

Prática Extensionista Em Meio À Pandemia: Análise Das Percepções Discentes Em Um Curso De Conversação Em Espanhol

Extensionist Practice In The Middle Of The Pandemic: Analysis Of Students' Perceptions In A Spanish Conversation Course

Práctica Extensionista En Medio A La Pandemia: Análisis De Las Percepciones Estudiantiles En Un Curso De Conversación En Español

Valesca Brasil Irala, Leandro Blass e Fabiana Campos de Borba Vincent¹

Resumo

Este texto tem como objetivo apresentar um relato de uma experiência docente mobilizada no âmbito da extensão universitária, iniciada em março e concluída em junho de 2020, durante a pandemia da Covid-19. O campo do conhecimento em questão são aulas de língua espanhola com foco no ensino da conversação. São descritos e problematizados os procedimentos metodológicos adotados, bem como reflexões a respeito do material didático elaborado para o contexto específico da pandemia, por meio da plataforma Canva, bem como a produção de vídeos para o YouTube que seguiram os princípios do *microlearning*. Também, são tecidas reflexões sobre o tempo de duração para as aulas síncronas (as quais, no caso dessa experiência, ocorreram com o uso do Google Meet, disponibilizado pela universidade), o número ideal de alunos para esse tipo de proposta, bem como o papel do uso do WhatsApp durante o processo.

¹ Universidade Federal do Pampa (Campus Bagé). Grupo de Pesquisa sobre Aprendizagens, Metodologias e Avaliação (GAMA/CNPq).]

A experiência é relatada a partir do ponto de vista discente, mediante a síntese das respostas de um questionário anônimo disponibilizado ao final do curso, comparando estatisticamente o conjunto de percepções a respeito do modelo adotado. Os resultados mostram que a interação professora-alunos foi o item mais bem avaliado, e o pior avaliado foi a divulgação do curso pré-inscrição.

Palavras-chave: Língua espanhola, Covid-19, Extensão universitária, Ensino remoto de emergência.

Abstract

This text aims to present an account of teaching experience mobilized within the scope of university extension, started in March and concluded in June 2020, during the Covid-19 pandemic. The field of knowledge is on Spanish language focused on teaching conversation classes. The methodological procedures adopted are described and problematized, as well as reflections on the didactic material elaborated for the specific context of the pandemic, through the Canva platform, and the production of videos for YouTube following the principles of microlearning. Furthermore, reflections are made on the duration time of synchronous classes (which, in the case of this experience, occurred using Google Meet provided by the university), the ideal number of students for this type of proposal and what is the role of using WhatsApp during the process. The experience is reported through the student point of view, through the synthesis of the responses from an anonymous questionnaire available at the end of the course, statistically comparing the set of perceptions regarding the model adopted. The results show that the teacher-student interaction was the best rated item and the worst rated was pre-registration disseminate.

Keywords: Spanish language, Covid-19, University extension, Emergency remote teaching.

Resumen

Este texto tiene como objetivo presentar un relato de experiencia docente movilizadora en el ámbito de la extensión universitaria, que se inició en marzo y finalizó en junio de 2020, durante la pandemia de Covid-19. El campo de conocimiento en cuestión son las clases de español con enfoque en la enseñanza de la conversación. Se describen y problematizan los procedimientos metodológicos adoptados, así como reflexiones sobre el material didáctico desarrollado para el contexto específico de la pandemia, a través de la plataforma Canva, así como la producción de videos para YouTube que siguieron los principios del microaprendizaje. Asimismo, se reflexiona sobre la duración de las clases síncronas (que, en el caso de esa experiencia, se produjo mediante el uso del Google Meet proporcionado por la universidad), el número ideal de alumnos para este tipo de propuesta, así como el hecho de usar WhatsApp durante el proceso. La experiencia se relata desde el punto de vista del alumno, a través de la síntesis de respuestas de un cuestionario anónimo puesto a disposición al final de curso, comparando estadísticamente el conjunto de percepciones sobre el modelo adoptado. Los resultados muestran que la interacción profesor-alumno fue el ítem mejor valorado y el peor valorado fue la divulgación del curso.

Palabras clave: Lengua Española, Covid-19, Extensión universitaria, Enseñanza remota de emergencia.

1. Introdução

As práticas extensionistas desenvolvidas pelas universidades têm como mote central o estabelecimento de vínculo entre as instituições de nível superior e a sociedade, para além dos muros institucionais. Entretanto, o cenário pandêmico instalado em 2020 forjou a necessidade de reformulação de um conjunto de procedimentos acadêmicos e, entre eles, modelos estratégicos de condução das práticas extensionistas. A pandemia da Covid-19, longe de ser um problema estritamente epidemiológico (ARRUDA, 2020; PARDO KUKLINSKI; COBO, 2020), afetou inúmeras dimensões da vida humana, bem como impactou de forma diversa os diferentes setores produtivos da sociedade.

Como apontam Diniz *et al.* (2020), entre as indagações emergentes a partir de março de 2020, para muitos docentes, fizeram-se presentes os questionamentos sobre *o que fazer e como fazer* para auxiliar de alguma maneira diante do cenário instaurado, a partir da expertise de cada profissional em sua área de formação. Ainda que algumas práticas extensionistas desenvolvidas em muitas universidades estivessem mais voltadas à criação de equipamentos de proteção individual (EPIs) e álcool gel, contemplando uma demanda funcional urgente para o momento, ações de outras naturezas se faziam necessárias, especialmente para buscar atender a uma necessidade mais subjetiva, mas igualmente relevante que emergia para a maioria das pessoas: a demanda ocupacional (especialmente com a instauração do *lockdown* nas primeiras semanas da pandemia).

Frente a esse aspecto não menos sensível, foi proposto um curso de extensão *on-line* intitulado “Conversação em espanhol em tempos de pandemia”, em uma universidade *multicampi* localizada no interior do Rio Grande do Sul, voltado a adultos com diferentes níveis linguísticos na língua estudada, o qual se destinava a propor o desenvolvimento oral a partir de temáticas contemporâneas, entre as quais se encontravam a própria pandemia e outros temas de natureza pessoal e social.

O objetivo deste artigo é analisar as percepções discentes (INGOLD, 2010) a respeito do curso em questão, desde a sua etapa inicial (divulgação), passando pelas estratégias didáticas adotadas (FERRARI; SÁENZ, 2018) e pelos aspectos relacionados à interação (LEFFA, 2006), de forma a mapear quais entre os pontos elencados foram os que apresentaram os resultados mais críticos e também os mais favoráveis, na visão dos estudantes. Com este estudo, pretende-se contribuir para o avanço no desenho de outras experiências extensionistas no campo do ensino de línguas de forma *on-line*.

Considera-se que, mesmo em um período pós-pandêmico, é necessário adotar e aperfeiçoar abordagens semelhantes às empreendidas no curso em questão, porém com maior planejamento — o que não foi possível naquele momento em que ele foi ofertado (entre março e junho de 2020), por se enquadrar no que se convencionou chamar de ensino remoto de emergência, o qual, conceitualmente, não pode ser

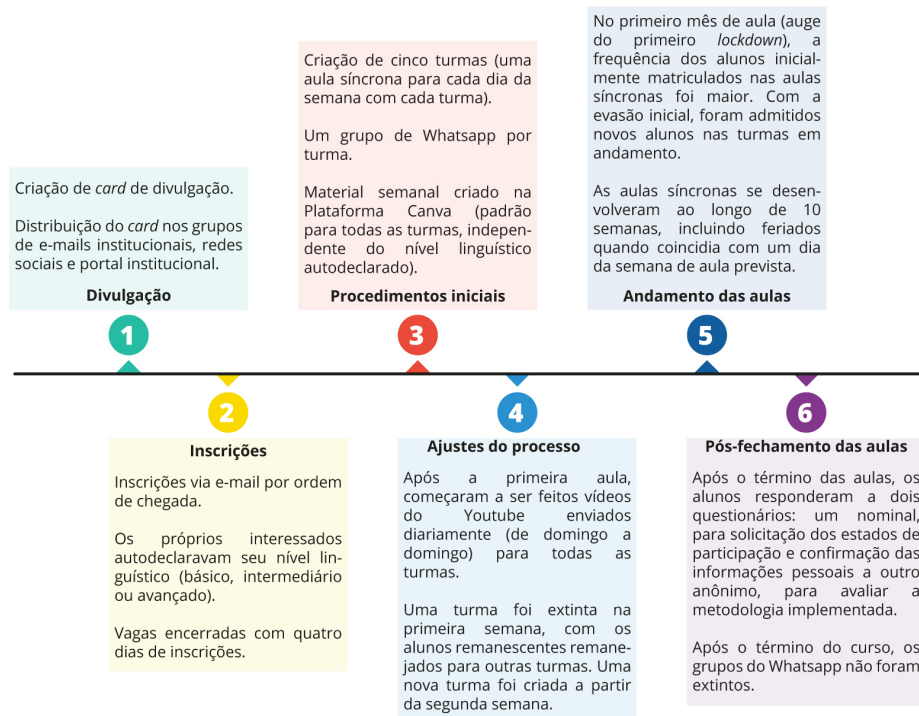
confundido com o modelo de um ensino *on-line* propriamente dito (BARBOUR *et al.*, 2020).

Na sequência, serão apresentados alguns pressupostos que contextualizam as escolhas didático-teóricas efetuadas no curso de extensão em análise e, após, serão descritas a metodologia da pesquisa e a discussão dos resultados.

2. Contextualização didático-teórica

A Figura 1 apresenta uma linha do tempo criada para auxiliar na contextualização da dinâmica do curso “Conversação em tempos de pandemia”, que será foco da análise empreendida (o tempo total de duração do curso foi de dez semanas consecutivas). A partir dos elementos informados na linha do tempo, serão apresentadas as justificativas didático-teóricas pertinentes para compreender as escolhas efetuadas, que foram avaliadas por meio das percepções (INGOLD, 2010) dos discentes ao término do curso. É importante dizer que, na visão do antropólogo Tim Ingold, o conceito de percepção não se reduz a uma perspectiva mentalista, e sim comporta um caráter agentivo, conformando e atualizando padrões de atuação sensíveis ao contexto.

Figura 1 - Linha do tempo do curso de extensão “Conversação em tempos de pandemia”



Fonte: Autoria própria (2020).

Um dos fundamentos teóricos sobre os quais o curso de extensão foi construído é o alinhamento à epistemologia da complexidade (MORIN, 2003), dada a pertinência de sua reflexão para o contexto e para os propósitos realísticos que estavam em jogo na sua proposição, no início da pandemia. Para o autor, a complexidade é permeada tanto pela imperfeição quanto pela incerteza, bem como por processos e contraprocessos. Como exemplo, adotou-se como contraproceto ao que normalmente ocorre nos cursos de extensão ofertados presencialmente pela universidade foco da análise o fato de que, na solicitação da inscrição, os discentes deveriam assumir de forma autodeclarada o nível linguístico que se consideravam aptos a frequentar, e não passar por uma entrevista heteroavaliativa (ORÉ, 2018) que determinasse o nível, como usualmente ocorria.

Os grupos foram sendo forjados à luz desse direcionamento perceptivo individual, e, à medida que as inscrições eram recebidas, por correio

eletrônico, pela professora ministrante, foram sendo constituídas cinco turmas (uma para cada dia da semana). Três delas eram orientadas aos discentes que se declararam no nível básico e duas, formadas pelos estudantes que se autodeclararam nos níveis intermediário/avançado, preferencialmente agrupados por perfis etários e funcionais (por exemplo, estudantes de graduação, docentes, egressos da universidade, comunidade externa etc.).

Para um maior detalhamento da caracterização das turmas formadas, tem-se o seguinte panorama: a) turma de segunda-feira (majoritariamente composta de servidores técnicos, comunidade externa e docentes da universidade, com faixa etária maior do que 30 anos e com algum nível de conhecimento prévio da língua); b) turma de terça-feira (docentes da universidade, com faixa etária entre 30 e 50 anos, com conhecimento prévio da língua de nível intermediário a avançado); c) turma de quarta-feira (alunos de graduação e pós-graduação, com faixa etária majoritária menor do que 30 anos, com conhecimento prévio da língua em nível básico); d) turma de quinta-feira, formada a partir da segunda semana de aula (turma mais heterogênea em termos de formação, pois abarcava tanto alunos de graduação, comunidade externa e docentes da universidade; em termos de conhecimento prévio da língua-alvo, havia estudantes tanto de nível intermediário quanto de nível básico); e) turma de sexta-feira (majoritariamente formada por egressos ou estudantes da licenciatura em Letras, com diversidade de níveis linguísticos).

O aluno, ao ter sua inscrição confirmada, recebia por *e-mail* um material orientativo formulado para guiar as especificidades dos encontros síncronos. Os princípios que orientaram aquela concepção inicial (formulados “emergencialmente”) são apresentados e discutidos na sequência.

O primeiro princípio dizia respeito à não sequencialidade dos conteúdos, como normalmente ocorre em um curso de extensão presencial ofertado na universidade em questão. A decisão de não ofertar um curso formal e sequencial, como outrora se fazia, revelou-se, nessa experiência, uma possibilidade de vivenciar um conjunto de características apresentadas pelos sistemas complexos, discutidos nas pesquisas de

aquisição de línguas primeiramente em um texto seminal de Larsen-Freeman (1997), com adesão no Brasil por diversos pesquisadores da área da linguagem. Um sistema complexo é não linear, imprevisível, aberto e adaptativo (FIALHO, 2012; LEFFA, 2009; PAIVA, 2014; VETROMILLE-CASTRO, 2007). Observaram-se tais características descritas na literatura ao longo das semanas de aula.

No plano mais funcional, alguns inscritos nunca chegaram a frequentar alguma aula síncrona, embora tenham confirmado a inscrição (duas turmas formadas essencialmente por alunos de graduação foram aglutinadas depois da primeira aula, sendo aberta uma nova turma orientada ao nível básico a partir da segunda semana do início do curso). Frente a esse fenômeno de evasão, ou pré-evasão, de alunos que, embora tivessem confirmado a inscrição, não frequentaram o curso ou o frequentaram apenas no início, foi criada a possibilidade de outros alunos irem se somando aos grupos com o passar do tempo, sem nenhum prejuízo ao processo por iniciarem em momento posterior, já que não havia nenhuma sequencialidade no planejamento do conteúdo (elemento que permite, ainda, inserir a proposta nas características constitutivas de um sistema complexo).

Essas características também são identificadas pelo estabelecimento de uma reavaliação a respeito da crença de busca por padronização de nível linguístico prévio, pois em mais de um grupo havia pessoas que nunca estudaram espanhol previamente junto a outras que tinham um contato regular prévio, formal ou informal, com a língua. Essa heterogeneidade, vista normalmente como negativa por grande parte dos professores em muitas aulas de línguas, não foi considerada um problema no curso de conversação ministrado.

Os discentes ainda foram orientados quanto à necessidade de espontaneidade da fala (ou seja, sem que se estabelecessem apontamentos escritos prévios à expressão oral), à perda da vergonha e que houvesse cooperação com o processo interacional, para que fosse evitado o silêncio. É lícito dizer que a maioria das observações foi criada com base em experiências prévias em cenários de ensino com ênfase na produção oral em contexto presencial e em discussões feitas na literatura da área (BARROS; IRALA, 2012; BERGSLEITHNER; WEISSHEIMER;

MOTA, 2011; IRALA, 2012; OLIVEIRA, 2017).

Sem aprofundar esses aspectos, as orientações foram construídas como uma “antecipação” de problemas que costumam se manifestar em uma sala de aula presencial quanto à produção oral, especialmente relacionados ao medo, à vergonha e à resistência em falar por parte de alguns estudantes. No caso das aulas de conversação ministradas remotamente no contexto da extensão, tais aspectos não foram detectados, revelando-se como um traço positivo da ferramenta de mediação tecnológica para essa categoria de atividade. Também registrou-se que a crença de que é preciso “escrever” antes de falar, como uma estratégia de mediar a fala por meio da escrita (limitando, assim, a espontaneidade), foi identificada em um número muito reduzido de alunos em comparação ao que se observava em aulas de conversação ministradas previamente pela docente no ensino presencial.

Outro princípio importante dizia respeito à compreensão positiva do erro e ao recebimento do *feedback* docente frente a ele. Seguindo as discussões feitas por Winstone, Pitt e Nash (2020), para que um *feedback* possa se tornar mais efetivo, é importante investir na corresponsabilidade do aluno na tomada de decisão para alcançar melhores resultados. A estratégia que parece ter sido mais produtiva para contribuir nesse aspecto foi a produção de vídeos para o YouTube, relacionados aos pontos linguísticos mais nevrálgicos que iam sendo identificados nas aulas ou mesmo antecipando dificuldades que poderiam aparecer na prática do vocabulário exigido em aulas seguintes.

Os vídeos foram construídos com base nos princípios do *microlearning*, sintetizados a partir de Buhu e Buhu (2019): a) tamanho: vídeos curtos (giram em torno de um minuto e meio de duração; para a edição desses vídeos, é utilizada a plataforma Powtoon); b) foco: concisão para apresentar o conteúdo, com vistas a captar a atenção do aluno; c) compacto: eliminação de elementos usuais, como discussões introdutórias; d) contexto relevante: o mais próximo da realidade, focado na aplicabilidade imediata. Os vídeos eram publicados diariamente, de domingo a domingo, durante todo o período em que o curso esteve em andamento, e compartilhados com cada um dos grupos pelo WhatsApp.

Apesar de o canal do YouTube receber outros visitantes, além dos alunos matriculados nas turmas de conversação, pôde-se identificar a corresponsabilidade dos discentes em acompanhar o *feedback* proposto por meio do conteúdo do canal, seja por meio de comentários sobre os vídeos nos grupos do WhatsApp, menção explícita sobre o conteúdo (especialmente lexical) abordado em aula, bem como mediante o evidente progresso dos alunos em termos de confiança na utilização dos vocábulos enfatizados, aula após aula. Estratégias de autocorreção também foram identificadas, especialmente nos últimos encontros síncronos.

Os materiais didáticos utilizados como apoio, enviados semanalmente pré-aula síncrona, foram todos criados na plataforma Canva, que, conforme descreve Gehred (2020, p. 338-339), é “uma ferramenta de *design* gráfico” de natureza “intuitiva e amigável para o usuário”. Um dos recursos utilizados mais interessantes é a possibilidade de integrar vídeos ao próprio material (sejam vídeos criados pela docente — no caso, apenas um, um tutorial desenvolvido para os alunos acessarem pela primeira vez o Google Meet —, sejam os vídeos previamente disponibilizados para discussões, em especial os filmes de curtas-metragens ou de animação utilizados para promover as discussões em aula).

Os materiais eram compartilhados no grupo do WhatsApp e acessados diretamente pelo *link* (URL) disponibilizado, sem precisar baixar nenhum arquivo, além de permitir-lhes ajustar o tamanho da fonte e serem plenamente adaptáveis ao acesso pelo dispositivo móvel. Entretanto, alguns alunos solicitaram a possibilidade de terem o material disponível também no formato PDF, justificando que, dessa forma, poderiam imprimi-lo. Outra vantagem é que ele podia ser ajustado em tempo real, ou seja, mesmo que o aluno já tivesse acessado uma versão preliminar, após aula o professor tinha a liberdade de acrescentar ou retirar informações, sem necessidade de reenviar o material, pois, se o aluno o acessasse após a aula, ele estaria atualizado com os acréscimos ou subtrações, conforme for o caso.

Ao iniciar o curso, não havia clareza se seria mantida sempre a mesma ferramenta de videoconferência para as aulas síncronas semanais ou se outras seriam testadas. Entretanto, como o Google Meet, na instituição foco da análise, é associado ao *e-mail* institucional e foi mantido

ao longo de todos os encontros como a ferramenta mais viável para as aulas. Foi feita uma consulta democrática aos alunos sobre a possibilidade de testagem de outras ferramentas, porém não houve unanimidade em relação ao uso dessas outras alternativas.

Também nesse início, os alunos foram orientados a deixarem habilitados os áudios e vídeos durante todo o período da aula, pois, em se tratando de uma aula de conversação, o desenho das atividades previa interação constante entre os participantes. Não houve rejeição ao princípio estabelecido, com exceção de raras oportunidades em que algum aluno informava estar assistindo à aula enquanto trabalhava ou, ainda, porque havia ruído de obras no seu entorno. O conceito de interação aqui adotado é o de Leffa (2006, p. 181), que o define como “um contato que produz mudança em cada um dos participantes”. Na visão do autor, a interação é sempre orientada a um objetivo, que é capaz de deslocar cada participante no cenário das atividades de aprendizagem propostas; neste cenário, o conteúdo a ser aprendido desponta como elemento-chave da tríade aluno-professor-objeto, para garantir o funcionamento interacional e a construção da aprendizagem de uma forma mais produtiva.

Em relação ao papel atribuído ao WhatsApp (tanto como ferramenta de comunicação quanto de distribuição de conteúdo de forma ágil), percebe-se que foram extrapoladas as expectativas iniciais. De acordo com Chahal *et al.* (2019), alguns dos benefícios do uso do WhatsApp na educação podem ser, entre outros: a) promoção da unidade entre os membros de um grupo; b) rapidez da conectividade; c) facilidade de uso; d) é um bom recurso para lembrar informações sobre dias, datas e horários. Todos esses benefícios foram identificados ao longo das semanas de aula, pois, no que tange à unidade entre os membros do grupo, constituindo-se como uma comunidade de prática (ABIODUN *et al.*, 2020), especialmente em algumas turmas os alunos eram advindos de cidades diferentes, visto que a universidade é *multicampi*, e a maioria nunca se viu presencialmente, mas até o término das aulas (e, em alguns casos, inclusive posteriormente), a ideia de unidade pôde ser verificada nas estratégias de interação e no recurso de humor presentes com certa regularidade nas turmas — umas mais e em outras menos —,

bem como no fato de os alunos permanecerem no grupo do WhatsApp, mesmo com o propósito de sua criação findado (ou seja, mesmo depois do término das aulas).

O último princípio, que alertava os alunos para terem paciência com a professora, demonstrava, ao início do curso, ser um indício de sua insegurança em relação ao funcionamento das aulas. Em alguma medida, indicava ainda certa incredulidade de que os elementos constitutivos para o bom andamento do curso pudessem ser satisfatórios, seja pela sua inexperiência em atividades dessa natureza (a professora em questão jamais havia atuado como docente em outros contextos que não fossem os presenciais), seja em razão de eventuais problemas tecnológicos imprevisíveis (em seus dispositivos ou sua conexão).

Voltando ao desenho dos materiais didáticos criados, eles foram pensados a partir de eixos temáticos, a fim de atender aos critérios de contextualização, conforme a realidade que pudessem estar vivendo durante a pandemia, ou à reflexão em relação ao contexto social mais amplo. Um exemplo de contexto imediato foi a inclusão, no material das primeiras aulas, de uma foto da escassez de produtos no supermercado local, devido à pandemia, para que os estudantes pudessem debater a respeito disso. Em relação ao contexto social mais amplo, pode ser citada a discussão sobre o cenário do desemprego mundial, com base em dados da Organização Internacional do Trabalho a respeito dos impactos da Covid-19 nos diferentes setores produtivos em todos os continentes. Nas aulas, quando a pandemia não era trazida ao planejamento didático, os próprios alunos a tematizavam, por meio das respostas a alguma pergunta formulada pela docente ou, ainda, quando eles próprios eram incitados a criarem perguntas aos demais.

3. Metodologia

Terminadas as dez semanas com cada turma, dois questionários lhes foram enviados: um anônimo, para avaliação do curso (o qual terá suas questões detalhadas a seguir); e outro com identificação nominal, para a solicitação de atestado de participação, no qual também lhes era solicitado informar a cidade em que se encontravam e qual o vínculo

institucional com a universidade.

Ao final, 37 participantes fizeram pedido de comprovação de participação no curso (mesmo aqueles que frequentaram o início ou pelo menos a metade do curso — possibilidade aberta nessa modalidade remota, pois nos cursos presenciais é necessário apresentar 75% de frequência para ter direito à certificação) e, desse total, 37 pessoas também responderam ao questionário anônimo até o dia 13 de junho de 2020. Potencialmente, 55 pessoas podiam solicitar atestado de participação (o número médio ideal de alunos em cada um dos cinco grupos formados para cada dia da semana era de dez alunos por turma, embora esse número tenha sido mais alto nas primeiras semanas em algumas turmas e diminuído gradativamente após o término do *lockdown*, que correspondeu a cerca de um mês de aula). Pode-se dizer que as respostas obtidas são representativas, pois significam que 67% dos potenciais respondentes fizeram sua avaliação. Ao todo, participaram do curso pessoas que se encontravam em 14 cidades diferentes no estado do Rio Grande do Sul e em duas cidades no estado de São Paulo.

A partir desses dados, contabilizou-se que a maioria dos respondentes eram alunos de graduação da própria instituição (17); seguidos de docentes da instituição (11); técnicos em assuntos educacionais (4); egressos de graduação (2); egressos de pós-graduação (1); alunos de pós-graduação (2); e pessoas sem vínculo formal com a universidade (4).

Independentemente do nível de proficiência autodeclarado pelo aluno (básico, intermediário ou avançado), o material didático criado para as aulas foi idêntico para todas as turmas. As adaptações em relação ao uso do material produzido no Canva se davam no âmbito da interação verbal oral e no grau de utilização do *chat* durante as aulas, pois, nas turmas em que havia alunos mais iniciantes, lançava-se mão do chat com maior frequência para introduzir vocabulário e também efetua-se correção imediata das dificuldades de pronúncia apresentadas. O conteúdo do *chat* depois era complementado com alguma tradução ou destaque para algum aspecto de pronúncia e encaminhado aos alunos nos grupos de WhatsApp. Essa prática não estava prevista no modelo inicial proposto pela docente, mas foi introduzida a partir da solicitação

de um aluno e disseminada para adoção em todos os cinco grupos.

O questionário anônimo foi composto de oito perguntas de satisfação, nas quais os discentes deveriam atribuir uma nota de 1 a 10 aos seguintes aspectos: a) estratégias de divulgação do curso; b) material didático produzido no Canva; c) vídeos diários publicados no YouTube; d) temáticas abordadas; e) tempo de duração das aulas síncronas; f) estratégias didáticas nas aulas síncronas; g) interação professora-alunos; h) interação aluno(s)-aluno(s). As estratégias didáticas são entendidas aqui como as “facilitadoras do processo”, a partir de um conjunto diverso de possibilidades levadas a cabo pelos docentes para gerar um ensino de melhor qualidade e de caráter inovador (FERRARI; SÁENZ, 2018, p. 366).

Também se contemplavam perguntas complementares a respeito da frequência nas aulas síncronas e outra relacionada aos possíveis motivos das faltas. Ainda, havia uma pergunta relacionada à existência ou não de problemas tecnológicos para acompanhamento das aulas. Foi acrescentada uma pergunta sobre a utilização do WhatsApp em detrimento de outras possíveis ferramentas e para quais funções, como a plataforma Moodle ou o *e-mail* para a disponibilização dos materiais. Como pergunta aberta, foi questionado de quais temáticas abordadas eles mais gostaram e de quais não. Para finalizar, havia espaço para sugestões e comentários finais.

O *software* utilizado foi o SPSS® (Statistical Package for Social Sciences), versão 18. Para as perguntas de satisfação, foram realizadas análises envolvendo medidas de tendência central (média, mediana e moda); medidas de dispersão estatística descritiva (desvio-padrão, variância, mínimo e máximo); testes de normalidade Shapiro-Wilk, para verificar se a amostra tem distribuição normal; e teste não paramétrico de Mann-Whitney, para verificar se há ou não diferenças sobre os grupos estudados (FIELD, 2009). Os resultados são apresentados para cada grupo, enfatizando os níveis de satisfação indicados a partir das percepções discentes e, de forma complementar, observações contextuais indicadas pela docente, quando pertinente. Foi estimada a consistência interna das questões por meio do uso do coeficiente Alfa de Cronbach (CRONBACH, 1951). Feito o detalhamento metodológico, na seção

seguinte, apresentaremos a análise dos resultados.

4. Resultados e discussões

A Tabela 1 apresenta o resultado do teste de confiabilidade realizado no SPSS pelo método de Alfa de Cronbach, para as oito questões de satisfação presentes no questionário.

Tabela 1 - Teste de confiabilidade do Alfa de Cronbach

Número de questões	Alfa de Cronbach
N 8	0,78

Fonte: Autoria própria (2020).

A classificação do resultado do Alfa de Cronbach pode ser encontrada em Souza, Alexandre e Guirardello (2017, p. 665), os quais relatam que diversos “estudos determinam que valores superiores a 0,7 sejam os ideais”. A Tabela 2 representa os dados da estatística descritiva e de tendência central para as oito questões referentes aos dados quantitativos, ou seja, número de respondentes (N), média (M), mediana (Me), moda (Mo), desvio-padrão (DP), variância (Var), mínimo (Mín) e máximo (Máx).

Tabela 2 - Dados gerais da descrição estatística para cada questão

Tema da questão	N	M	Me	Mo	DP	Var	Mín	Máx
Divulgação	37	8,9	10,0	10,0	1,3	1,7	5,0	10,0
Material — Canva	37	9,8	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Vídeos do YouTube	37	9,8	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Temáticas	37	9,8	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Tempo (síncrono)	37	9,7	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Estratégias didáticas	37	9,7	10,0	10,0	0,7	0,4	8,0	10,0
Interação professora-alunos	37	9,8	10,0	10,0	0,4	0,2	8,0	10,0
Interação aluno-aluno	37	9,3	10,0	10,0	1,0	1,0	7,0	10,0

Fonte: Autoria própria (2020).

De acordo com a Tabela 2, o questionário teve 37 respondentes. As duas médias menores estão concentradas nos tópicos relacionados à divulgação e à interação aluno-aluno. Como pode ser observado, as maiores variações nas medidas de desvio-padrão e variância também estão concentradas nesses itens, indicando aos pesquisadores que, para futuras ofertas do curso nesta modalidade, devem ser abordadas novas estratégias de divulgação e a possibilidade de promover melhor interação aluno-aluno. A variação maior desses resultados está relacionada aos valores mínimos atribuídos (cinco para divulgação e sete para interação aluno-aluno).

Os dados demonstram que o item interação professora-aluno foi o mais bem avaliado em comparação aos demais (com menor desvio-padrão e menor variância), embora os itens referentes aos materiais de aula produzidos no Canva, às temáticas abordadas e aos vídeos produzidos para o YouTube também tenham obtido escores elevados. O tempo destinado para a duração das aulas síncronas foi também bem avaliado, pois apenas 2,7% dos participantes atribuíram nota 8 e os demais indicaram escores mais elevados. Em relação a esse aspecto, cabe ressaltar que, ao iniciar os encontros síncronos, não havia clareza por parte da docente em relação ao tempo ideal para a duração deles, e, ao longo das semanas, o tempo foi variável de turma para turma. Houve situações em que, em uma das turmas, todo conteúdo previsto no material foi trabalhado em torno de uma hora; porém, em outras turmas, houve ocasiões em que uma aula chegou a duas horas de duração, mesmo sem abordar todos os aspectos possíveis do material criado para aquela aula. Atribui-se essas diferenças ao nível de engajamento dos alunos com o conteúdo das temáticas, ou seja, para além do aspecto linguístico em jogo, o foco principal nessas situações estava em contribuir genuinamente para a discussão central em questão.

Depois das primeiras aulas ministradas, foi ajustando-se o tempo médio ideal para não tornar a aula cansativa, o que permite considerar, a partir dessa experiência, que a duração de uma hora e meia é um tempo razoável para uma turma de conversação com a presença de, em média, dez alunos. Este também é considerado o número máximo para aulas dessa natureza, que se pretendem altamente interativas (e

nas quais se garante e se estimula a participação verbal oral de todos os alunos, por se tratar, justamente, de um curso de conversação).

Logo, os dados foram separados em dois grupos referentes à frequência nas aulas, ou seja, a partir das respostas “estive presente em todas ou na maioria das aulas” (ou seja, de oito a dez aulas) e “estive presente em algumas aulas” (entre cinco e sete aulas). Como houve apenas um aluno que respondeu “estive presente apenas no início das aulas” (menos de quatro aulas), esse dado foi descartado para a análise seguinte. Objetivou-se verificar se essa variável (frequência nas aulas) causou mudança nas percepções. A Tabela 3 representa os dados da estatística descritiva e de tendência central para o grupo de alunos que esteve presente em todas ou na maioria das aulas.

Tabela 3 - Dados do grupo que esteve presente em todas ou na maioria das aulas

Tema da questão	N	M	Me	Mo	DP	Var	Mín	Máx
Divulgação	26	8,9	10,0	10,0	1,4	2,1	5,0	10,0
Material — Canva	26	9,8	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Vídeos do YouTube	26	9,8	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Temáticas	26	9,8	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Tempo (síncrono)	26	9,7	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Estratégias didáticas	26	9,7	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Interação professora-alunos	26	9,8	10,0	10,0	0,5	0,2	8,0	10,0
Interação aluno-aluno	26	9,4	10,0	10,0	1,0	1,0	7,0	10,0

Fonte: Autoria própria (2020).

Foram 26 respondentes para o grupo que esteve presente em todas ou na maioria das aulas (entre oito e dez aulas). De acordo com a Tabela 3, o curso foi bem avaliado (medidas de moda e mediana respectivamente iguais). Porém, a divulgação mostrou variância e desvio-padrão mais significativos, assim como a interação aluno-aluno. Quanto ao aspecto pior avaliado, o item “divulgação” do curso, compreende-se que o tempo mínimo para as inscrições (encerradas inclusive antes do término previsto, devido à alta procura) tenha favorecido essa baixa avaliação.

Também ressalta-se como aspecto sensível a ser considerado o fato de que a maioria dos participantes pertencia à comunidade acadêmica da instituição e havia uma minoria de público externo, contrastando, nesse aspecto, com a realidade de outros cursos de extensão ofertados pelo projeto anteriormente de forma presencial (os quais conseguem abarcar um público maior da comunidade não acadêmica, incluindo a população de menor poder aquisitivo, por serem cursos gratuitos). Por outro lado, a possibilidade de integrar alunos que estavam em diferentes municípios, fora da cidade sede do projeto e até de fora do estado, se deve à oferta remota. A Tabela 4 representa a análise dos dados para os respondentes do grupo que esteve presente em algumas aulas.

Tabela 4 - Dados do grupo que esteve presente em algumas aulas (entre cinco e sete aulas)

Tema da questão	N	M	Me	Mo	DP	Var	Mín	Máx
Divulgação	10	9,0	9,0	10,0	0,9	0,9	8,0	10,0
Material — Canva	10	9,8	10,0	10,0	0,4	0,2	9,0	10,0
Vídeos do YouTube	10	9,7	10,0	10,0	0,7	0,5	8,0	10,0
Temáticas	10	9,8	10,0	10,0	0,4	0,2	9,0	10,0
Tempo (síncrono)	10	9,7	10,0	10,0	0,5	0,2	9,0	10,0
Estratégias didáticas	10	9,6	10,0	10,0	0,8	0,7	8,0	10,0
Interação professora-alunos	10	9,8	10,0	10,0	0,4	0,2	9,0	10,0
Interação aluno-aluno	10	9,0	9,5	10,0	1,2	1,3	7,0	10,0

Fonte: Autoria própria (2020).

Houve dez respondentes para este segundo grupo. Em média, o curso foi bem avaliado mesmo pelos alunos que participaram de apenas algumas aulas (ou seja, entre cinco e sete aulas). Ao comparar os resultados das Tabelas 2, 3 e 4, as menores médias são para os itens da divulgação e interação aluno-aluno, com desvios-padrão apresentando diferenças maiores. O valor mínimo está na Tabela 3; porém, comparando os resultados de desvio-padrão, surgem mais dois itens que chamam atenção na Tabela 4, relacionados a estratégias didáticas e vídeos do YouTube. Percebe-se que a avaliação da interação aluno-aluno foi maior entre os discentes que estiveram presentes em mais aulas, o que

pode ser explicado porque, no final do curso, foi ampliado o desenho de atividades que permitiam aos discentes formular perguntas entre si, e houve redução no número de perguntas direcionadas pela professora, como fora estabelecido de forma dominante nos materiais desenvolvidos para as primeiras semanas.

O questionário contemplava uma pergunta complementar, que solicitava que os alunos justificassem os motivos das faltas. Dos 30% dos alunos que indicaram ter apresentado baixa/média frequência, 35,7% justificaram que o motivo das ausências foram questões profissionais; 42,9%, por questões pessoais e profissionais; e 21,4%, por questões apenas pessoais. Ninguém indicou como resposta para as ausências a perda de interesse pelo curso, a inadaptação à tecnologia ou à metodologia adotada (alternativas possíveis de serem elencadas no questionário anônimo). Esses dados coincidem com as observações realizadas pela docente de que, após o término do lockdown, o curso apresentou certa evasão de alunos, e outros, que não haviam faltado até então, passaram a apresentar maior irregularidade nas presenças em encontros síncronos.

Também buscou-se avaliar se havia diferença na avaliação entre os discentes que enfrentaram dificuldades tecnológicas (por exemplo: falha no funcionamento da câmera ou do áudio, problemas de conexão com a internet etc.) e os que não haviam passado por nenhuma dificuldade nesse aspecto. A Tabela 5 representa a análise dos dados para os respondentes que não tiveram dificuldades com o uso da tecnologia.

Tabela 5 - Dados do grupo que não teve dificuldades com a tecnologia

Tema da questão	N	M	Me	Mo	DP	Var	Mín	Máx
Divulgação	18	9,1	10,0	10,0	1,5	2,2	5,0	10,0
Material — Canva	18	9,7	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Vídeos do YouTube	18	9,6	10,0	10,0	0,8	0,6	8,0	10,0
Temáticas	18	9,8	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Tempo (síncrono)	18	9,7	10,0	10,0	0,5	0,2	9,0	10,0
Estratégias didáticas	18	9,8	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Interação professora-alunos	18	9,9	10,0	10,0	0,2	0,1	9,0	10,0

Interação aluno-aluno	18	9,1	10,0	10,0	1,2	1,5	7,0	10,0
-----------------------	----	-----	------	------	-----	-----	-----	------

Fonte: Autoria própria (2020).

Foram 18 respondentes que não tiveram dificuldades com a tecnologia. Os resultados da Tabela 5 reforçam maiores variações no desvio-padrão para a divulgação, tendo avaliação mínima de 5 e interação aluno-aluno com avaliação mínima de 7. As médias foram todas acima de 9. A Tabela 6 representa a análise dos dados dos respondentes que tiveram alguma dificuldade com a tecnologia.

Tabela 6 - Dados do grupo que teve dificuldades com a tecnologia

Tema da questão	N	M	Me	Mo	DP	Var	Mín	Máx
Divulgação	19	8,8	8,0	10,0	1,1	1,3	7,0	10,0
Material — Canva	19	9,8	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Vídeos do YouTube	19	9,9	10,0	10,0	0,3	0,1	9,0	10,0
Temáticas	19	9,8	10,0	10,0	0,5	0,3	8,0	10,0
Tempo (síncrono)	19	9,7	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Estratégias didáticas	19	9,6	10,0	10,0	0,8	0,6	8,0	10,0
Interação professora-alunos	19	9,7	10,0	10,0	0,6	0,3	8,0	10,0
Interação aluno-aluno	19	9,5	10,0	10,0	0,8	0,6	8,0	10,0

Fonte: Autoria própria (2020).

Dezenove respondentes tiveram alguma dificuldade com o uso da tecnologia. A média não teve grande alteração, comparada com as análises do grupo que não apresentou dificuldades. Para testar a normalidade dos dados, foi utilizado o teste estatístico de Shapiro-Wilk, que se destaca pela eficiência e flexibilidade ao tratar de diferentes tamanhos de amostra (SHAPIRO; WILK, 1965) — Torman, Coster e Riboldi (2012) realizaram testes de normalidades e constataram a robustez do teste referido. Para verificar a existência ou não da normalidade dos dados, considerou-se 95% de significância. Mediante o valor-p < 0,05, atesta-se que os dados não têm distribuição normal (FIELD, 2009).

Frente a isso, foi usado o teste não paramétrico de Mann-Whitney

(FIELD, 2009). O teste buscou investigar as hipóteses de que: **H0: não há diferença estatística entre as avaliações dos itens entre os alunos mais frequentes (entre oito e dez aulas) e os menos frequentes (entre cinco e sete aulas); ou H1: há diferença estatística entre as avaliações dos itens entre os alunos mais frequentes (entre oito e dez aulas) e os menos frequentes (entre cinco e sete aulas).** Essa comparação é em relação aos dois grupos estudados nas Tabelas 3 e 4, considerando 95% de significância no teste. Os resultados das comparações foram insignificantes de acordo com o valor-p, ou seja, (valor-p > 0,05). Dessa forma, aceita-se a hipótese de que não há diferença entre as avaliações.

O teste também foi realizado para os dois grupos dos estudantes que tiveram dificuldades com a tecnologia (total de 18 respondentes) e os que não tiveram nenhum problema (totalizando 19 respondentes). As hipóteses analisadas foram: **H0: não há diferença estatística na avaliação dos itens para os alunos que não tiveram dificuldades com a tecnologia e os que tiveram alguma(s) dificuldade(s); H1: há diferença estatística na avaliação dos itens entre o grupo de alunos que não tiveram dificuldades com a tecnologia e os que tiveram alguma(s) dificuldade(s).** O teste estatístico mostrou o valor-p > 0,05. Dessa forma, aceita-se a hipótese que não há efeito estatístico na avaliação, corroborando com a hipótese H0. Importante destacar que foi usado 95% de significância no teste (os resultados comparados são dos grupos das Tabelas 5 e 6).

Quanto à pergunta complementar sobre o uso do WhatsApp, 80,6% dos alunos indicaram ser esta a melhor ferramenta para o envio dos materiais/atividades e para facilitar a comunicação; 11,6% afirmaram ser indiferentes à qual ferramenta usar, ou seja, estariam adaptados a qualquer uma; 5,6% gostariam que a comunicação ocorresse pelo WhatsApp, mas que o envio dos materiais fosse pela plataforma Moodle; e 2,8%, que a comunicação ocorresse por WhatsApp, mas o envio do material fosse por e-mail (ou seja, do total, essa resposta corresponde a apenas um participante).

Os dados revelam que o índice de aceitação do uso do WhatsApp é muito alto tanto para a comunicação quanto para o envio de materiais, e que é ínfimo o número de pessoas que preferiam a combinação do

grupo do WhatsApp com outras ferramentas, o que indica que ele pode ser utilizado em outras experiências semelhantes. Um fator que corrobora para esse dado é que, mesmo com as aulas findadas, os alunos mantiveram a participação nos grupos.

Na questão referente à hipótese de frequentarem um curso dessa natureza em outra oportunidade, independentemente da quarentena da Covid-19, 94,6% dos participantes informaram que sim; 2,7%, que talvez; e 2,7%, que não. Ou seja, a aceitação perante esse formato de cursos de extensão se mostrou elevada.

Em relação às duas perguntas abertas nas quais os alunos foram inquiridos a responder de quais temáticas mais gostaram e de quais não, a maioria apontou que gostou, de forma geral, de todos os temas, pela sua atualidade, referência a situações cotidianas e porque permitiam reflexão, seja no âmbito pessoal (e psicológico, como alguns mencionaram, como o debate sobre o uso exagerado das redes sociais), seja em relação às questões sociais (como o desemprego em tempos de Covid-19 ou a exploração no mundo do trabalho). Quanto aos temas menos preferidos, a maioria dos respondentes indicou que não houve ou não se lembrava de nenhum de que não haviam gostado, com exceção de um aluno que apontou uma aula em que foi mencionada a criação de cemitérios em bosques em algumas culturas e outro apontou uma aula em que se trabalhou com tiras cômicas.

Na última pergunta aberta, em que se indicavam sugestões e comentários gerais, foram apontadas as seguintes observações (cada uma delas por um aluno): a) gostaria da utilização do Moodle; b) gostaria de revisão de vocabulário a cada cinco aulas; c) gostaria que limitasse o número para no máximo seis alunos por turma; d) gostaria que a gravação da aula fosse disponibilizada para os alunos; e) gostaria que o tempo máximo da aula síncrona fosse de 40 minutos; f) gostaria que houvesse duas aulas semanais; g) gostaria que houvesse a utilização de letras de música nos materiais de aula; h) gostaria que os alunos pudessem responder perguntas diferentes entre si. Pelo menos dois alunos sugeriram que alguns minutos da aula fossem destinados à interação a respeito de temas livres, e três alunos sugeriram que houvesse tarefas pós-aula ou exercícios rápidos. Vale dizer que, no início do curso, chegou-se a

sugerir nas turmas de iniciantes que gravassem pequenos áudios, para serem postados no grupo do WhatsApp, com conteúdos aprendidos na aula anterior ou que julgassem ter dificuldade. Em apenas três turmas esse tipo de tarefa chegou a ser executada e, ainda assim, por um número reduzido de alunos, sendo abandonada ao longo das semanas pela falta de adesão da maioria (em apenas um dos grupos essa prática ocorreu de forma mais frequentes ao longo das semanas, notadamente por parte dos alunos de maior faixa etária entre os que estavam nos grupos, e não por parte dos mais jovens).

Foram selecionadas, entre as respostas abertas, duas consideradas marcantes no que diz respeito ao *feedback* recebido sobre a proposta de extensão levada a cabo durante a pandemia da Covid-19 (destaques nossos):

Excerto 1: Gostei muito do formato das aulas. Foram dinâmicas, ricas em conteúdo e divertidas. **No início foi um pouco estranho ter aulas online com videochamada com várias pessoas desconhecidas**, mas com o passar do tempo, pudemos nos conhecer e interagir mais. Foi a primeira vez que estudei espanhol e adorei a metodologia e os assuntos abordados. Pude perceber uma **evolução muito boa em meu vocabulário**, o que me motivou a estudar para as aulas com os vídeos disponibilizados pela (nome da professora) e também por aplicativos. Foram dez semanas de muito aprendizado e boa interação entre os colegas. Estudar espanhol me proporcionou momentos de **prazer** e descontração nessa **rotina maluca da PANDEMIA**. Entretanto, talvez não conseguisse conciliar as aulas em momentos fora da pandemia. Obrigada de coração por teu empenho, (nome da professora), realmente adorei! Besos.

Excerto 2: Pra mim a proposta metodológica foi excelente (temática, duração da aula, plataforma utilizada e o material desenvolvido pela professora e disponibilizado aos alunos — Canva e vídeos). Penso que essa **proposta de cursos on-line**, de forma semanal, é uma

ótima oportunidade **de gerar conhecimento**, envolver diferentes públicos, permitindo o **compartilhamento de experiências** e a **redução do distanciamento social**, imposto a todos nós nesse momento delicado que estamos vivenciando.

Nas respostas indicadas, que também foram verbalizadas de forma semelhante no último dia de aula por alguns alunos, identificam-se, mais uma vez, os elementos típicos de um sistema complexo, com especial destaque para o caráter adaptativo, pois em março, quando iniciaram as aulas, as videochamadas ainda não faziam parte da rotina diária da grande maioria e, menos ainda, com pessoas desconhecidas no convívio pré-pandêmico. Entretanto, como foi relatado, os grupos foram sendo formados e se estabilizando semana a semana, conformando a ideia de construção de comunidades em ambientes virtuais de aprendizagem (HEEMANN, 2012), que puderam mobilizar momentos de descontração e partilha prazerosa, bem como preocupações com o cenário da pandemia — tanto para alunos quanto para a professora —, sem, entretanto, desfocar do objetivo principal de gerar novos conhecimentos e aprendizagens, como apontam os excertos selecionados. Reitera-se, portanto, o sentido ocupacional mencionado no início do texto para justificar a oferta do curso, pois este era um elemento menos evidente antes da pandemia no âmbito dos papéis atribuídos ao ensino de línguas.

5. Considerações finais

A pandemia da Covid-19 se instalou na vida de todos e a cada um coube administrá-la com as estratégias que podia. Utiliza-se aqui o termo “estratégia” na perspectiva de Morin (2003, p. 130), como oposição a um “programa”. Como ele afirma, em um programa, “se as circunstâncias exteriores não são favoráveis, o programa para ou fracassa”. Já a estratégia “determina-se tendo em conta uma situação imprevista, elementos adversos, mesmo adversários”, modificando-se com “imensa maleabilidade” (MORIN, 2003, p. 131).

Na instituição foco da análise, o “programa” curricular previsto foi

temporariamente abandonado (o calendário acadêmico da pós-graduação foi iniciado apenas em junho e o da graduação, apenas em setembro de 2020). A via da extensão foi a encontrada como estratégia (sem os elementos burocráticos presentes nos programas regulares) para o exercício docente em um período de indefinição de caminhos institucionais imediatos frente ao cenário pandêmico. Nesse contexto, novas reflexões e experiências puderam ser levadas a cabo a respeito da rigidez de algumas normas para atividades de ensino presentes no modelo presencial, nas quais os docentes devem estar muito mais atentos à frequência dos alunos; efetuar aferições numéricas para atribuição de notas; ter horário fixo para terminar uma aula etc., porque esse é o *modus operandi* dominante e aceito, apesar das inúmeras fragilidades e críticas.

No que diz respeito aos materiais didáticos produzidos e às plataformas utilizadas, os dados revelam que as escolhas efetuadas (uso do WhatsApp, produção diária de vídeos no YouTube, utilização da plataforma Canva para produção dos materiais de aula síncrona) se mostraram eficientes para gerar o engajamento dos estudantes e a satisfação com a proposta. Ressalta-se que a produção de materiais autorais, criados de maneira a situar as aulas no contexto da pandemia e proporcionando aos discentes interações de natureza crítico-refletiva, mostrou-se eficiente para gerar um sentido efetivo às discussões, que não seriam possíveis se fossem utilizados materiais genéricos disponíveis no mercado para o ensino de línguas. A tríade produção de materiais contextualizados, ambiente de confiança para a interação e presença docente assíncrona (pelos vídeos diários de curta duração, por exemplo) somada à não linearidade dos conteúdos (permitindo que novas pessoas entrassem nos grupos iniciais sem prejuízo para o processo de aprendizagem) parece ser um bom indicativo do êxito de uma proposta de curso de extensão de línguas (e possivelmente de cursos de outras naturezas, em experiências futuras).

Espera-se que a pós-pandemia permita o entendimento, no coletivo educacional, de que as instituições assentadas usualmente em “programas” (nos termos de Morin) devem rever radicalmente sua forma de pensar a relação com o conhecimento, pois os modelos que estavam postos e que muitos esperam reaver não são mais sustentáveis, por

diversos fatores, mas principalmente porque as pessoas estão em processo de mudança cultural profunda, evidenciando, por inúmeros indicadores, mesmo antes da pandemia, que o modelo anterior era cada vez menos efetivo. O retorno à “normalidade” deve buscar, nas experiências bem-sucedidas durante o ensino remoto, algumas vias alternativas para um funcionamento organizacional mais flexível, não só para os cursos de extensão, como foi o caso apresentado, mas também para os cursos de graduação e pós-graduação, tradicionalmente mais rígidos em termos estruturais, especialmente os pautados exclusivamente na lógica da presencialidade física.

Por fim, diante da falta de liberdade para ir e vir no auge do *lockdown*, a liberdade de propor e ser parte de um curso aberto em vários aspectos, desde os horários de oferta das turmas, aos temas abordados, às ferramentas utilizadas, ao tempo de duração de cada aula e de duração do próprio curso, foi uma experiência ímpar, por tratar de um conjunto de fatores inteiramente novos para a prática docente foco da análise. Ensinar e aprender em ambientes de maior liberdade trazem, de forma inequívoca, resultados melhores e mais rápidos em diversos aspectos, os quais não podem ser mensurados completamente por meio de algumas variáveis ou indicadores externos, mas principalmente ser experienciados e guardados na memória

Referências

ABIODUN, R. *et al.* A WhatsApp community of practice to support new graduate nurses in South Africa. **Nurse Education in Practice**, v. 46, p. 102.826, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância em Rede**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BARBOUR M. *et al.* **Understanding pandemic Pedagogy: differences between emergency remote, remote and online teaching.** K-12 E-Learning in Canada, dez. 2020. Disponível em: 10.13140/RG.2.2.31848.70401. Acesso em: 24 dez. 2020.

BARROS, E. D.; IRALA, V. B. Entre el lugar de la resistencia y el lugar del aprendizaje: “professora, tu pode falar português?”. In: CARVALHO, T. (org.). **Espanhol e ensino: relato de pesquisa**. Mossoró: UERN, 2012. p. 59-68.

BERGSLEITHNER, J. M.; WEISSHEIMER, J.; MOTA, M. B. (org.). **Produção oral em LE: múltiplas perspectivas**. Campinas: Pontes, 2011.

BUHU, A.; BUHU, L. The applications of microlearning in higher education in textiles. In: THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE ELEARNING AND SOFTWARE FOR EDUCATION, 15., 2019, Bucareste. **Anais [...]**. Bucareste: Else, 2019.

CHAHAL, A. *et al.* WhatsApp in university: friend or foe. **Journal of Clinical and Diagnostic Research**, Delhi, v. 13, n. 12, 2019.

CRONBACH, L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika**, v. 16, n. 3, p. 297-334, 1951.

DINIZ, E. *et al.* A extensão universitária frente ao isolamento social imposto pela Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p. 72.999-73.010, 2020.

FERRARI, E. F.; SÁENZ, J. L. **Didáctica práctica para la enseñanza básica, media y superior**. 3 ed. Montevidéo: Magro, 2018.

FIALHO, V. Educação a distância na perspectiva da complexidade: análise das condições iniciais para a eclosão de um sistema de aprendizagem. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C., FIALHO, V. (org.). **Aprendizagem de línguas — a presença na ausência: CALL, atividade e complexidade**. Pelotas: Educat, 2012. p. 257-286.

FIELD, A. **Descobrendo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEHRED, A. P. Canva. **Journal of the Medical Library Association**, Chicago, v. 108, n. 2, p. 338-340, 2020. Disponível em: <http://jmla.pitt.edu/ojs/jmla/article/view/940/1062>. Acesso em: 24 abr. 2021.

HEEMANN, C. Formação de comunidades em ambientes

virtuais de aprendizagem: transpondo limites e criando conexões. *In*: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C., FIALHO, V. (org.). **Aprendizagem de línguas — a presença na ausência: CALL, atividade e complexidade**. Pelotas: Educat, 2012. p. 83-108.

INGOLD, T. **The perception of the environment: essays of livelihood, dwelling and skill**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2010.

IRALA, V. B. Produção oral em língua estrangeira: contornos identitários múltiplos no processo de avaliação. *In*: STURZA, E.; FERNANDES, I.; IRALA, V. (org.). **Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios**. Santa Maria: PPGL Editores, 2012. p. 103-128.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LEFFA, V. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. *In*: LEFFA, V. (org.). **A interação na aprendizagem de línguas**. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006. p. 181-118.

LEFFA, V. Se o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 24-29, jan./abr. 2009.

TORMAN, V. B. L.; COSTER, R.; RIBOLDI, J. Normalidade de variáveis: métodos de verificação e comparação de alguns testes não-paramétricos por simulação. **Revista HCPA**, Porto Alegre. v. 32, n. 2, p. 227-234, 2012.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

OLIVEIRA, J. **O ensino da produção oral em língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha: uma experiência pedagógica com material didático autoral focado na instrução diferenciada**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Línguas) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2017.

ORÉ, F. Reflexiones para una evaluación constructivista. **Horizonte de la Ciencia**, v. 8, n. 14, p. 87-99, 2018. Disponível em: <http://revistas>.

uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/294. Acesso em: 24 abr. 2021.

PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PARDO KUKLINSKI, H.; COBO, C. **Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia: ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia**. Barcelona: Outliers School, 2020.

SHAPIRO, S. S.; WILK, M. B. An analysis of variance test for normality (complete samples). **Biometrika**, v. 52, n. 3/4, p. 591-611, 1965.

SOUZA, A. C.; ALEXANDRE, N. M. C.; GUIRARDELLO, E. B. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 26, n. 3, p. 649-659, 2017.

VETROMILLE-CASTRO, R. **A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas**. 2007. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/14754>. Acesso em: 24 abr. 2021.

WINSTONE, N.; PITT, E.; NASH, R. Educators' perceptions of responsibility-sharing in feedback processes. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, Londres, v. 46, n. 1, 2020.