

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM PERÍODOS DE TRANSIÇÃO DA PANDEMIA DO COVID-19: ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E A (DES)MOTIVAÇÃO DE ALUNOS EM CONTEXTO REMOTO

Andressa Brawerman-Albini¹, Gabriela Palhano Chaves², Angel Marques³,
Amabile Leite Marchi⁴

¹Universidade Tecnológica Federal do Paraná, ²Universidade Tecnológica Federal do Paraná,

³Universidade Tecnológica Federal do Paraná, ⁴Colégio Estadual José Fressato

andbraw@utfpr.edu.br, gabrielachaves@alunos.utfpr.edu.br, angie.am1998@gmail.com,
amabile.marchi@escola.pr.gov.br.

Resumo: *Este artigo apresenta a experiência vivida por duas alunas universitárias do curso de Licenciatura em Letras Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que participaram como bolsistas do projeto Residência Pedagógica do período de outubro de 2020 a março de 2022. Em face a alunos momentaneamente desmotivados pelo ensino remoto, encaramos o desafio de adaptar o conteúdo proposto pelo currículo escolar de forma que pudéssemos motivá-los a comparecer e participar mais das aulas de língua inglesa. Baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que apontam a relevância do uso dos temas transversais em sala de aula, trabalhamos com o tema: cidadania e tentamos aproximar as atividades da realidade dos alunos. Ao final do programa, houve um consenso em relação ao desafio e aprendizado que foi passar pela experiência no período das transições da pandemia e do ensino remoto emergencial. Com isso, concluiu-se que a primeira turma da Residência Pedagógica de Letras Inglês da UTFPR passou por um aprendizado diferente do inicial proposto, tendo ganhos e enriquecimento em relação ao imaginado inicialmente ao ter encarado um desafio que saía do recorte escolar, mas que, ao final, ensinou a seus participantes maneiras de lidar e contornar algumas situações, sendo priorizada a tentativa de aproximar o conteúdo à realidade dos alunos como forma de motivá-los.*

Palavras-chave: Residência Pedagógica; UTFPR; Ensino Remoto Emergencial; Motivação.

Abstract: *This article presents the experience lived by two university students of the undergraduate course English Language and Literature at the University of Technology - Parana, who participated as scholarship holders in the Pedagogical Residence Project from October 2020 to March 2022. With students temporarily unmotivated by remote learning, we faced the challenge of adapting the content proposed by the school curriculum so that we could motivate them to attend and participate more in English language classes. Based on the National Curriculum Parameters, which point out the relevance of the use of transversal themes in the classroom, we worked with the matter: citizenship and tried to bring the activities closer to the students' reality. At the end of the program, there was a consensus regarding the challenge and learning that was going through the experience in the period of pandemic transitions and emergency remote teaching. Thus, we concluded that the first class of the Pedagogical Residence of English Language and Literature students at the UTFPR underwent a different learning process than the initial one proposed. It had gains in relation to what was initially imagined when facing this challenge. However, at the end, it taught its participants ways to deal with some situations by attempting to bring the content closer to the reality of the students as a way of motivating them.*

Keywords: Pedagogical Residence; UTFPR; Emergency Remote Teaching; Motivation.

1. Introdução

O recorte deste artigo focará as transições no ensino vividas pelas residentes e seus orientadores em duas escolas estaduais em Curitiba/PR, devido aos desdobramentos da pandemia do vírus COVID-19. Conforme as mudanças ocorridas em relação ao estado da saúde pública, as instituições alteraram seu estilo de ensino para conseguir continuar as aulas de forma remota enquanto as aulas presenciais ainda não poderiam ocorrer.

Este artigo, então, tem por objetivo apontar os desafios encontrados na produção e execução das aulas no contexto de pandemia e como os participantes do projeto conseguiram lidar e encontrar juntos possíveis soluções para a melhoria da experiência e aumento da motivação de docentes e alunos. Para isso, serão citados estudos sobre o ensino remoto emergencial e referencial de estudo pedagógico usado nas reuniões da Residência Pedagógica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serviram de base para os estudos feitos pelos residentes para melhor entendimento em relação ao funcionamento dos processos pedagógicos das escolas públicas e foco na produção de suas aulas.

Será levada em consideração também a (des)motivação dos alunos no contexto remoto. Em nossas regências, tentamos ao máximo incluir exemplos que fossem relevantes e, ao mesmo tempo, interessantes para os alunos, pensando em nossa responsabilidade como professoras em motivá-los, uma vez que aprendizes de uma língua estrangeira em idade escolar talvez só aprendam bem se o professor encontrar uma forma de encorajá-los a investir em seu próprio aprendizado (UR, 1996, p. 276).

2. O problema: O repentino ensino remoto emergencial

Como é internacionalmente sabido, entre o final de 2019 e o início de 2020, o mundo começou a dar indícios das mudanças que ocorreriam a partir de 2020. Segundo o site do Ministério da Saúde (BRASIL, 2020), o primeiro caso de COVID-19 no mundo foi notificado em 31/12/19. No Brasil, porém, o primeiro caso data de 26/02/2020 (BRASIL, 2020), ocorrendo a primeira morte pelo vírus no país em 12/03/2020 (VERDÉLIO, 2020). A partir de março, então, as instituições de ensino no Brasil fecharam as portas para a contenção da doença, como apontado por Barone (2020). A autora também ressalta a importância de fechar as escolas na implementação do distanciamento social para diminuição da propagação do vírus. Sendo assim, as escolas do Brasil precisaram adotar medidas para dar continuidade às aulas de forma não presencial.

Segundo dados da UNESCO (2020), esse fechamento das escolas afetou uma grande parte da população, o que causou uma mudança de grande peso. Nesse contexto, sem um real período de adaptação, as instituições de ensino precisaram se adaptar à nova realidade. Iniciou-se uma organização abrupta para que as demandas do momento fossem atendidas em todas as instituições de ensino. Algumas escolas brasileiras de ensino básico e de idiomas, em resposta, adotaram o ensino remoto emergencial, como aponta Milanez (2020).

O ensino remoto emergencial é um modo de ensino temporário que adapta as atividades das aulas para o modo remoto devido à impossibilidade de fazer as aulas no modo presencial

(HODGES *et al.*, 2020). Diferente da educação a distância, o ensino remoto emergencial tem essa nomenclatura porque “do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado” (BEHAR, 2020, on-line). Nesse caso, as instituições precisam trabalhar com um plano B. Behar (2020) também comenta as implicações dessa mudança para esse modo de aula. Uma delas é analisar as atividades preparadas para as aulas presenciais e adaptá-las para o modo remoto.

Em meio a essas mudanças, “os docentes tiveram que deixar seu universo familiar e se reinventar, pois a grande maioria não estava preparada e nem capacitada para isso” (BEHAR, 2020, on-line), o que pode ter causado complicações na transição das aulas presenciais para as remotas. Essa situação não foi diferente nas escolas em que a experiência do presente artigo se baseia. Sendo suas residentes alunas do curso de Letras Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e tendo ele durado de outubro de 2020 a março de 2022, as transições de ensino ocorridas pela pandemia mudaram a situação das aulas a cada mudança na situação da saúde. Iniciando o projeto com aulas somente virtuais, passando para o híbrido e finalizando com aulas 100% presenciais, foi possível ver os processos de produção, execução e recepção das aulas em cada forma que elas aconteceram. Com isso, o desafio de cada tipo de aula também surgiu em discussão em cada etapa do projeto.

3. A solução encontrada: Tentativa de aproximar o conteúdo à realidade do aluno

Em meio a esse contexto, iniciaram-se discussões e criação de planos de ação para que as aulas com os residentes começassem de forma virtual. Para isso, ocorreram reuniões para discutir documentos pedagógicos como as DCEs, os PCNs e a BNCC e reuniões para os residentes apresentarem suas ideias de aula entre si para comentar o que funcionava e o que poderiam ter feito diferente e para que todos se alinhassem e pudessem ajudar uns aos outros para melhorar a experiência do ensino remoto, a primeiro momento.

Em reuniões de apresentação de aulas, os residentes puderam mostrar aos outros grupos o que sua dupla havia produzido de aula para a semana, o que ajudava a todos a criarem juntos, tendo ideias com base nas aulas dos outros e se auxiliando em relação a dificuldades que encontravam e como poderiam lidar com a situação no lugar do outro. Como era a primeira experiência no ensino remoto e posteriormente híbrido no contexto de escola pública para todos, as discussões foram de grande ajuda para que planos de ação pudessem ser colocados em prática, pensando em chamar a atenção dos alunos para as aulas, temas importantes para eles, como preparar as aulas, o que os documentos dizem em relação ao foco que se deve ter no momento de produzir uma aula, etc.

Dentro do contexto de transição e desafio comentado anteriormente, o aprendizado foi crescendo através das trocas feitas entre os participantes, nas reuniões organizadas pela coordenadora do programa. Foi pelo melhor conhecimento e entendimento dos documentos de ensino que baseiam a abordagem pedagógica das aulas em escolas públicas que se tornou possível entender melhor os processos da escola e as ideias por trás das atividades propostas. Os PCNs, por exemplo, focam no ensino da língua pensando em seu uso. Sendo assim, o foco seria a leitura, por ser o uso imediato do aluno, e seu ensino se afasta da gramática mostrada de forma explícita como tema principal, para que ocorra de forma contextualizada. Os Parâmetros também apresentam os temas transversais, que seriam o uso de temas de discussão na construção do uso da língua através do discurso para não somente ensinar a língua por si, mas para que esse ensino ajude o aluno a exercer seu papel de cidadão.

Para termos uma visão melhor e criar um maior espaço para que os alunos pudessem se expressar de forma individualizada durante as aulas virtuais, usamos a estratégia de focar no grupo como um todo nas atividades síncronas e incentivar a participação individual através do *Classroom* da turma após a aula para que cada aluno mandasse por escrito sua produção em relação ao tópico da aula. Assim, todos teriam oportunidades para se expressar e ainda teríamos espaço nas aulas para focar nas diferentes habilidades – escuta, fala, leitura e escrita.

Através dessas ideias e ações, produzimos atividades que começavam apresentando vocabulário ou gramática de forma contextualizada, para então colocá-lo em uso através de discussões como uma tentativa de trazer os temas para perto dos alunos e o uso desses temas em textos para o ensino de técnicas de leitura. A ideia nas aulas era sempre aproximar o conteúdo ao mundo do aluno, para fazer sentido para ele, criando interesse, enquanto instigava o aluno a participar ativamente e tentar entender a atividade. Um exemplo foi a explicação das técnicas de leitura de *Skimming* e *Scanning*, através de textos de “Os Vingadores”, série de filmes que estava popular no período e que os alunos gostavam bastante.

Para usar as discussões e debates, começamos no mais próximo ao aluno, pensando em situações corriqueiras e apresentando o uso do *modal verb* “*should*” para conselhos e recomendações com o intuito que eles se colocassem nas situações apresentadas e sugerissem soluções e formas de lidar com alguns problemas específicos. Essa aproximação dos temas também foi uma estratégia pensando na distância que existia entre residentes e alunos. Uma possibilidade que esse modo de aula abriu foi o uso de slides para as aulas, em que sempre nos empenhávamos a criar artes que fossem bem informativas e que chamassem a atenção dos alunos para as atividades, sempre fazendo o possível para colocar temas que fossem do interesse dos alunos, criando uma ponte entre eles e o assunto a ser aprendido. Na modalidade presencial, nem sempre podemos contar com slides visto que nem todas as escolas públicas têm projetores e acesso aos meios tecnológicos.

Outro documento que foi de auxílio para as produções de aula foram as DCEs. Esse documento traz um panorama das abordagens pedagógicas e seus usos através do tempo, comentando as mudanças de visão em relação à educação e suas aplicações. Nessa análise, é pontuado cada momento e discussão em relação a cada abordagem conforme uma nova aparecia, chegando então até a abordagem da pedagogia crítica, em que o ensino está diretamente relacionado à discussão e debate de seu meio e cultura. Novamente, pensamos a importância da contextualização das atividades para a produção dos alunos fazer sentido, focando na aquisição de uma outra língua ligada ao uso contextualizado e trabalhado para que o aluno exerça seu papel de cidadão questionador.

Assim, criamos atividades em que os alunos interagem em contextos específicos e trocavam os papéis na conversa para terem diferentes visões, experienciando diversos contextos, comportamentos e sensações. Um exemplo seria a atividade de entrevista de emprego, em que os alunos passavam pela experiência de serem entrevistados por um colega, depois trocavam de papel e passavam a entrevistar os outros. Com isso, eles tinham a experiência de ter a mesma interação numa mesma situação, mas através de uma visão e perspectiva diferentes. Essa atividade demandava muita interação e separação de grupos, então só conseguimos executá-la quando as aulas já estavam presenciais. Sentimos, então, que as aulas virtuais ainda poderiam funcionar para abrir o diálogo e questionamento, mas com maior foco em um grupo, com menos atividades individuais e de divisões de grupos menores.

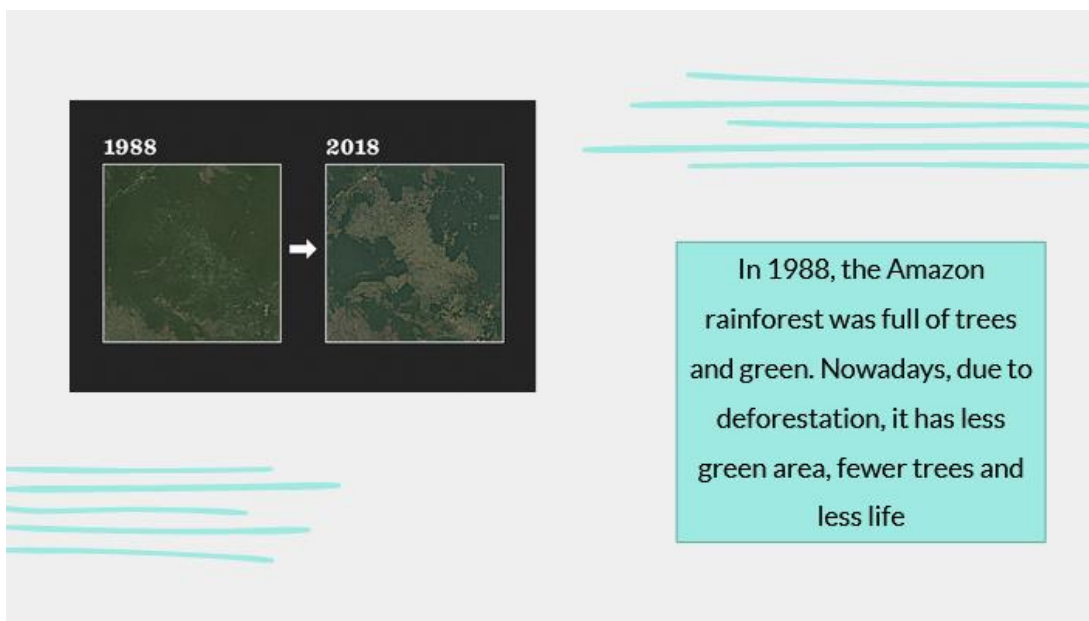
Outro exemplo que gostaríamos de trazer foram as aulas ministradas no auge da pandemia de coronavírus para alunos do segundo ano do Ensino Médio. Observamos baixíssima motivação por parte dos alunos em relação à participação, uma vez que, muitas

vezes, ninguém comparecia às nossas aulas. A professora preceptora nos havia dito que esse era um problema recorrente dessa turma, que não se adaptou bem às aulas on-line de modo geral. Dessa forma, tentamos elaborar materiais didáticos que fossem interessantes para os alunos e que os motivassem a comparecer com mais frequência e talvez a chamar seus colegas para nossas aulas.

Ao consultar o plano de ensino, observamos que o próximo conteúdo seria a comparação entre os tempos verbais *Simple Present* e *Simple Past*. Resolvemos, então, tratar desse assunto de uma forma que engajasse os alunos presentes. Desenvolvemos esse material em slides na plataforma Apresentações Google, em que sempre trabalhamos colaborativamente. Iniciamos o material com uma breve explicação do conteúdo gramatical, pois era esperado que os alunos já tivessem assistido a aulas previamente ministradas pela professora preceptora sobre tais assuntos. Então, para que ficasse mais claro para os alunos, decidimos unir os dois tempos verbais, utilizando exemplos intitulados *'then and now'*, comparando situações no passado e no presente com o uso de imagens. Para Ur (1996, p.281), “é importante que os aprendizes tenham algo para visualizar, que seja atraente e relevante para a atividade em questão”. Depois de analisarem as situações apresentadas, os alunos deveriam fazer uma atividade de preencher lacunas de algumas frases com o tempo verbal correto para cada verbo em parênteses. Pensando em aproximar o conteúdo à realidade dos alunos (UR, 1996), optamos por trazer imagens de celebridades nacionais e internacionais de fácil reconhecimento.

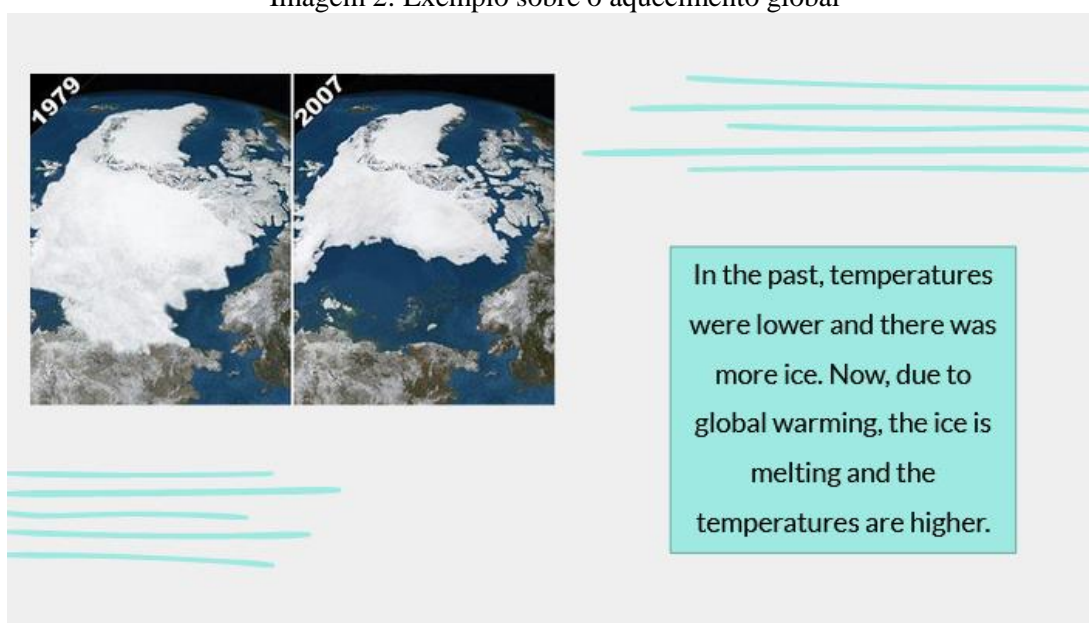
A partir dos exemplos apresentados, os alunos deveriam elaborar frases seguindo o modelo *'then and now'*, comparando a si mesmos no passado e no presente. Pensamos que uma atividade como essa, após vários exemplos, seria vantajosa para que o aluno se valesse da contextualização prévia e se sentisse mais motivado ao poder compartilhar suas próprias experiências pessoais, afinal, conforme Ur (1996), é mais provável que os alunos se interessem por tarefas que se relacionem com eles mesmos, como suas próprias opiniões, experiências, gostos e sugestões. Para finalizar a aula, consideramos relevante trazer uma atividade que promovesse maior reflexão sobre importantes questões atuais do cenário nacional e também internacional. Trouxemos exemplos como o desmatamento da Floresta Amazônica, o aquecimento global e a pandemia de COVID-19 (Imagens 1, 2 e 3, respectivamente), com o objetivo de praticar o conteúdo e ao mesmo tempo fomentar discussões acerca desses temas. Conforme os PCNs (1998, p.43), os temas transversais fornecem “os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem”.

Imagem 1: Exemplo sobre a Floresta Amazônica



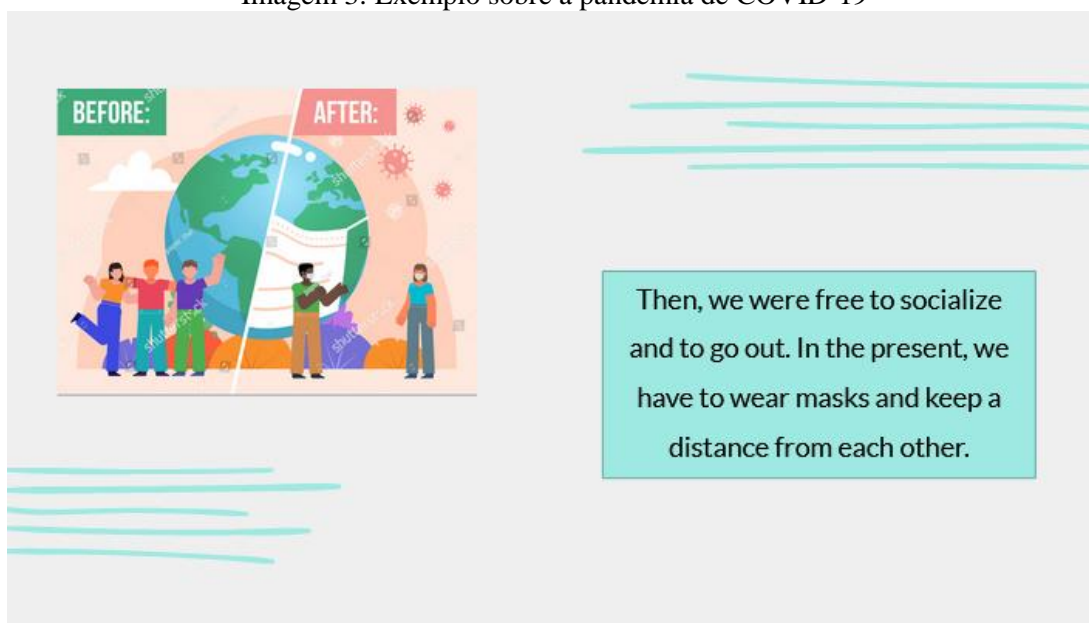
Fonte: Os Autores (2022)

Imagem 2: Exemplo sobre o aquecimento global



Fonte: Os Autores (2022)

Imagem 3: Exemplo sobre a pandemia de COVID-19



Fonte: Os Autores (2022)

Como esperado, somente duas alunas compareceram nessa aula, ambas permanecendo com a câmera desligada durante toda a aula. Uma delas não ligou o microfone em momento algum, participando esporadicamente através do bate papo da chamada de vídeo e somente por meio da língua portuguesa. Sendo assim, a participação se deu, majoritariamente, por somente uma aluna. Esta participou como pôde, ligando o microfone quando solicitado. No início da aula, na parte gramatical, não houve participação. Assim que apresentamos os exemplos com imagens, a participação foi um pouco maior, pois as alunas interagiram a partir de nossas perguntas. Um exemplo disso foi quando mostramos uma ilustração de dois homens na praia, um de décadas atrás e outro representando a modernidade. O primeiro olhava assustado para as tatuagens do segundo, já que a única estampa que ele carregava estava em sua bermuda. Tal imagem gerou uma breve discussão sobre estereótipos relacionados a identidades visuais, pois também perguntamos se as alunas possuíam tatuagens.

Na próxima parte da aula, na qual havia exercícios de preencher lacunas, também contamos com o auxílio imagético de celebridades, mas tivemos um pouco mais de dificuldade em fomentar a interação dessas alunas. Imaginamos que isso se deu pela necessidade de colocar a parte gramatical em prática, o que pode gerar insegurança, ou por mera falta de interesse. Esse fenômeno é possivelmente derivado de uma falta de motivação intrínseca ao aprendiz (pela qual o conhecimento gera interesse por si mesmo) e pela existência de, na maior parte do tempo, apenas uma motivação extrínseca (derivada de interesses externos ao aprendizado, como notas, aprovação ao final do ano, etc.). Esta última, por estar relacionada majoritariamente com fatores além do aprendizado da língua inglesa em si, permanece mais longe do alcance do professor (UR, 1996). Para conseguirmos concluir essa tarefa, o exercício de preencher lacunas foi feito em formato de uma explicação adicional, ao invés da atividade prática que havíamos planejado.

A última parte da aula teve resultado similar. A atividade que pedia informações pessoais não causou tanto interesse e as alunas alegaram falta de criatividade ao falar de si mesmas, mesmo contando com nossas dicas de vocabulário e expressões temporais. As frases foram elaboradas através do bate papo da chamada, mais em português do que de fato na língua inglesa. Finalmente, na última atividade, pedimos para que elas utilizassem as estruturas previamente explicitadas para falarem sobre alguns eventos como o desmatamento da Floresta Amazônica, o aquecimento global e a pandemia de coronavírus. Utilizamos as Imagens 1, 2 e 3, que comparavam o avanço dos dois primeiros fenômenos e hábitos que adquirimos ou abandonamos na pandemia para servirem de base para a discussão e para que as alunas elaborassem as frases com mais facilidade. Mais uma vez, o resultado se repetiu: falta de interesse nos temas apresentados e resistência face o uso da língua estrangeira. Ao final de várias tentativas, decidimos somente discutir sobre os temas de forma geral.

4. Resultados

Em relação à experiência dessas residentes individualmente, para além dos trabalhos feitos em duplas e discussões em grupo, houve uma mudança nas visões sobre o funcionamento da escola, mudando conforme conheciam melhor seus procedimentos. Apesar de já terem trabalhado como professoras de inglês em escolas de idiomas e com diferentes metodologias, tinham uma visão do ensino público como ex-alunas, sem compreender a complexidade da estrutura e de onde vinham as ideias que padronizavam a base de ensino. Quando começaram sua participação no programa da Residência Pedagógica, não entendiam qual era a base de ensino e teorias pedagógicas e metodológicas que permeavam o ensino em escolas públicas. Isso só foi possível após a leitura dos documentos DCEs e PCNs ser feita e discutida em grupo, com os comentários norteadores da orientadora do programa, o que fez com que a análise das abordagens e seus usos ficassem mais evidentes em sala de aula, conforme as observações de aula ocorriam. Foi possível entender e focar a abordagem em sala de aula para esse público e demanda, diferentemente de como costumavam fazer em escolas de idiomas, seguindo um livro e metodologia à risca. Possuíam a liberdade de entender mais profundamente as sugestões metodológicas para a produção de uma aula boa segundo os parâmetros que precisavam seguir e aos poucos entendiam também as limitações existentes nos tipos de ensino (remoto, híbrido e presencial), assim como as possibilidades que cada um deles trazia (e.g. uso de slides x facilidade de interação mais próxima).

Dentre tantos temas pedagógicos abordados nas reuniões da Residência, um dos essenciais foi as discussões em relação à frustração e motivação. Esse tema acabou surgindo devido a todas as alterações que aconteciam e a necessidade de adaptação e mudança a cada aula para equilibrar o medo pela saúde, a falta de atenção dos alunos nas aulas remotas (tema de preocupação e frustração bastante recorrente na experiência do grupo) e pensar em possíveis formas de lidar com isso, adaptar, readaptar, etc. Com essas discussões, não só colocamos os processos de ensino-aprendizagem em pauta, mas também colocamos uma visão sobre como fatores externos influenciam na experiência. Ao fim, não estávamos somente vivendo as mudanças de ensino no momento, estávamos passando por um momento diferente de tudo o que conhecíamos, enquanto tentávamos lidar com o mundo a nossa volta e nossos próprios limites e frustrações enquanto dávamos nossas aulas. O mesmo acontecia com nossos alunos, mas do outro lado.

Quando tudo voltou ao presencial e foi possível ver os alunos de perto pela primeira vez, pôde-se entender seus interesses, bloqueios e sentimentos de forma mais completa. Conseguimos sentir a energia voltando a eles e aos residentes, como se a presença das outras

pessoas por perto despertasse seu ânimo novamente. E, então, o desafio que esperamos das aulas era o previsto no começo do programa, o esperado que tínhamos antes e mudou de várias formas desde o início do programa: despertar a atenção e motivação dos alunos. Com a possibilidade das aulas presenciais, optamos por jogos e folhas sulfite para que os alunos pudessem participar ativamente das atividades e conseguimos ver os planos de aula acontecendo de forma mais próxima e assertiva conforme íamos entendendo melhor como cada turma funcionava e como aplicar o que havíamos discutido e estudado nas reuniões e atividades. No final, as residentes conseguiram sentir que eram realmente professoras naquelas turmas.

Através do Programa da Residência Pedagógica, os bolsistas em geral conseguiram se entender melhor como professores e ter maior interesse na área do ensino em escolas públicas. Conseguiram entender os documentos que embasam as práticas pedagógicas e como usá-los juntamente a sua autonomia como professores para criar um ambiente agradável para que os alunos se sintam livres e instigados a aprender e se expressar nas aulas. Foi um número grande de horas de aula para cada um dos três módulos do programa, com aulas planejadas sistematicamente em planos de aula revisados pelos professores preceptores, com sua posterior avaliação à aula ministrada. Também ocorreram reuniões para discussão de temas estudados, abordando os documentos pedagógicos oficiais, teóricos que dissertavam sobre indisciplina e motivação, crenças e emoções, entre outros temas.

Após um ano e meio do início da Residência Pedagógica, os residentes perceberam sua evolução desde o início das atividades até a finalização do programa. Ele foi muito importante para criar uma base teórica e prática para basear as práticas futuras desses licenciandos, pois através do programa foi possível vivenciar diferentes situações, contextos de ensino e desafios, assim como diferentes meios e possibilidades de soluções e resoluções de problema. Talvez o principal aspecto dessa experiência seja a adaptabilidade e maleabilidade que o docente adquire com sua experiência em sala de aula, que o possibilita trabalhar em situações diversas e com diferentes pessoas e levar em conta cada uma delas e de seus contextos, lidando melhor com a pluralidade e diversidade de ideias, histórias e níveis de inglês que encontramos em uma mesma turma. Todas essas considerações devem ser levadas em conta no momento de se pensar em estratégias para se aproximar dos alunos e aumentar a motivação deles.

5. Conclusão

Apesar do nosso preparo e cuidado ao selecionar temas e atividades para melhor aproveitamento dos alunos, foi um grande desafio promover uma motivação mais satisfatória dos alunos no ambiente remoto. O uso de imagens e exercícios personalizados, como sugere Ur (1996), e o uso de temas transversais, como encorajam os PCNs (1998), foram de grande ajuda, mas em geral não surtiram o efeito desejado. Isso pode ter acontecido por questões individuais dos alunos (como falta de motivação extrínseca), por não comparecerem assiduamente às aulas e não estarem tão familiarizados com o conteúdo ou com as residentes, por resistirem ao modelo remoto de ensino ou por qualquer outro motivo além do nosso conhecimento. Dessa maneira, concluímos que, por mais que o professor tente motivar os alunos por meio de materiais didáticos adaptados e cuidadosamente escolhidos, ele não é o único fator do qual depende o interesse dos alunos. Fatores internos, individuais e externos, como a realidade do aluno fora da sala de aula, também contribuem para sua motivação ou a falta dela. Outro fator extremamente limitador foi a realidade do ensino remoto, nova para todos os alunos, residentes e professores e de difícil acesso para muitos desses alunos da

escola pública. A partir dessa experiência, houve uma frustração inicial no que dizia respeito ao sucesso da nossa aula, que, após reflexão conjunta, foi substituída pelo contentamento por termos dado o nosso melhor, dentro das várias limitações a nós impostas.

REFERÊNCIAS

BARONE, I. **Por que fechar escolas por causa do coronavírus? Entenda.**

Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/por-que-fechar-escolas-por-causa-do-coronavirus-entenda/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade UFRGS**. [S. L.]. 06 jul. 2020. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. Estatísticas Sociais. Ibge Agências (Ed.). **IBGE divulga as estimativas da população dos municípios para 2019**. 2019. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25278-ibge-divulga-as-estimativas-da-populacao-dos-municipios-para-2019>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resposta nacional e internacional de enfrentamento ao novo coronavírus**. Disponível em:

<https://coronavirus.saude.gov.br/index.php/linha-do-tempo>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira**. Brasília: MECSEF, 1998.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. 2020. Disponível em:

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 13 ago. 2020.

MILANEZ, C. Pandemia difunde Ensino Remoto Emergencial pelas escolas do Brasil. **Jcnet**. [S. L.], p. 0-0. 17 maio 2020. Disponível em:

<https://www.jcnet.com.br/noticias/geral/2020/05/723516--pandemia-difunde-ensino-remoto-emergencial-pelas-escolas-do-brasil.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil: 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. 2008,

UNESCO. **Educação**: da interrupção à recuperação. Disponível em:

<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 20 ago. 2020.

UR, P. **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

VERDÉLIO, A. **Primeira morte por covid-19 no Brasil aconteceu em 12 de março. 2020.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-06/primeira-morte-por-covid-19-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco>. Acesso em: 19 ago. 2020.