocupação legítima que merece uma análise aprofundada. A pandemia da COVID-19 trouxe mudanças significativas no sistema educacional e nas vidas dos estudantes, professores e famílias. Uma das principais preocupações é a lacuna no aprendizado que se formou durante esse período de ensino à distância e restrições nas escolas. Quando os professores identificam essa defasagem nos alunos, isso implica que o retorno às aulas presenciais pode ser um desafio ainda maior do que o normal.

Os professores que participaram da pesquisa falaram sobre os métodos utilizados para facilitar seu processo de ensino de língua espanhola no retorno das aulas presenciais e relataram que utilizam a base construtivista, aulas dinâmicas, utilização de novas tecnologias e uso de redes sociais.

Segundo Zurawski, *et al.* (2020), as ferramentas e metodologias se tornaram insuficientes para a realidade do cenário educacional. Será necessário o professor modificar as suas práticas no retorno presencial, adicionando metodologias diferenciadas e mais ativas. Isso quer dizer que o professor deverá se adequar à nova realidade em que existe maior proximidade do aluno com a tecnologia e trazer isso para dentro de sala de aula.

As aulas precisam estar relacionadas ao cotidiano do aluno. Ter a consciência da realidade do estudante e conhecer o que gostam, isso auxilia a fazer uma atividade mais adequada (HOLDEN; ROGERS, 2001). Além disso, cabe ao professor de línguas trabalhar com o aluno a importância de se aprender a língua espanhola e, principalmente, as vantagens de se saber uma segunda língua para o mercado de trabalho, mundo acadêmico e em situações sociais. Levando em conta que estamos perto da fronteira, e que a língua dos países vizinhos é

o espanhol, que o/a professor/a exponha a importância em aprender a língua falada nos países vizinhos, no caso, a língua espanhola.

Segundo Oliveira e Oliveira (2018, p.226), “a aprendizagem se torna mais prazerosa e produtiva a partir do momento em que o estudante se dá conta que começou a ter um domínio significativo dessas habilidades”. A interação professor-aluno desempenha um papel crucial na aquisição de uma nova língua. O professor deve estabelecer uma relação amistosa de troca de saberes, aproximar o ensino da realidade dos alunos, considerar os conhecimentos prévios trazidos por eles e adaptar a fluência na nova língua às necessidades individuais de cada estudante. Quando esses elementos são valorizados e integrados ao processo de ensino, as possibilidades de sucesso na aprendizagem de uma nova língua são maximizadas.

Outro questionamento feito aos informantes foi no sentido de saber se o trabalho com o ensino de língua espanhola foi mais proveitoso no ensino remoto emergencial ou na modalidade presencial. 66% das respostas acenaram para a modalidade presencial como mais eficiente. Alguns entrevistados justificaram que com as aulas remotas os alunos não realizavam as atividades do conteúdo aplicados.

Adiante, os docentes foram questionados sobre possibilidades de diminuir as defasagens resultantes do ensino remoto emergencial sem prejudicar o conteúdo atual.

Sobre esse questionamento, alguns professores acham que não existe mais solução para a situação, já outras respostas apontaram que a defasagem pode ser resolvida através dos conteúdos do currículo e conteúdo de suporte. Os docentes apontaram a importância de acompanhar os alunos e tentar recordar/rever os conteúdos que não estão claros.

As aulas remotas aumentaram as defasagens de aprendizado que antes da pandemia já eram uma realidade. O fechamento das escolas aumentou desigualdades educacionais, sociais e emocionais dos alunos (UNESCO, 2020). Com a volta às aulas presenciais, os professores estão tentando recuperar as perdas que os alunos sofreram durante o período remoto, tentando nivelar o conhecimento com o ano em que o aluno está matriculado.

Com preocupação em atender o planejamento e objetivos do ensino previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), uma estratégia abordada pelo Ministério da Educação é a adoção do continuum curricular que garante os objetivos da BNCC flexibilizando o currículo no ano de 2022 e possibilitando que as escolas oferecessem programas previstos para 2020/2021 em apenas um ano, a fim de evitar a reprovação e a desistência de alunos.

Art. 4º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando - se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC, admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum curricular de 2 (dois) anos/séries escolares, consideradas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 2020, p. 2).

A flexibilidade na educação é de suma importância, especialmente durante situações excepcionais, como uma pandemia. Nesses momentos, as escolas desempenham um papel fundamental no crescimento dos alunos. Para enfrentar crises imprevisíveis, as escolas podem adotar abordagens flexíveis, como a implementação de um currículo que abranja dois anos/séries, garantindo que os objetivos de aprendizado sejam cumpridos ao mesmo tempo, em conformidade com as diretrizes nacionais e as normas dos sistemas de ensino. Essas medidas temporárias são cruciais para lidar com circunstâncias inesperadas que afetam a educação. No entanto, é necessário frisar que tal flexibilização também pode ser prejudicial pelo excesso de conteúdo em pouco tempo, ainda mais em um período de readaptação de alunos e professores nas escolas.

Independentemente das circunstâncias, é importante destacar que as escolas possuem uma importância para o desenvolvimento do aluno, pois é fundamental que os estudantes sejam expostos a diferentes perspectivas, conhecimentos universais e questões cotidianas para desenvolverem sua capacidade de percepção científica e social.

Ao serem expostos a uma variedade de assuntos, contextos e experiências, os alunos têm a oportunidade de ampliar seus horizontes e entender que existem diferentes formas de ver e interpretar o mundo. Isso ajuda a desenvolver sua capacidade crítica, estimulando-os a questionar, analisar e refletir sobre as informações recebidas.

Além disso, ao promover um currículo que abrange a mediação de conhecimento, a escola pode contribuir para a conscientização dos alunos sobre a necessidade de transformações em seu entorno. Ao compreenderem a interconexão entre diferentes aspectos da sociedade, como política, economia, meio ambiente e cultura, os estudantes são incentivados a refletir sobre as questões sociais e buscar soluções para os desafios enfrentados.

É importante ressaltar, que as questões cotidianas não devem ser negligenciadas no currículo escolar. Ao contrário, elas devem ser integradas ao ensino do conhecimento, permitindo que os alunos estabeleçam conexões entre o que aprendem na sala de aula e suas próprias vidas. Dessa forma, eles podem desenvolver uma compreensão mais significativa do

mundo ao seu redor e sentirem-se motivados a agir de maneira responsável e engajada. Neste sentido:

As escolas devem cumprir um papel importante em promover a igualdade social, elas precisam considerar seriamente a base de conhecimento do currículo, mesmo quando isso parecer ir contra as demandas dos alunos (e às vezes de seus pais). As escolas devem perguntar: “Este currículo é poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (YOUNG, 2007, p. 1297).

Young (2007) destaca a igualdade social e argumenta que as escolas devem manter um currículo robusto, mesmo que isso possa contrariar as expectativas e de seus pais. Além disso, afirma que a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade para crianças de lares desfavorecidos adquirirem um conhecimento.

E dentro das escolas temos os professores que também estão envolvidos nesses processos, pois desempenham um papel fundamental na educação. Sua importância é inquestionável, pois ele é responsável por mediar conhecimento, desenvolver habilidades e competências nos alunos e influenciar seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Após esse longo período de aulas remotas, questionamos os professores sobre quais metodologias ou estratégias estão utilizando para auxiliar o aluno a aumentar seu interesse e entusiasmo para com a disciplina de língua espanhola, tendo em vista que durante o ensino remoto emergencial isso pode ter sido prejudicado, especialmente pela falta de oportunidades de interação comunicativa.

As respostas envolveram mesclar o uso de metodologias ativas, ferramentas tecnológicas para o auxílio do ensino e aprendizagem, além da utilização de metodologias mais lúdicas e variar as estratégias para avaliação do aluno.

Segundo Moran (2018, p. 25),

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõe esse processo ativo.

De acordo com a citação acima, a combinação do uso de metodologias ativas, ferramentas tecnológicas, métodos lúdicos e diferentes estratégias de avaliação pode proporcionar uma experiência de ensino e aprendizagem mais rica e engajadora. As metodologias ativas envolvem o aluno de forma ativa no processo de aprendizagem, promovendo sua participação direta, reflexão e construção do conhecimento. Já as ferramentas tecnológicas têm um papel fundamental no apoio ao ensino e aprendizagem.

Perguntamos também como eles imaginam que se dará o ensino de espanhol nos próximos anos, tendo em vista a revogação, em 2017, da Lei do Espanhol (nº11.161/2005). Os professores relataram que:

Informante 1: É complicado prever, porque esses dias saiu uma lei querendo tirar o espanhol de todas as escolas, ou seja, da grade curricular.

Informante 2: Está sendo complicado, pois cada vez está mais distante da realidade, pois estão tirando o ensino da língua espanhola das escolas até não ficar um. Estou muito revoltada com nosso ensino no Brasil.

Estes relatos nos mostram a insegurança dos professores de língua espanhola, pois eles não conseguem imaginar como será o futuro, pois as escolas que ofertavam o idioma no Ensino Fundamental e Médio não são obrigadas a oferecer a disciplina de espanhol devido a promulgação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como a “Reforma do Ensino Médio”, que revogou a obrigatoriedade² do ensino da língua espanhola (XAVIER, 2020).

Também recolhemos dados da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) para compreender por uma outra perspectiva esse processo de adaptação da educação pós-pandemia.

Utilizamos dados fornecidos pelo site Qedu, que é uma ferramenta para apoio à gestão e uma plataforma de disseminação de dados e evidências, em que gestores educacionais poderão inserir, visualizar e analisar de forma simplificada indicadores de seu interesse. Neste site é possível ver dados das redes de escolas municipais de Aquidauana, como reprovação, abandono e aprovação dos alunos. Através dele encontramos dados pertinentes correspondentes a anos anteriores pandemia e posteriores a pandemia.

Assim, ao final de um ano letivo, os alunos matriculados em escolas públicas brasileiras podem ser aprovados, reprovados ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunos

²Estabelecida pela lei nº11.161/2005, conhecida como Lei do Espanhol.

⁴ Informação disponível em: <https://qedu.org.br/>

que se encontram em cada uma destas situações constitui a Taxa de Rendimento: Aprovação + Reprovação + Abandono = 100%.

Abaixo, na imagem 1, podemos ver os dados em porcentagens correspondentes às taxas de rendimento escolar das escolas Estaduais de Aquidauana no ano de 2019. Nestes dados, percebemos que nos anos iniciais do ensino fundamental, a reprovação foi de 12,9%, 0,5% de abandono e aprovação de 86,5%. Nos anos finais do ensino fundamental, a reprovação foi de 10,3%, abandono 2,3% e 87,1% de aprovação. Já no ensino médio a reprovação foi de 14,9%, 4% de abandono e 81,1% de aprovação.

Imagem 1: Taxas de rendimento escolar das escolas Estaduais de Aquidauana no ano de 2019.

	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	12,9% 246 reprovações	0,5% 10 abandonos	86,5% 1.645 aprovações
Anos finais	10,3% 197 reprovações	2,3% 45 abandonos	87,3% 1.663 aprovações
Ensino médio	14,9% 188 reprovações	4% 51 abandonos	81,1% 1.025 aprovações

Fonte: Taxas de Rendimento 2019, INEP

Já na imagem 2, vemos os dados de 2020, o ano em que fomos acometidos pela pandemia, que possuem valores inferiores ao ano de 2019. Nos anos iniciais, a reprovação foi de 9%, abandono 1% e aprovação 91% e, respectivamente, para os anos finais, 14,5%, 0,3% e 85,3%. No ensino médio as porcentagens foram de 17,9% de reprovação, abandono 1,2% e 80,9% aprovação.

Imagem 2: Taxas de rendimento escolar das escolas Estaduais de Aquidauana no ano de 2020.

	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	9% 132 reprovações	0% 0 abandonos	91% 1.330 aprovações
Anos finais	14,5% 265 reprovações	0,3% 5 abandonos	85,3% 1.563 aprovações
Ensino médio	17,9% 210 reprovações	1,2% 14 abandonos	80,9% 949 aprovações

Fonte: Taxas de Rendimento 2020, INEP

Na imagem 3 temos o ano de 2021, retorno às aulas presenciais. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a reprovação foi de 9,4%, abandono de 0%, e aprovação de 90,6%. Nos anos finais do ensino fundamental, os valores variam: a reprovação foi de 8,7%, abandono de 0,1% e aprovação de 91,2%. No ensino médio reprovação foi 18,7%, abandono 1,3% e aprovação 80%.

Imagem 3: Taxas de rendimento escolar das escolas Estaduais de Aquidauana no ano de 2021.

	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos iniciais	9,4% 104 reprovações	0% 0 abandonos	90,6% 1.006 aprovações
Anos finais	8,7% 157 reprovações	0,1% 2 abandonos	91,2% 1.649 aprovações
Ensino médio	18,7% 303 reprovações	1,3% 21 abandonos	80% 1.297 aprovações

Fonte: Taxas de Rendimento 2021, INEP

Quando analisamos esses 3 anos em um conjunto, percebemos que o ano de 2019, quando comparado com o ano de 2020 e 2021, teve uma porcentagem de abandono maior do que na pandemia e pós-pandemia.

Observando os índices de reprovação, vimos que em 2020 os anos finais do ensino fundamental e ensino médio tiveram maior índices de reprovação se comparados com o período

anterior à pandemia. Já no ano de 2021, após a pandemia, apenas o ensino médio teve índice maior que em 2019.

Esses dados possuem divergências quando analisamos em um todo, pois o número de abandono diminuiu nos anos 2020 e 2021, mas o índice de reprovação aumentou durante e pós-pandemia. E isso pode ter ocorrido, devido a estratégia abordada pelo ministério da educação de flexibilidade do currículo a fim de evitar a reprovação e a desistência de alunos, conforme já mencionado anteriormente. Se não houvesse a flexibilidade os índices de reprovação nos anos de 2020 e 2021 poderiam ter alcançado porcentagens mais elevadas.

Conhecer esses índices é importante, pois a evasão escolar e a flexibilização do ensino são tópicos importantes e controversos que têm sido discutidos em muitos sistemas educacionais ao redor do mundo. A preocupação de que os números de evasão escolar sejam irreais devido a práticas como a promoção automática e a flexibilização do ensino é uma preocupação válida. Esses dados mostrados acima não são compatíveis com que temos encontrado dentro de sala de aula.

A situação em que jovens estão fora da escola, com seu direito social básico de frequentar o espaço escolar (previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB) negado, é uma questão preocupante. A educação é um direito fundamental de todos, e quando eles são privados desse direito, várias consequências negativas podem ocorrer.

A falta de acesso à educação pode levar a uma série de problemas. As crianças que não frequentam a escola têm menos oportunidades de adquirir conhecimento e habilidades necessárias para se preparar para o mercado de trabalho. Além disso, eles podem ficar mais suscetíveis a cair em situações de pobreza, desemprego, crime e outras formas de marginalização social.

Segundo Thainá Anuto (2013, p. 19), o conceito de evasão “[...] compreende, em linhas gerais, o abandono da escola durante o período letivo, ou seja, o aluno se matricula, inicia suas atividades escolares, porém, em seguida deixa de frequentar a escola, por uma ou um conjunto de razões”.

O que envolve a evasão escolar são fatores associados à vida pessoal do aluno e motivos internos da escola. Esse conjunto de aspectos faz com que exclua o aluno da escola e os impactos da pandemia contribuam para que ocorresse essa evasão.

De acordo com Do Nascimento (2020), os estudantes tiveram o processo educacional interrompido, em especial com o isolamento social forçado, pois muitos tiveram que abandonar a escola por precisarem trabalhar para sobreviver. Esses fatores influenciam fortemente suas vidas, pesando suas perspectivas de futuro.

Como consequência do período pandêmico para a educação, temos um déficit de aprendizagem dos alunos, que se caracteriza, por exemplo, por educandos que não aprenderam a ler, mesmo se encontrando em séries avançadas.

Questionamos a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) a respeito de projeto de implantação de disciplinas de língua espanhola no ensino fundamental II e nas séries iniciais, pois entende-se que possibilitam enriquecimento pessoal, cultural e formativo para os alunos, além de ser de suma importância para a comunicação e o desenvolvimento econômico, principalmente pela proximidade do estado com países falantes de língua espanhola. Tivemos como resposta que ainda não há um projeto para o ensino de língua espanhola na rede municipal de Aquidauana.

Com todos os dados levantados durante o desenvolvimento da pesquisa, foi perceptível que a pandemia mudou a educação. Percebemos que os professores, alunos, SEMED e Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) precisaram passar por adequações para lidar com a educação durante a pandemia e também com a pós - pandemia para minimizar os impactos causados.

3. PÓS-PANDEMIA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Neste tópico, pretendo relatar uma experiência com o acompanhamento de uma turma do ensino fundamental no retorno das atividades presenciais, o que reflete também o que as professoras relataram na pesquisa.

Após a pandemia, o ensino enfrentou desafios significativos no que diz respeito à aprendizagem da língua portuguesa, sendo preocupante observar que diversos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II apresentam dificuldades em assimilar regras gramaticais fundamentais.

Durante minha experiência como estagiária nessa turma, pude constatar de forma preocupante as falhas alarmantes no ensino, especialmente no ensino remoto, que resultaram na falta de conhecimento das regras gramaticais. Um dos principais obstáculos enfrentados pelos estudantes é a dificuldade em compreender e aplicar corretamente a pontuação e o uso de letras maiúsculas. Erros comuns, como a falta de vírgulas, a ausência de pontos finais e a negligência no início das frases com letra maiúscula, são recorrentes entre os alunos. Essas falhas evidenciam uma lacuna na formação linguística, exigindo que os professores criem constantemente métodos para facilitar o aprendizado desses conceitos básicos.

Nesse contexto, destaca-se a importância da disciplina Recomposição da Aprendizagem da Língua Portuguesa (doravante R.A.L.P.). Essa disciplina visa auxiliar os professores no trabalho com os pontos fracos dos estudantes, especialmente em leitura e interpretação de textos, uma vez que muitos alunos chegam nessa fase sem compreensão da leitura terem aprendido a ler corretamente.

Deste modo, a disciplina R.A.L.P. se apresenta como uma estratégia pedagógica fundamental para suprir as deficiências no ensino da língua portuguesa, oferecendo aos alunos a oportunidade de preencher as lacunas deixadas pela pandemia. Por meio de atividades direcionadas, essa disciplina busca desenvolver habilidades de leitura, interpretação textual, produção escrita e compreensão gramatical.

A leitura é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da fluência e compreensão do idioma. Portanto, a R.A.L.P. se baseia em atividades que estimulam a leitura de diversos gêneros textuais, desde contos e poemas até artigos de jornais e revistas. Com isso, os alunos têm a oportunidade de aprimorar sua capacidade de interpretação e análise crítica, tornando-se leitores mais competentes.

Além disso, a produção escrita é trabalhada de forma intensiva na R.A.L.P., permitindo que os estudantes pratiquem a estruturação adequada de frases, o uso correto da pontuação e a aplicação das regras gramaticais. São propostas de atividades que estimulam a escrita criativa, a produção de textos argumentativos e a elaboração de redações, buscando aprimorar as habilidades de expressão escrita dos alunos.

Outro aspecto essencial abordado pela R.A.L.P. é o desenvolvimento da compreensão gramatical. Através de exercícios contextualizados e interativos, os estudantes têm a oportunidade de compreender e internalizar as regras da língua portuguesa de maneira mais eficaz. O uso de recursos audiovisuais, jogos educativos e atividades em grupo também é explorado para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente.

A disciplina surge como uma estratégia relevante para auxiliar os professores no trabalho de suprir as lacunas na formação linguística dos alunos. Por meio de atividades direcionadas e focadas nas necessidades individuais de cada estudante, a R.A.L.P. busca promover uma aprendizagem significativa e eficiente da língua portuguesa, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, capazes de se expressar com clareza e compreender a complexidade do mundo textual que os cerca.

Estratégias como a apresentada pela disciplina, que visa recompor a aprendizagem que fora “perdida” durante a pandemia, auxilia o aluno, não só com a língua portuguesa, mas também com qualquer outro idioma que ele venha a aprender na escola, pois, uma vez que o discente possui uma formação completa de seu idioma nativo, ele irá utilizar tal conhecimento para o aprendizado de uma língua estrangeira. Se, caso o aluno apresente lacunas no processo de aprendizagem da língua materna, conseqüentemente a aprendizagem do segundo idioma será mais desafiador.

Para o futuro, é fundamental que os educadores continuem buscando soluções criativas e inovadoras para suprir as lacunas de aprendizado deixadas pela pandemia. A colaboração entre professores, estagiários e pesquisadores é essencial para o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes e os preparem para os desafios do mundo pós-pandemia.

Os professores desempenham um papel central na melhoria do ensino. A busca contínua por soluções criativas e inovadoras é primordial. Através dessas ações, os educadores podem efetivamente preparar os estudantes para os desafios do futuro, capacitando-os a enfrentar os obstáculos que surgirem em suas trajetórias acadêmicas e pessoais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 afetou professores, alunos e toda a rede escolar, trazendo alterações e dificuldades no campo da educação. O ensino remoto de emergência teve um impacto significativo na eficácia da instrução e na saúde emocional dos professores.

A partir da pesquisa com professores de língua espanhola, revelou-se que muitos deles não estavam preparados para o ensino remoto emergencial, o que gerou ansiedade, tensão e dificuldades emocionais na época. Outras dificuldades foram ajustar-se aos instrumentos para a manutenção do ensino, principalmente na questão da adaptação tecnológica.

Os pensamentos dos professores sobre o reinício do ensino presencial variaram. Alguns expressaram entusiasmo enquanto outros apontaram o atraso dos alunos. Para chamar a atenção dos alunos, várias técnicas de ensino foram utilizadas, incluindo o uso de tecnologia, técnicas lúdicas e abordagens ativas.

No entanto, quanto às lacunas de aprendizado, principalmente para crianças de famílias mais carentes, evidenciaram-se as disparidades sociais e educacionais e os desafios enfrentados durante o ensino remoto de emergência aumentaram.

Esforços gerenciais, educacionais e governamentais são necessários para lidar com essas questões. A resposta para minimizar os efeitos da pandemia na educação é investir na formação técnica de educadores e alunos e em políticas que promovam a equidade e a educação e acessos mais democráticos.

As escolas devem oferecer espaços para o desenvolvimento integral dos alunos que promova uma educação na formação de um indivíduo, valorizar os educadores e utilizar abordagens que tornem o ensino mais relevante para a vida dos alunos.

Em conclusão, a partir da preocupação com as deficiências no aprendizado da língua portuguesa, especialmente após a pandemia, evidenciando lacunas significativas no ensino remoto, foi proposta a disciplina Recomposição da Aprendizagem da Língua Portuguesa (R.A.L.P.), que emerge como uma estratégia crucial para enfrentar esses desafios, concentrando-se na leitura, produção escrita e compreensão gramatical. O relato apresentado ressalta a importância da colaboração entre educadores, estagiários e pesquisadores na busca por soluções inovadoras para preparar os alunos para os desafios futuros. A oferta da recomposição da aprendizagem da língua materna afeta diretamente todas as outras disciplinas, inclusive a de língua espanhola, pois um aluno que possui domínio linguístico de sua língua mãe, automaticamente consegue transpor seu conhecimento para a língua adicional que está aprendendo.

Após a pandemia, é fundamental considerar as lições aprendidas e buscar maneiras de fortalecer a educação, promovendo a inclusão e a equidade. Também é crucial garantir que o ensino de espanhol e outros tópicos sejam preservados e aprimorados. A única maneira de criar um futuro mais positivo para a educação e o crescimento dos jovens brasileiros é por meio de esforços contínuos e cooperativos.

5. REFERÊNCIAS

ANUTO, Thaína Francis. **Evasão escolar no ensino médio: Possíveis inferências para mudar esse cenário**. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi et al. Recursos tecnológicos e os desafios da educação em tempos de pandemia. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722.

BRASIL, R. F. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069 Compilado. Acesso em: 31 jun. 2023.

BRASIL, R. F. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 31 jun. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. **Pareceres e Resoluções CNE/CP 2020 e 2021**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90771-covid-9#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202,redes%20escolares%2C%20p%C3%BAblicas%2C%20privadas%2C> . Acesso: 07 jun. 2023.

DUARTE, Cláudia dos Santos; RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra. Práxis docente e a pandemia do covid-19: percepções dos professores. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722.

HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. **O Ensino da Língua Inglesa**. São Paulo: 2001.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de novas tecnologias. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

NASCIMENTO, Karina Santos do; SILVA, Ivanilso Santos da. Evasão escolar: possibilidades de intervenção do Conselho Escolar no contexto da pandemia. *Ciência & Trópico*, v. 44, n. 2, 2020.

OLIVEIRA, Claudio Luiz; OLIVEIRA, Fabiano. A Conduta Pedagógica E O Ensino Da Oralidade Nas Aulas De Língua Espanhola Para O 3º Ano Do Ensino Médio Na Escola Dom Henrique Ruth. *Communitas*, v. 2, n. 3, p. 224-232, 2018.

OLIVEIRA, Sidimar da Silva; SILVA, Obdália Santana; SILVA, Marcos José de Oliveira. (2020). Educar na incerteza e na urgência: Implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas - Educação*, 10(1), 25-40. doi: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40>. Disponível: <<https://qedu.org.br/municipio/5001102-aquidauana/taxas-rendimento>> Acesso em: 20 jul. 2023.

ROSSONI, L. (2020). Covid - 19, Organizações, Trabalho em Casa e Produção Científica. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 19 (2), p. 158-168.

SILVEIRA, S. R., BERTOLINI, C., PARREIRA, F. J., CUNHA, G. D., & BIGOLIN, N. M. O Papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia da COVID-19. *Série Educar-Prática Docente*, v. 40, p. 35, 2020.

TROITINHO, M. D. C. R., SILVA, I. B. D., SOUSA, M. M., SANTOS, A. D. D. S., & MAXIMINO, C. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 2021.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). **Coronavirus Covid 19 and higher education: impact and recommendations**.

XAVIER, R. Y. C. et al. A Lei N° 13.415/2017 e o apagamento da disciplina de língua espanhola dos currículos das escolas públicas de Alagoas. *EDUCTE: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas*, 11(1), 1425-1450, 2020.

YOUNG, Michael. **Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education.** Routledge, 2007.

ZURAWSKI, Rafaela Luana; BOER, Noemi; SCHEID, Neusa Maria. (2020). O professor e os novos contextos de ensino: uma abordagem teórico-metodológica em tempos de pandemia. *Disciplinarum Scientia | Ciências Humanas*, 21(2), p. 81-93.