

EXPERIÊNCIA DE DOCÊNCIA E PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19: A DISCIPLINA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS ORGANIZADA PELO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

Michele Salles El Kadri*, Denise Ismenia Grassano Ortenzi**,
Maria Paula Pereira de Lima***, Silvia Gusmão Brandilla Calazans****

RESUMO

A pandemia da covid-19 fez com que as atividades educacionais migrassem repentinamente para um modelo emergencial remoto, fazendo com que professores vivenciassem inúmeros desafios. Neste texto, objetivamos apresentar e discutir a proposta da disciplina “Tecnologias educacionais no ensino de línguas”, organizada pelo referencial do Experimento didático formativo (SFORNI, 2015) e da Atividade social (LIBERALI, 2020) em contexto emergencial remoto, ofertada e conduzida no modelo de coensino e coplanejamento (ROTH *et al.*, 2002; 2000; PASSONI, 2010; EL KADRI, 2014) e também analisar as *affordances* percebidas pelos alunos participantes sobre as aprendizagens possibilitadas. Os dados foram coletados por meio de questionário com alunos do curso de Letras Inglês participantes da disciplina e a análise realizada por meio da proposta de *affordances* (VAN LIER, 2000). Os resultados apontam que a disciplina permitiu desenvolver habilidades relacionadas à tecnologia em si, habilidades de uso de tecnologia em sala de aula, desenvolver trabalho colaborativo, desenvolver letramento digital e propiciar mudanças de concepção em relação ao trabalho com tecnologia. Concluímos o texto ressaltando o potencial do experimento didático formativo e da atividade social como possibilitadores de oportunidades de aprendizagem em contexto remoto emergencial.

Palavras-chave: Tecnologia. Formação de professores. Experimento didático formativo.

* Doutora em Estudos da Linguagem e dos Programas em Educação (PPEDU-UEL), Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e Meplem. Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0002-5836-4988. Correio eletrônico: misalles@uel.brmailto:lpmororo@yahoo.com.br

** Doutora em Estudos da Linguagem. Professora Adjunta do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0003-2125-3130. Correio eletrônico: denise@uel.br

*** Mestranda em Educação (PPEDU-UEL) e licenciada em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0002-0124-6796. Correio eletrônico: mariapaulapereira.lima@gmail.com

**** Mestranda em Educação (PPEDU-UEL) e licenciada em Letras Espanhol e Literatura Hispânica pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora instrutora no Laboratório de Línguas da UEL. ORCID: 0000-0003-0662-9283. Correio eletrônico: silgbc@gmail.com

TEACHING AND RESEARCHING EXPERIENCE IN HIGHER EDUCATION
DURING THE COVID-19 PANDEMIC: THE COURSE EDUCATIONAL
TECHNOLOGY DESIGNED BY THE FORMATIVE DIDACTIC EXPERIMENT

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic caused educational activities to suddenly shift to an emergency remote learning mode, causing teachers to experience numerous challenges. In this work, we aim to present and discuss the proposal of a course entitled “Educational Technologies in Language Teaching” organized by the frameworks of the Formative Didactic Experiment (SFORNI, 2015) and Social Activity (LIBERALI, 2020) in an emergency remote learning context, both offered and conducted based on the principles of co-teaching and co-planning (ROTH et al., 2002; 2000; PASSONI, 2010; EL KADRI, 2014). We also aim to analyze the affordances perceived by the participating students regarding the learning possibilities. Data were collected through a questionnaire answered by students from the English Language and Literature undergraduate degree who were participating in the course, and the analysis was carried out through the affordance’s proposal (VAN LIER, 2000). The results show that the discipline allowed the development of skills related to technology itself, to the use of technology in the classroom, to the development of collaborative work and digital literacy, and it generated changes regarding what students’ understanding of working with technology is. We conclude the text by emphasizing the potential of the Formative Didactic Experiment and of the Social Activity as enablers of learning opportunities in an emergency remote learning context.

Keywords: *Technology. Teacher education. Formative didactic experiment.*

EXPERIENCIA DE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN
EL CONTEXTO PANDÉMICO DE COVID-19: LA ASIGNATURA DE TECNOLOGÍAS
EDUCATIVAS ORGANIZADA POR EL EXPERIMENTO DIDÁCTICO FORMATIVO

RESUMEN

La pandemia de Covid-19 hizo que las actividades educativas migraran súbitamente a un modelo remoto de emergencia, lo que provocó que los docentes experimentaran numerosos desafíos. En este texto, pretendemos presentar y discutir la propuesta de la asignatura “Tecnologías Educativas en la Enseñanza de Idiomas” organizada en el marco del Experimento Didáctico Formativo (SFORNI, 2015) y de la Actividad Social (LIBERALI, 2020) en un contexto remoto de emergencia, ofrecida y conducida en el modelo de co-enseñanza y co-planificación (ROTH et al., 2002; 2000; PASSONI, 2010; EL KADRI, 2014) y también analizar las posibilidades percibidas por los estudiantes participantes sobre el aprendizaje. Los datos se recolectaron a través de un cuestionario a los estudiantes del curso de grado en Inglés que participaban en la asignatura y el análisis se realizó a través de la propuesta de affordances

(VAN LIER, 2000). Los resultados muestran que la asignatura permitió el desarrollo de habilidades relacionadas con la tecnología en sí, habilidades para usar la tecnología en el aula, desarrollar el trabajo colaborativo, desarrollar la alfabetización digital y proporcionar cambios en la concepción sobre el trabajo con tecnología. Concluimos el texto enfatizando el potencial del experimento didáctico formativo y de la actividad social como facilitadores de oportunidades de aprendizaje en un contexto remoto de emergencia.

Palabras clave: Tecnología. Formación del profesorado. Experimento didáctico formativo.

1 INTRODUÇÃO

Há tempos as sociedades e sistemas de ensino no mundo todo já vinham sofrendo alterações e se tornando cada vez mais interconectadas e diversificadas por conta da globalização e do avanço tecnológico com seus efeitos na migração e redução de fronteiras. Neste contexto, o desenvolvimento de competências interculturais, linguísticas e digitais já vem sendo alvo de pesquisas na área educacional e o letramento digital tem sido apontado como uma das habilidades mais importantes na formação de professores e cidadãos no e para o século XXI.

A intensificação da mediação por tecnologias nos contextos educacionais devido à pandemia da covid-19 fez com que professores vivenciassem inúmeros desafios para lidar com o ensino remoto emergencial. É importante ressaltar que tal modalidade não se refere meramente ao ensino a distância previsto na LDB e regulamentações. A situação de excepcionalidade imposta pela pandemia exige a correta utilização das terminologias, pois o modelo de ensino remoto imposto pela crise sanitária é contingente, frente à falta de alternativas. Em artigo para a revista *Educause Review*, Hodges *et al.* (2020, tradução nossa) trazem a importante elucidação do termo:

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse¹.

Isso não foi diferente para os professores do ensino superior. Formadores de professores, repentinamente, se viram com os desafios de usar tecnologias digitais, compreender as inúmeras nomenclaturas que surgiram (ensino híbrido, ensino a distância, ensino remoto emergencial) e adaptar suas disciplinas e metodo-

¹ Do original: "In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated".

logias. Não obstante, a preocupação de propiciar contextos de aprendizagem significativa neste novo cenário foi a preocupação de muitos docentes. Neste cenário, como formadoras de professores e professoras em formação continuada em nível de mestrado que estavam iniciando suas experiências didáticas no ensino superior via Estágio de docência, deparamo-nos com estes mesmos desafios. Nossa maior preocupação, era, portanto, garantir um contexto favorável para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mesmo diante de tantos desafios.

Assim, neste texto, apresentamos nossa proposta de organização do ensino e refletimos sobre nossa experiência na oferta de uma disciplina optativa sobre *Tecnologias educacionais no ensino de línguas*, responsabilidade das duas primeiras autoras deste texto. O novo formato de ensino emergencial remoto - via plataformas educacionais digitais (*Google Meet* e *Google Classroom*) - fez com que as formadoras decidissem pela oferta de modo colaborativo, o que chamamos de coensino (EL KADRI, 2014; PASSONI, 2010; ROTH *et al.*, 2000, 2002), ministrando as aulas conjuntamente com as duas outras autoras deste texto, que estavam em período de *Estágio de docência* sob a orientação de uma das formadoras.

Desse modo, cientes e não alheios a toda a problemática que envolve o ensino remoto (suas terminologias, questões de inclusão/exclusão, a formação de professores), neste texto, objetivamos não somente apresentar e discutir a proposta da disciplina organizada pelo referencial do Experimento didático formativo (SFORNI, 2015) e da Atividade social (LIBERALI, 2020), ofertada e conduzida no modelo de coensino e coplanejamento (EL KADRI, 2014; ROTH *et al.*, 2002), mas também de analisar as *affordances* percebidas² pelos alunos participantes da disciplina sobre as aprendizagens possibilitadas.

Para tanto, neste artigo, primeiramente descrevemos o contexto de oferta da disciplina. Em seguida, traçamos o percurso da disciplina, apresentando a proposta teórico-metodológica da Atividade Social e do Experimento Didático Formativo (EDF daqui em diante), referenciais que orientaram o *design* da disciplina. Refletimos, então, sobre o percurso da disciplina, demonstrando como o coensino e o coplanejamento nos orientaram, para, em seguida, apresentar as *affordances* percebidas pelos alunos sobre a aprendizagem possibilitada pela disciplina. Concluimos o texto apontando os resultados finais e refletindo sobre o potencial dos referenciais que nos embasaram.

2 CONTEXTO – A DISCIPLINA “TECHNOLOGIES, DIGITAL LITERACY & LANGUAGE TEACHING”

“*Technologies, Digital Literacy & Language Teaching*” foi uma disciplina optativa com carga horária de 30 horas, ofertada em formato emergencial remoto a alunos do terceiro e quarto anos do curso de Letras Inglês de uma Universidade Estadual no norte do Paraná.

A disciplina foi ministrada por duas professoras formadoras, responsáveis pela mesma, e duas pesquisadoras em caráter de estágio docente não obrigatório,

² Segundo El Kadri (2010), *affordances* são entendidas como oportunidades/potenciais possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados.

ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição, sob a orientação de uma das professoras. Ambas as mestrandas, além de realizarem estágio de docência, também optaram por coletar dados para suas pesquisas nesta mesma atividade.

As aulas ocorreram no primeiro semestre do ano de 2020 para duas turmas, divididas em períodos vespertino e noturno. Os encontros se deram em formato remoto e alternavam-se entre síncronos e assíncronos. Os encontros síncronos ocorriam por videoconferência via *Google Meet*. Os encontros assíncronos ocorriam via sala de aula virtual na plataforma *Google Classroom* como recurso para instruções, realização de atividades e aporte de conteúdo e material de estudo.

A disciplina, segundo o programa elaborado pelas professoras formadoras e aprovado pelo colegiado do curso, tinha como ementa a conceitualização, distinções e aproximações entre tecnologia, letramento digital e ensino de línguas; o estudo das *affordances* de ferramentas digitais para o ensino de línguas e a análise de propostas didáticas desenvolvidas por professores. Como objetivos principais, a disciplina buscou a) desenvolver conceitos relacionados ao letramento digital para mediar propostas de ensino de línguas; b) desenvolver conhecimentos e habilidades relacionadas ao uso de tecnologias e letramento digital no ensino de línguas; c) conhecer e analisar propostas didáticas desenvolvidas por professores de letramento digital e ensino de línguas; d) propor soluções pedagógicas para situações-problema de contextos de ensino e e) desenvolver habilidades de colaboração remota para criar publicações digitais sobre tecnologias, letramento digital e ensino de línguas.

Os alunos que participaram da disciplina, conforme já mencionado, eram professores de língua inglesa em formação, matriculados no terceiro e quarto anos do curso de Letras Inglês, nos períodos vespertino e noturno. A maioria destes afirmou trabalhar ou já ter trabalhado como professor de inglês, tanto em contextos particulares quanto públicos. Os dados que embasam o presente estudo foram levantados para fins de pesquisa no âmbito de pós-graduação e integram as dissertações de mestrado de duas participantes. Sua coleta foi realizada nas notas de observação, nas gravações de áudio e vídeo das reuniões de planejamento da disciplina e das aulas remotas, assim como nas informações contidas na sala de aula virtual (*Google Classroom*).

Os procedimentos éticos da pesquisa envolveram a submissão e aprovação de ambos os projetos no Sistema CEP/Conep, via Plataforma Brasil, registrados sob os Pareceres n.º 4.231.718 e n.º 4.246.558, bem como a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelos participantes (professoras formadoras, professoras pesquisadoras e alunos da disciplina). Além das questões éticas burocráticas, também se observaram as medidas éticas emancipatórias, com vistas ao retorno das análises aos participantes da pesquisa e “[...] incorporação de suas vozes no manuscrito final da pesquisa.” (EGIDO, 2015, p. 4). Na próxima seção, apresentamos o percurso de elaboração da disciplina via Coplanejamento.

3 O PERCURSO – COPLANEJAMENTO DE ENSINO

O grupo tomou a decisão de utilizar uma proposta colaborativa para o *design* da disciplina, assumindo com John-Steiner, Weber e Minnis (1998) que a colabo-

ração envolve pessoas não apenas planejando, decidindo e agindo conjuntamente, mas também pensando juntas, compartilhando visões, e construindo conhecimento em um trabalho conjunto.

Pela perspectiva sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991a, 1991b; VYGOTSKY *et al.*, 2010), a colaboração pode ser compreendida como fator de desenvolvimento potencial do indivíduo, ao contribuir com o processo de aprendizagem que se dá pela relação do homem com o meio. Na perspectiva sócio-histórico-cultural, as funções psicológicas superiores se desenvolvem pelas atividades entre sujeito e objeto de aprendizagem, mediadas por artefatos culturais. Este modelo de mediação foi aprofundado por estudiosos e pesquisadores, dentre os quais destacamos Engeström (1999), para quem as inter-relações entre sujeito e comunidade ganham especial relevância.

Assim, tendo por base a abordagem sócio-histórico-cultural, a colaboração pode ser utilizada no contexto de ensino como ferramenta educacional. Quando a colaboração se dá por meio da prática docente conjunta, ocorre o que se denomina coensino, “[...] modelo de ensino-aprendizagem que pode ser compreendido como um trabalho compartilhado e realizado em conjunto, em que dois ou mais professores participam e estão envolvidos pelo mesmo objetivo comum de desenvolver as experiências de aprendizagem dos alunos.” (ROTH *et al.*, 2000, p. 5-6). Desta maneira, tem-se que a prática colaborativa permite que os professores implicados no coensino contribuam não somente para o desenvolvimento dos alunos, como também para o seu próprio desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, ampliando seu repertório de ação individual (ROTH *et al.*, 2002, p. 8). Assim, a consequência do coensino é colocar o professor colaborador em situação de coconstrução de um objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, posicioná-lo em uma conjunção que proporcione seu aperfeiçoamento profissional (DESGAGNÉ, 2007, p. 13-14). Dito isto, importa recordar que o planejamento colaborativo é o procedimento adotado na preparação da disciplina trazida neste estudo. Pela perspectiva que adotamos, coplanejamentos são partes da proposta de coensino, que focam exclusivamente os planejamentos de aula.

Com base nos estudos sobre pesquisas colaborativas, pensamos a proposta da disciplina neste programa de formação de professores de língua inglesa na disciplina *Technologies, Digital Literacy & Language Teaching*. As quatro professoras participantes da disciplina possuíam motivações diversas ao optarem pelo coplanejamento das aulas: enquanto as professoras em estágio de docência procuravam colher dados para as respectivas dissertações e realizar seus estágios de docências para o aprendizado da docência em nível superior, as professoras formadoras buscavam lecionar as disciplinas pelas quais eram responsáveis, porém em contexto remoto. Ao se proporem a pensar a proposta coletivamente, todas possuíam o objetivo comum de propiciar aprendizagem aos alunos neste contexto de ensino remoto emergencial.

Para tanto, foram realizadas videoconferências pela plataforma *Google Meet* e, como apoio, utilizados documentos compartilhados em uma pasta específica do *Google Drive*. A princípio, as reuniões de coplanejamento eram semanais, passando a ser quinzenais conforme a necessidade. Nelas, tudo era alvo de coplanejamento, desde o cronograma da disciplina até os conteúdos a serem trabalhados em sala. Cabe ressaltar que a disciplina foi idealizada previamente por duas das

professoras responsáveis, as quais compartilharam suas ideias prévias e os materiais por elas compilados. Assim, por sugestão, este foi o ponto de partida do coplanejamento da disciplina.

As reuniões entre as professoras partícipes totalizaram 13 (treze) encontros gravados em áudio e vídeo (20h07m58s). As atividades inseridas no *Google Classroom* eram coplanejadas e ancoradas no experimento didático formativo, por meio da atividade social direcionada à produção de uma revista digital pelos alunos. Desta maneira, as ações docentes foram pensadas sob os princípios norteadores do EDF e os alunos desenvolveram atividades orientadas ao uso de ferramentas tecnológicas, o que estará sintetizado na seção subsequente às dos princípios do experimento didático formativo e da atividade social.

4 O EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO

O EDF busca, principalmente, compreender a relação entre o ensino e o desenvolvimento mental dos estudantes (DAVIDOV, 1988), possibilitando identificar seu nível de desenvolvimento atual, ou seja, sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A partir de então, com base em alguns princípios didáticos, o EDF possibilita apresentar quais operações mentais poderão ser desenvolvidas e através de quais atividades e ações docentes isso ocorrerá, tendo como principal objetivo a formação de conceitos nos estudantes. Essa metodologia é considerada formativa justamente porque as ações mencionadas anteriormente têm como objetivo gerar mudanças nos participantes (RAMALHO, EL KADRI, no prelo).

Outra característica do EDF é que o pesquisador tem papel ativo durante o processo (LIBÂNEO, 2007), ou seja, a pesquisa não se separa da atividade docente, nem é realizada apenas através da observação. O pesquisador participa do processo investigativo como docente ou junto a outros docentes, planejando atividades cujo objetivo é, especificamente, colocar em movimento os processos que busca investigar (SFORNI, 2015). Essa dinâmica justifica a classificação do Experimento como ferramenta tanto de investigação quanto de organização do processo educativo. Através dele, o professor consegue identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal de seus alunos e selecionar as tarefas de estudo (DAVIDOV, 1988) mais pertinentes, ou seja, aquelas que irão promover a internalização dos conceitos que estão sendo ensinados. Foi justamente essa não separação entre ensino e pesquisa do EDF que motivou o grupo a utilizá-lo como referencial para organização da disciplina.

Desta maneira, o EDF alinha-se com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, podendo ser entendido como uma ponte entre teoria e prática, já que os princípios da Teoria Histórico-Cultural em si mesmos não constituem princípios didáticos (SFORNI, 2015). Vygotsky (1998) afirma que, quando a aprendizagem é organizada de forma “correta”, ela gera desenvolvimento. Concordamos com Sforni (2015) quando afirma que o EDF parece ser uma definição promissora do que Vygotsky entende como uma “correta” organização da aprendizagem, ou seja, uma forma de organizar o ensino e a aprendizagem que se mostra favorável ao desenvolvimento.

Sforni (2015) elenca alguns princípios-chave do Experimento Didático Formativo e oferece também ações docentes práticas que podem ser desenvol-

vidas por professores para que estes princípios sejam atendidos em suas aulas. O primeiro princípio ressaltado pela autora é o Princípio do Ensino que Desenvolve. A autora entende que, quando o professor organiza o ensino pensando no próximo nível de desenvolvimento a ser alcançado pelos estudantes, ele(a) está seguindo este princípio. Para isso, no entanto, torna-se necessário identificar o nível de desenvolvimento atual. Para este princípio, a autora elenca os seguintes itens como exemplos de ações docentes motivadas pelo princípio do ensino que desenvolve: a) avaliação do nível de desenvolvimento atual e previsão do nível de desenvolvimento esperado; b) uso de atividades com os conceitos que mobilizam as Funções Psíquicas Superiores; e c) criação de situações em que os estudantes expressem verbalmente o que e como estão pensando (como estão atuando mentalmente com os conceitos).

O segundo princípio mencionado por Sforini (2015) é o Princípio do Caráter Ativo da Aprendizagem. Este princípio orienta a organização do ensino de modo que este não caia em metodologias tradicionais nas quais o professor é o centro do processo de ensino, aquele que “detém o conhecimento” e a função de transmiti-lo aos alunos, que o recebem de forma passiva. Em contrapartida, a autora também não advoga que os alunos construam o conhecimento sozinhos, mas sim que seja um processo colaborativo entre alunos e professor, orientado pelo último (SFORINI, 2015). Neste sentido, Sforini (2015, p. 386) afirma que “[...] o princípio ativo da aprendizagem implica a participação efetiva do aluno na elaboração da síntese conceitual, na qual estão aliados pensamento e linguagem”. As ações docentes elencadas como compatíveis a este princípio incluem o seguinte: a) elaboração de situações-problema que permitam inserir o estudante no horizonte investigativo que deu origem ao conceito; b) previsão de momentos em que os alunos dialoguem entre si e elaborem sínteses coletivas, mesmo que sejam provisórias; c) orientação do processo de elaboração de sínteses conceituais pelos estudantes.

O terceiro princípio é intitulado Princípio do Caráter Consciente, o qual determina que, para que haja aprendizagem, não é suficiente que o conteúdo esteja contido na atividade – é necessário que ele seja o objeto da atividade mental dos estudantes. Citando Leontiev (1983), a autora explica que nem sempre os conteúdos percebidos pelos alunos são conscientizados pelos mesmos, justamente porque nem sempre são objeto da atividade mental dos alunos, de forma que a atenção destes tende a se desviar para outro aspecto da atividade. Ou seja, é importante evitar metodologias tradicionais passivas de ensino, mas também é necessário que o foco da atividade mental dos alunos permaneça no conceito, para que haja aprendizagem. Como ações docentes práticas orientadas por este princípio, a autora enfatiza o que segue: a) elaboração de atividades que tenham potencial para promover o modo de ação geral com o conceito; b) previsão de ações mentais para que o conteúdo central da atividade seja o foco da consciência dos estudantes; c) atenção para as explicitações verbais dos estudantes, as quais sinalizam se eles estão estabelecendo relação entre o particular e o geral.

O quarto princípio norteador do EDF segundo Sforini (2015) é o princípio da Unidade entre o Plano Material e o Verbal. Este princípio traz a importância da linguagem verbal, seja oral, seja escrita, no processo de aprendizagem, apontando-a como mediadora entre os planos material e mental. Essa mediação é fundamental, segundo a autora (SFORINI, 2015), pois pode trazer consciência para o

processo de aprendizagem, demonstrar o que é essencial e trazer o foco para os conceitos contidos na atividade(s). Neste sentido, a autora afirma que a leitura de textos científicos da área também se enquadra neste princípio, e é fundamental que “[...] as sínteses provisórias, resultantes das discussões com o grupo acerca do problema desencadeador de aprendizagem, sejam ampliadas e avancem na direção da compreensão e do uso da linguagem própria da área de conhecimento em pauta.” (SFORNI, 2015, p. 390). Para este princípio, as ações docentes práticas mencionadas são a organização de atividades que coloquem em interação o plano material ou materializado (ilustrativo) e a linguagem verbal (oral e escrita) e o uso de textos científicos e clássicos da respectiva área de conhecimento. O quinto princípio elencado por Sforni (2015) é o Princípio da Ação Mediada pelo Conceito. Este princípio estabelece que o conceito deve ser apresentado e contextualizado aos alunos através de atividades e tarefas escolares que os levem a compreender o conceito como um instrumento simbólico da interação do homem com o meio, e como solução das necessidades do mesmo (SFORNI, 2015). Ou seja, o conceito não deve ser apresentado de forma apenas expositiva ou histórica, mas o professor deve elaborar atividades mediadas pelos conceitos a serem trabalhados, de forma que os alunos interajam ativamente com estes. Além disso, Sforni (2015) ressalta que a orientação do professor neste processo é crucial, pois também é recomendável que novas situações-problema sejam inseridas nas atividades dos estudantes, para que estes possam atuar diretamente com o conceito, vivendo na prática situações que primeiro o originaram. Isso fica claro também nas ações docentes previstas pela autora: a) análise da gênese do conceito no seu aspecto lógico-histórico para buscar o que é nuclear no conceito; b) elaboração de problemas desencadeadores, cuja solução exige do aluno a mediação do conceito; c) inclusão de novos problemas de aprendizagem ao final do processo de estudo para analisar se os alunos operam mentalmente com o conceito.

Todos esses princípios e possibilidades nos levaram então a organizar a disciplina por meio do experimento didático formativo. Na próxima seção, explicamos a organização da disciplina amparada nesses referenciais.

5 A ATIVIDADE SOCIAL COMO PERSPECTIVA DE ENSINO

Atividades sociais podem ser definidas como aquelas “[...] em que os sujeitos estão em interação com outros contextos culturais determinados e historicamente dependentes.” (LIBERALI; SANTIAGO, 2016, p. 19). Em outras palavras, são ações realizadas entre sujeitos inscritas em um contexto sócio-histórico-cultural (práticas sociais). Partindo desse entendimento, a reorganização do currículo da disciplina, foco deste trabalho, por meio de atividades sociais, demonstra seu potencial para a “desencapsulação dos Conteúdos” (ENGESTRÖM, 1999, 2002; LIBERALI, 2019). Conforme apontado em El Kadri *et al.* (2020), a desencapsulação do currículo visa “[...] transformar o trabalho escolar em uma matriz de socialização e ação na comunidade e no mundo.” (LIBERALI, 2019, p. 33), ou seja, significa priorizar um currículo que mobilize conhecimentos e práticas que favoreçam as intersecções entre individual e coletivo e entre local e global, valorizando diferentes vozes e saberes e agência/protagonismo dos estudantes. Para Liberali (2019), desencapsular permite entender como conhecimentos escolarizados

podem ser superados a partir de uma ecologia de saberes (SANTOS, 2008), ao mesmo tempo que cria oportunidade para a expansão da aprendizagem (ENGESTRÖM, 1999, 2002).

Na próxima seção, articulamos esses referenciais com a proposta da disciplina.

6 A DISCIPLINA ANCORADA NA PERSPECTIVA DO EXPERIMENTO DIDÁTICO FORMATIVO E DA ATIVIDADE SOCIAL

Nossa preocupação em como organizar uma disciplina em formato emergencial remoto que propiciasse aprendizagem e desenvolvimento aos futuros professores nos levou a buscar referenciais teóricos que nos dessem esse suporte. Ao nos depararmos com o EDF, percebemos que este referencial nos possibilitaria organizar a disciplina e, ao mesmo tempo, conduzir pesquisas sobre nossa proposta. Isso porque o EDF configura-se tanto como um método investigativo quanto como uma ferramenta de organização do processo de ensino.

Nos planejamentos colaborativos, uma das atividades escolhidas para dar conta dos princípios do experimento didático para o desenvolvimento da aprendizagem foi a tentativa de situar a aprendizagem por meio da atividade social (LIBERALI, 2020), proposta que levou a estruturação da disciplina em torno da produção, por parte dos alunos, de uma revista digital a respeito de tecnologia e ensino de línguas.

Isso porque uma organização curricular, organizada por Atividades Sociais, pressupõe brincar com os saberes de uma determinada área de conhecimento que não são tomados de forma isolada ou “encapsulada” (ENGESTRÖM, 2002). Para Pretini Jr. e Liberali (2011), isso implica que esses saberes tenham o papel de instrumentos de ação transformadora no mundo, visando ao atingimento de um determinado objetivo, o que indica que é preciso recriar, em sala de aula, atividades das culturas nas quais o aluno está inserido ou em processo de inserção (VYGOTSKY, 1934), potencializando a interação entre elas. Desse modo, a criação de uma revista foi sugerida por uma das formadoras como sendo uma forma de brincar com os saberes da nossa área de conhecimento e propiciar atividade vinculada ao mundo real, ou seja, à “vida que se vive” (LIBERALI, 2020). Vale mencionar que ambas as formadoras já possuíam vinculação teórica com a perspectiva de desencapsulação do ensino (LIBERALI, 2020).

Assim, para dar conta dos objetivos da disciplina e dos princípios do Experimento Didático Formativo, por sugestão de uma das professoras formadoras, os alunos desenvolveram, em grupo, uma revista digital sobre tecnologias, letramento digital e ensino de línguas. Para isso, os discentes realizaram tarefas individuais e também colaborativas, seguindo as instruções disponibilizadas no *Google Classroom*. Cada grupo criou o seu número de revista, porém todos os grupos realizavam os mesmos tipos de tarefas; a cada aula, construíam colaborativamente as seções da revista, pré-determinadas pelas professoras responsáveis, quais sejam: *Technology and Me; Learning from the past, In other words; Step-by-step; e Digital Literacy & Language Learning*. O quadro a seguir (QUADRO 1) sintetiza as atividades desenvolvidas pelos alunos e que integram cada seção da revista, conectando-as aos princípios norteadores do Experimento Didático Formativo elencados por Sforni (2015).

Quadro 1 – Seções da revista, atividades desenvolvidas e princípios contemplados

Seção	Descrição	Atividades	Princípios norteadores do Experimento Didático Formativo
<i>Technology and Me</i>	Relacionamentos e posicionamentos em relação à tecnologia	<i>Mind Maps. Digital stories.</i>	Princípio do ensino que desenvolve. Princípio do caráter consciente da atividade.
<i>Learning from the past</i>	<i>A historical glimpse of the use of technology in language teaching</i>	Desenvolvimento de uma linha do tempo que apresente a evolução histórica do uso de tecnologias no ensino de línguas	Princípio da ação mediada pelo conceito
<i>In other words</i>	<i>Ideas put forward by prominent scholars translated into everyday language, illustrated by examples</i>	Leitura de textos científicos da área. Ilustração de conceitos teóricos utilizando a linguagem coloquial.	Princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal
<i>Step-by-step</i>	<i>Tutorial videos walking through the steps needed to use digital tools and possible uses in language learning</i>	Criação de um tutorial.	Princípio do caráter consciente / Princípio da unidade entre o plano material e o verbal
<i>Digital Literacy & Language Learning</i>	<i>Lesson plans aimed at developing both linguistic and digital literacy skills</i>	<i>Lesson plans</i> (temas transversais). Elaboração de planos de aula sob as diretrizes para letramento digital.	Princípio do caráter consciente da aprendizagem.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Assim, atentas aos princípios norteadores do experimento didático formativo, as professoras coplanejadoras elaboraram as atividades que os alunos deveriam desenvolver, com o objetivo de desenhar a revista e suas seções. Como é possível observar do quadro anterior, a primeira seção da revista se chama *Technology and Me* e foi articulada para o desenvolvimento de conceitos e o caráter consciente da aprendizagem. Para tanto, os estudantes criaram mapas mentais sobre tecnologias no ensino de línguas, bem como apresentaram *digital stories* relatando a sua relação com as tecnologias.

Na seção seguinte, nomeada *Learning from the past*, o princípio da ação mediada pelo conceito é observado quando do desenvolvimento de uma linha do tempo pelos alunos, na qual deveriam apresentar a evolução histórica do uso de tecnologias no ensino de línguas. Os alunos apoiaram-se em textos teóricos da área, que trazem os conceitos necessários ao desenvolvimento da tarefa.

Já na seção denominada *In Other Words*, foi solicitado aos alunos que, com base nos textos lidos, ilustrassem conceitos teóricos - em vídeos ou outros formatos, utilizando a linguagem do dia a dia e tornando acessível o seu entendi-

mento. Com isto, pretendeu-se dar conta do princípio da unidade entre o plano material (ou materializado) e o verbal.

A criação de um tutorial de aplicativo ou ferramenta digital pelos alunos foi a tarefa designada para a seção *Step-by-step*. Foi escolhido o formato em vídeo, no qual seria dado o passo a passo para a utilização de ferramentas digitais, com a indicação de possíveis usos na aprendizagem de línguas. Para isso, o princípio lógico foi o do caráter consciente e da unidade entre o plano material e o verbal.

Por fim, a seção *Digital Literacy & Language Learning* focalizou o objetivo de desenvolver habilidades linguísticas e de letramento digital, sob o princípio do caráter ativo da aprendizagem. A tarefa proposta aos alunos foi a elaboração de um novo plano de aula, ou ainda a revisitação/reelaboração de um plano de aula anteriormente desenvolvido no estágio obrigatório dos estudantes.

Ao final, as seções elaboradas por cada grupo foram reunidas para a diagramação final das revistas, que podem ser encontradas no formato digital junto ao site da APLIEPAR (Associação de Professores de Língua Inglesa do Paraná), sendo, portanto, um exemplo de uma Atividade social realizada por professores. Na próxima seção, investigamos a visão dos alunos sobre as aprendizagens possibilitadas pela proposta realizada.

7 APRENDIZAGEM NA VISÃO DOS ALUNOS

No final da disciplina, elaboramos um questionário de *feedback* objetivando verificar a percepção dos alunos referente a diversas questões pertinentes à disciplina. O formulário possuía 36 perguntas, dentre abertas e fechadas, além da identificação pessoal dos alunos. Para este artigo, contudo, focamos apenas na pergunta “Entendendo aprendizagem como transformação identitária - que significa uma mudança nos modos de agir, interagir e ser - comente sobre sua aprendizagem nesta disciplina”, que objetivava verificar as *affordances*, ou seja, a percepção de possibilidades de aprendizagem dos alunos e de suas limitações oportunizadas pela disciplina. Neste texto, os alunos são identificados por letras alfabéticas. Abaixo, apresentamos essas percepções organizadas pelas principais *affordances* percebidas por eles, a saber: desenvolver habilidades relacionadas à tecnologia, fazer uso de tecnologias na prática docente (em sala de aula), desenvolver habilidades colaborativas, criar/produzir e vivenciar uma Atividade Social, desenvolver habilidades de letramento digital e permitir a mudança de concepções.

7.1 Desenvolver habilidades relacionadas à tecnologia

A *affordance* da disciplina mais percebida pelos alunos foi a possibilidade de desenvolver habilidades de uso das ferramentas tecnológicas. Como podemos notar nos excertos, as representações dos alunos trazem a possibilidade de desenvolvimento de conhecer ferramentas novas (A, B, D, E, G), confiança em utilizar as ferramentas (C), principalmente para a criação de atividades (F).

Eu **desenvolvi melhor minhas habilidades de tecnologia**. Sempre tive facilidade nessa área, mas notei que há coisas bem difíceis de se fazer. Acho que cresci bastante e **conheci ferramentas novas** e que serão úteis para mim no futuro. (A)

[...] reforcei meu **aprendizado em design**, e **descobri novas ferramentas (B)**

O que a disciplina mais me forneceu foi **confiança em utilizar as ferramentas que eu estudei** durante o semestre (*jamboard, mentimeter, flipgrid*). (C)

Além disso, **descobri diversas digital tools** que pretendo levar para sala de aula futuramente. (D)

Aprendi sobre tools digitais em uma linguagem acadêmica. (E)

Nesta disciplina eu tive a oportunidade de **fazer uso de novas ferramentas para a criação de atividades** e novas interpretações para o desenvolvimento remoto, sendo este um aprendizado muito valioso e adequado. (F)

[...] devido ao momento que todos passaram, uma mudança teve que acontecer, tivemos novos métodos de interação: o virtual! **nós aprendemos a usar algumas ferramentas que nunca tínhamos usado, ou sequer ouvido**, a interação com os alunos foi diferente, pois estávamos cada um na sua casa porem todos juntos na plataforma digital, e claro no conforto de casa. (G)

De acordo com a abordagem sócio-histórico-cultural, a cultura criada historicamente pela humanidade e adquirida hereditariamente constitui o gênero humano (BERNARDES, 2012). Assim, o processo de humanização se dá pela apropriação cultural. A tecnologia, como produto da ação humana, é um instrumento cultural historicamente produzido. Sua apropriação permitirá o desenvolvimento e a incorporação de conhecimentos, o que ocorre em um processo educativo, pois é preciso uma mediação para que a função social dos instrumentos culturais seja demonstrada (LEONTIEV, 1978). Portanto, a apropriação da tecnologia, como instrumento cultural, é capaz de alterar o funcionamento cognitivo humano, possibilitando a aprendizagem (KURTZ, 2018, p. 90).

7.2 Fazer uso de tecnologias na prática docente, em sala de aula

Outra *affordance* da disciplina percebida pelos alunos foi que a disciplina permitiu aprendizagens referentes ao uso da tecnologia em sala de aula, ou seja, a aspectos relacionados à docência. Como os excertos abaixo demonstram, os alunos apontam que passaram a compreender como usar a tecnologia em sala para benefício dos alunos (H, K, L, O), a conhecer o conceito, significados e aspectos para se usar determinada tecnologia em sala (I), analisar as *affordances* e limitações das tecnologias para uso em contexto de ensino (J), avaliar e refletir sobre o uso das tecnologias em sala (J), refletir sobre o papel do professor em relação às tecnologias (M) e perceber evolução no modos de interagir e criar conteúdos utilizando recursos tecnológicos (N).

Eu tenho uma nova perspectiva de como posso aplicar tecnologia na sala de aula com meus alunos. (H)

Consegui aprender o significado por trás de ferramentas que eu já

utilizava ao dar aulas. Um significado mais complexo, mais direto; sobre o que tal ferramenta vai trabalhar com os alunos, sobre quais aspectos e conceitos serão exercitados. (I)

Algo que me marcou mais nessa disciplina foi analisar as *affordances* e *limitations* de ferramentas tecnológicas que podemos usar nas nossas aulas. Muitas vezes escolhemos algumas ferramentas só para adicionar algo novo na aula, sair da monotonia. A partir das reflexões durante a disciplina, passo a avaliar as possibilidades que cada ferramenta pode trazer para os meus alunos, e como a criticidade pode ser explorada com o uso delas. (J)

Tive contato com muitas plataformas que poderei usar não só em contextos didáticos; tive experiências que não imaginei que teria, como criar um vídeo tutorial. E novamente vi que se pode usar elementos do cotidiano para se ensinar/aprender. (K)

Esta disciplina foi muito importante para a minha aprendizagem, pois com ela conseguir ter uma ideia maior sobre como a tecnologia é importante tanto em nossas vidas diárias quanto para o ensino. E aprender em como usar a tecnologia da melhor maneira para beneficiar meus futuros alunos. (L)

Nesta disciplina, pude refletir mais sobre o meu papel na sala de aula com as tecnologias. Essa disciplina abriu os meus olhos em relação a como a tecnologia pode transformar/unir os nossos alunos em tempos de pandemia e também ajudar para que possamos produzir um trabalho de maneira mais lúdica e interativa. (M)

Com relação a essa atividade consegui perceber minha evolução no modo de interagir e criar conteúdos utilizando recursos tecnológicos. Eu já utilizava diariamente de recursos tecnológicos e tinha um domínio básico sobre eles, porém com relação aos recursos direcionados à educação eu não tinha muito conhecimento sobre essas ferramentas e como usá-las em sala de aula (N)

Essa disciplina me ajudou muito em avaliar e descobrir coisas que eu posso utilizar como futura professora de inglês, como métodos e sites. (O)

Essa *affordance* é importante, pois pesquisas têm indicado que, nem sempre o acesso às tecnologias significa, de fato, a habilidade de usar tecnologias educacionais na sala de aula.

7.3 Desenvolver habilidades colaborativas

Dois alunos perceberam a *affordance* da disciplina em desenvolver habilidades colaborativas que envolviam o trabalho em grupo, divisão de tarefas e o compartilhamento de experiências (P, Q), já que a maioria das atividades da disciplina foram pela perspectiva *student-centered*, colocando-os como centro do processo e produção, principalmente por serem responsáveis pelo *design* e produção do conteúdo da revista, como percebido por P.

Pude desenvolver a habilidade de trabalhar em grupos, dividindo tarefas, compartilhando experiências, organizando os processos para a criação da revista em conjunto, compartilhando as opiniões e conhecimentos prévios. (P)

Acredito que desenvolvi melhor o trabalho em equipe, incluindo discussões. (Q)

Um dos objetivos da disciplina era justamente o de desenvolver habilidades de colaboração remota, por entendermos a colaboração como caminho para a aprendizagem contínua de professores, ou seja, como fator de desenvolvimento potencial do indivíduo, ao contribuir com o processo de aprendizagem que se dá pela relação do homem com o meio (VYGOTSKY, 1991a, 1991b; VYGOTSKY *et al.*, 2010).

7.4 Criar e produzir e vivenciar uma atividade social

Uma *affordance* relacionada à abordagem escolhida para o desenvolvimento da disciplina também foi percebida pelos alunos. Vários alunos mencionam como percepção de sua aprendizagem a possibilidade de criar, produzir e desenvolver o *design* da revista sobre tecnologia, proposta amparada pela perspectiva da Atividade social. Embora os alunos não mencionem a abordagem em si, é possível notar que percebem a *affordance* de se colocar no lugar do aluno em relação a propostas de *design* (R), de perceber que por meio dos desafios da criação da revista acontecia a aprendizagem (S), de ressignificar possibilidades de ensino diferenciadas para o contexto (S), de notar que a produção leva à aprendizagem (T, V, U) e possibilita maior interlocução com a teoria (T).

I think it was very interesting because I could feel what my students feel like when I ask them to create a newspaper. [...] However I know it might seem as something not very important do to but we do not create magazines every day. (R)

O que eu mais gostei dessa disciplina foi o processo de construção de aprendizado e produção, a cada momento tínhamos um novo desafio que levava a um aprendizado, e ressignificação do uso e possibilidades do que produzimos para o nosso contexto de ensino. Eu também gostei do fato de ter uma independência muito grande, vou admitir que foi um choque no começo, mas no final eu olhava para o meu trabalho de forma mais avaliativa e fazia esse processo de auto avaliação como fomos ensinados ao longo desse semestre. (S)

Poder produzir ao invés de somente “estudar” foi um processo diferente que possibilitou um maior contato e aprendizagem com as referências literárias que utilizamos e estudamos. Consegui absorver e aprender muito os conteúdos. (T)

Aprendi a buscar mais conhecimento sobre o desconhecido (não apresentado). (U)

Adquiri conhecimentos de design, escrita e pesquisa a fim de completar o projeto da *magazine*. (V)

Produzir uma revista voltada para professores publicada no *site* de uma Associação de professores de Língua Inglesa colaborou para a superação da falta de contextualização dos conteúdos e de sua relação com aspectos essenciais da vida dos futuros professores. Essa proposta tem sido entendida como uma alternativa de aproximação entre currículo (escola) e a “vida que se vive” (realidade) (LIBERALI, 2016; MARX; ENGELS, 2006).

7.5 Desenvolver habilidades de letramento digital

Outra *affordance* percebida por diversos alunos foi a de desenvolver habilidades de letramento digital. Os alunos enfatizam que a disciplina possibilitou aprofundar o conceito (X, A2, Y), Y, mais especificamente, ressalta a proposta de junção do letramento ambiental e digital.

Nessa disciplina **conheci mais profundamente o conceito de *digital literacy***, uma vez que conhecia só por cima. Isso irá ajudar na minha formação como professora, já que no Inglês usamos muitas ferramentas tecnológicas. (X)

Aprendi muito em relação a **incorporação de multi-letramentos** uma vez que o *lesson plan* usado em aula utilizava duas formas de letramentos (digital e ambiental) que foi uma interessante *blend* dessas formas. Acredito que as aulas foram muito produtivas e o engajamento foi muito abrangente utilizando as formas de aprendizado apresentada pelas professoras. (Y)

A disciplina agregou muito em meu conhecimento sobre o que é digital literacy, as funções e limitações de cada ferramenta usada, e a importância no contexto de ensino. (Z)

Aprendi muito com o tópico “*digital literacy and learning*”. (A2)

7.6 Permitir a mudança de concepções

Outra *affordance* percebida pelos alunos foi a mudança de concepções sobre a tecnologia. Vários alunos reportam ter transformado sua visão sobre tecnologias após a disciplina (B2, C2, E2, F2, G2), principalmente em relação a seus posicionamentos como alunos (C2) e novas maneiras de utilizá-las em sala de aula (G2, F2).

Posso dizer que começo a **perceber o ensino e a aprendizagem em meio digital de uma forma diferente depois de nosso curso**. Muitas práticas que eu imaginava que poderiam ser eficazes podem acabar se mostrando fracas, e outras que poderiam ser deixadas de lado, se mostram fortes. O maior aprendizado é o de que aluno e professor podem trabalhar juntos para superar as barreiras impostas pelo isolamento social (e outras barreiras), utilizando-se das tecnologias. (B2)

Principalmente **me colocar no lugar do aluno na produção de artefatos que envolvam tecnologia**. Por exemplo, após a disciplina eu cancelei os planejamentos que eu tinha exigindo que os estudantes preparassem vídeo, após a minha experiência na disciplina constatei

como esse processo é *time consuming* and frustrante, consegui adaptar então essas atividades para o *flipgrid* exigindo menos conhecimento técnico dos meus estudantes. (C2)

Teve alguns momentos bons para **reforçar a ideia de que existem possibilidades úteis do uso de tecnologia em sala e que podem ser realizadas mesmo em contexto não tão favoráveis** - algo a ser lembrado em experiências futuras. (D2)

Passei a **encarar a tecnologia em sala de aula com outros olhos**, vejo muito mais **possibilidades de inserção em sala de aula de forma responsável e equilibrada**. (E2)

Acho que não mudei muito, mas interagi muito mais e **tenho visões novas sobre como usar tecnologia em sala de aula e implementar aulas que os alunos se interessem e consigam fazer**. (F2)

Acredito que a disciplina me permitiu ter uma **visão melhorada do uso da tecnologia no ensino de línguas, não vejo mais a tecnologia como apenas uma ferramenta, mas uma aliada, que pode possibilitar uma grande mudança na sala de aula**. (G2)

A *affordance* de promover mudança de percepção é significativa e relevante para um contexto de formação de professores que entende aprendizagem como transformação indenitária.

8 CONCLUSÃO

Neste artigo, objetivamos apresentar e discutir a proposta da disciplina organizada pelo referencial do Experimento Didático Formativo (SFORNI, 2015) e da Atividade Social (LIBERALI, 2020), ofertada e conduzida no modelo de coensino e coplanejamento. Demonstramos que as atividades da disciplina, organizada pela atividade social de criação de uma revista sobre tecnologia foi pensada de modo a incorporar os princípios do Experimento didático formativo como forma de propiciar contextos e oportunidades de aprendizagem. Objetivamos também analisar as *affordances* percebidas por alunos sobre as aprendizagens possibilitadas. A análise dessas representações nos permitiu identificar que as *affordances* percebidas pelos alunos são de que a disciplina permitiu desenvolver habilidades relacionadas à tecnologia em si, habilidades de uso de tecnologia em sala de aula, desenvolver trabalho colaborativo, desenvolver letramento digital e propiciar mudanças de concepção em relação ao trabalho com tecnologia. Essas são percepções de aprendizagem que nos permitem identificar que os objetivos da disciplina foram atingidos e que houve oportunidades de transformação identitária.

Além disso, essa experiência de ensino e pesquisa em contexto remoto reforça nossa vinculação com propostas colaborativas de aprendizagem entre formadores e pesquisadores em diferentes níveis da carreira, coadunando com resultados de pesquisas sobre coensino e coplanejamento, principalmente para enfrentar situações-conflitos em que profissionais precisam se reinventar. Do mesmo modo, os referenciais do Experimento didático formativo e da atividade social parecem se colocar como possibilidades para a organização de disciplinas em contexto remoto emergencial com potencial de possibilitar aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- BERNARDES, M. E. M. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e a Aprendizagem. In: _____. *Mediações Simbólicas na Atividade Pedagógica*. Curitiba: CRV, 2012.
- CARVALHO, M. P.; SANTIAGO, C.; LIBERALI, F. Atividade Social e Multiletramento: Um Novo Olhar para o Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças em Contexto de Escola Pública. *Vertentes & Interfaces: Estudos Linguísticos e Aplicados*. Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 2, p. 253-278, jul.-dez. 2014.
- DAVIDOV, V. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. In: DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Tradução: LIBÂNEO, José Carlos e FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. *Revista Soviet Education*, v. 30, n. 8 agosto, p. 273, 1988. Disponível em: <https://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Problemas-Do-Ensino-Desenvolvimental-a/66225634.html> Acesso em 18 de abril de 2020.
- DE CARVALHO, M. P.. *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Pontes, 2020.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, v. 29, n. 15, 15 ago. 2007.
- EGIDO, A. Ética emancipatória em pesquisas educacionais. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16792_7376.pdf. Acesso em 14 mar 2021.
- ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R. Introduction. In: ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. (Ed.). *Perspectives on Activity Theory*. United States of America: Cambridge University Press, 1999.
- ENGSTRÖM, Y. Aprendizagem por expansão na prática: em busca de uma reconceitualização a partir da teoria da atividade. *Cadernos de educação*, n. 19, 2002.
- HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 14 mar 2021.
- JOHN-STEINER, V.; WEBER, R.J.; MINNIS, M. The Challenge of Studying Collaboration. *American Educational Research Journal*, Vol. 35, No. 4, 1998.
- KURTZ, F. D. *As Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores de Línguas à Luz da Abordagem Histórico-cultural de Vigotski*. Tese (doutorado) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências, 279 f. 2015.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/61/LEONTIEV%20O%20homem%20e%20a%20cultura.pdf>. Acesso em 23 de abr 20.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, CONCIENCIA, Personalidad*. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. *A elaboração de planos de ensino (ou unidade didáticas) conforme a teoria do ensino desenvolvimental*. Texto para uso didático na disciplina Didática e Ensino Desenvolvimental - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.

Disponível em: <https://docplayer.com.br/14533321-A-elaboracao-de-planos-de-ensino-ou-de-unidades-didaticas-conforme-a-teoria-do-ensino-desenvolvimental.html>. Acesso em 30 de jul.2021.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus-lições que aprendemos, vivemos e propomos. *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 13-21, 2020.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative Research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n.3, 2010.

PRETINI JUNIOR, A. *Enunciados narrativos e performáticos no ensino-aprendizagem com base em atividades sociais: a relação teoria-prática na formação de professores*. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

RAMALHO; EL KADRI. *O experimento didático formativo como planejamento para o ensino na área de educação: meta análise das pesquisas*. Submetido.

ROTH, W.-M.; TOBIN, K.; ZIMMERMANN, A. Coteaching/cogenerative dialoguing: learning environments research as classroom praxis. *Learning Environments Research*, v. 5, 2002.

SFORNI, M. S. F. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 11. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1934/2010.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.