



DIGA COMO ENSINAS, DIREI QUEM ÉS: PODCASTS E LÍNGUA ESPANHOLA NO ENSINO REMOTO

TELL ME HOW YOU TEACH, I'LL TELL YOU WHO YOU ARE: PODCASTS AND SPANISH LANGUAGE IN REMOTE TEACHING

DI COMO ENSEÑAS, TE DIRÉ QUIÉN ERES: PODCASTS Y LENGUA ESPAÑOLA EN LA ENSEÑANZA REMOTA

Giseli Gomes Dalla-Nora



Doutora em Educação (UFMT)
Professora da Universidade
Federal de Mato Grosso (UFMT)
Docente do Programa de Pós-
Graduação em Geografia (PPGEO)
e do Programa de Pós-Graduação
em História (PPGHIS)
giseli.nora@gmail.com

Edson Gomes Evangelista



Doutor em Educação (UFMT)
Professor de Linguagens no
Instituto Federal de Mato Grosso
(IFMT)
Docente no Programa de Pós-
Graduação em Ensino
(PPGEN/IFMT)
edson.evangelista@blv.ifmt.edu.br

Resumo

Neste texto constam experiências laboradas entre março de dois mil e vinte e junho de dois e vinte e um, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Delinearam-se na seara da disciplina de Língua Espanhola IV. Ante a impossibilidade da vivência pedagógica presencial emergiu a pergunta: Como abordar o ensino de Língua Espanhola com jovens e adolescentes, na vigência do Ensino Remoto Emergencial, desde uma perspectiva dialógica e significativa? Elegeu-se como método para a investigação da prática em sala de aula a Pesquisa Narrativa (CLADINNIN; CONNELLY, 2011). As respostas apresentadas por participantes da pesquisa facultam afirmar que a abordagem elaborada se pautou na dialogia e logrou alcançar/tocar a estudantes, porquanto constitui-se como experiência. É factível afirmar que dotaram de significados a produção de Podcasts no percurso em que se dedicavam a aprender a Língua Espanhola, como segunda Língua.

Palavras-chave: Narrativas e experiências de aprendizagem. Ensino Emergencial. Língua Estrangeira. Podcasts.

Recebido em: 21 de janeiro de 2022.

Aprovado em: 20 de junho de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

EVANGELISTA, Edson Gomes; DALLA-NORA, Giseli Gomes. Diga como ensinas, direi quem és: Podcasts e Língua Espanhola no Ensino Remoto. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 2, e22049, 2022.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n2.e22049.id1447>



Abstract

This text narrativizes experiences worked between March of two thousand and twenty and June of two thousand and twenty-one, at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso. Given the impossibility of face-to-face pedagogical experience, the question emerged: How to approach the teaching of the Spanish Language with young people and adolescents during the Emergency Remote Learning, from a dialogical and meaningful perspective? Narrative Research (CLADINNIN; CONNELLY, 2011) was chosen as the method to investigate the classroom practice. The answers presented by the research participants allow us to affirm that the developed approach was based on dialog and succeeded in reaching/touching the students, since it constitutes an experience. It is possible to affirm that they gave meaning to the production of Podcasts while they were learning Spanish as a second language.

Keywords: Narratives and learning experiences. Emergency teaching. Foreign Language. Podcasts.

Resumen

En este texto se narran experiencias. El suceso se dio entre marzo de dos mil veinte y junio de dos mil veintiún, en aulas de clases virtuales del Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. La propuesta didáctica se desarrolló en la asignatura de Lengua Española IV. Ante la imposibilidad de compartir personalmente con los estudiantes en aula de clases, se elaboró la pregunta: Cómo dar un enfoque a la enseñanza de Lengua Española con jóvenes y adolescentes, en tiempos del aprendizaje conectado y remoto, ¿bajo una mirada dialógica y significativa? Se eligió método para la investigación de la práctica, la Investigación Narrativa (CLADINNIN; CONNELLY, 2011). Las respuestas presentadas por los participantes permiten afirmar que el enfoque se pautó en la dilogía y logró alcanzar/tocar a estudiantes, por lo tanto, configuróse como experiencia.

Palabras clave: Narrativas y experiencias de aprendizaje. Enseñanza Remota Virtual. Lengua Extranjera. Podcasts.



1 INTRODUÇÃO

Caminante, no hay camino, el camino se hace al andar. (Antonio Machado)

Elaborado em meados do século XX, o verso que consta da epígrafe, a exemplo daquilo que se pode denominar clássico – a julgar pelo postulado por Ítalo Calvino (2007) – revestiu-se de atualidade em pleno século XXI. Ante a conjuntura ensejada pela pandemia decorrente do Sars Covid-19, todos os caminhos que perfizera a humanidade até o momento, ensinaram-nos tão somente que novos caminhos necessitam ser trilhados urgentemente. A pandemia global afetou a todas as esferas da vida social contemporânea, a fórceps fomos instados a perscrutar no horizonte do porvir novas possibilidades (GADAMER, 2002), novos modos de fazer.

Em âmbito educacional, docentes, discentes, técnicos, pais e mães, viram-se ante um dilema sem precedentes, desde o advento da escola, como instituição formal de ensino: a presença partilhada entre pares estava obstada, proibida por questões sanitárias. Assim, esta escola feita por gente, mais que por tijolos, como ensinara Freire (2006), permanecera, nestas Terras Brasilis, por aproximadamente dois anos, de tijolos somente feita, posto que todas as interações presenciais entre pessoas foram suspensas no espaço escolar. Destarte, de repente, a escola ressentia-se da ausência daquilo que a torna preta de sentidos e a legítima socialmente: gente interagindo sempiternamente.

Então, *se hizo al andar un nuevo camino*, instituiu-se nos meandros da escola formal, o ensino remoto emergencial, pautado na virtualidade espacial, factível em virtude do estágio atual de desenvolvimento da Rede Mundial de Computadores. Não obstante, como costumeiro neste País, a regulamentação fora precedida pela ação daqueles que se incumbiram de fazer face à realidade inusitada que lhes apresentava no contexto imediato; gestores e docentes laboraram desde as possibilidades contingenciadas que vicejavam, novos caminhos sustentados por recursos redimensionados para situações de ensino e de aprendizagem, tais como: Classroom, Google Meet, Zoom, WhatsApp, Team, dentre tantos.

Docente, cujo labor há aproximadamente duas décadas, lançou-me no arcabouço da Linguagem - Língua Portuguesa, Língua Espanhola e respectivas Literaturas - instigado pelo Coordenador de Curso, à época que, solícita e generosamente apresentou o Classroom e o Google Meet como modo possível de seguir desenvolvendo o métier docente em tempos de isolamento social, assumi esta perspectiva de trabalho ainda em fins de março de dois e vinte; de maneira que o caminho continuou a ser laborado *pari passu* coordenação, docentes,



discentes, pais e mães; com fulcro em elaborar experiências de ensino e aprendizagem na virtualidade erigida em tempos de exceção.

Assim, neste texto são narrativizadas experiências, bem como, os sentidos delas decorrentes. Experiências laboradas entre março de dois mil e vinte e junho de dois e vinte e um, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso e, delinear-se na seara da disciplina de Língua Espanhola IV, na qual estiveram envoltos estudantes do Ensino Médio Integrado aos Curso Técnico em Química e Meio Ambiente, acadêmicos do quarto semestre no ano de dois mil e vinte, não obstante o convite para participação na pesquisa deu-se em dois mil e vinte um.

Mencionadas experiências (LARROSA, 2002) resultaram das contingências contextuais supracitadas, foram erigidas ante a impossibilidade da vivência pedagógica presencial. Impossibilidade que fez emergir a pergunta: Como abordar o ensino de Língua Espanhola com jovens e adolescentes, na vigência do Ensino Remoto Emergencial, desde uma perspectiva dialógica e significativa?

Porquanto, buscou-se construir uma sequência didática, com vistas a instituir, mesmo na virtualidade, uma dialogia (GADAMER, 2002) constante com o público citado. Neste processo reinventamos formatos, dotamos de novos sentidos a interação docente/discente/comunidade escolar, tracejamos outros caminhos enquanto caminhávamos. Sinta-te convidado/a, a perfazer estes caminhos, por meio da leitura das páginas vindouras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. Nóvoa (1995)

Constitui-se como enunciado mais ou menos consensual a afirmação de que docentes que atuam na Educação Básica elaboram experiências primorosas na interação cotidiana com discentes, mas, distintamente dos pares que atuam em âmbito universitário, deixam escapar os sentidos que tais experiências poderiam suscitar, bem como os possíveis impactos destas na formação pedagógica, devido ao fato de não as registrarem, partilhar, publicizar. Neste diapasão, a assertiva de Nóvoa, muito embora, constante de um texto publicado em meados dos anos noventa do século passado, torna-se flagrantemente atual.

A atualidade de “*Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és*” (NÓVOA,1995) na conjuntura atual é tripla. No primeiro plano lança luzes à urgência de se dar audiência às/aos docentes, precipuamente que atuam na Educação Básica, para que se possa compreender e valorar o labor que desenvolveram, sobretudo na vigência do Ensino Emergencial Remoto,



instituído durante a Pandemia. Em um segundo plano, aponta para a relevância de se compreender que ao narrativizar as próprias experiências, professoras e professores, convertem-se paulatinamente em pesquisadores, tomando por princípio e lugar de formação as respectivas práticas e contextos de atuação.

Por fim e, quiçá, este terceiro plano, constitua princípio basilar, qual seja, fomentar o entendimento de que ao debruçarem-se sobre o próprio trabalho, elaborar e publicar o que fazem, como fazem e por que o fazem, estes profissionais se potencializam, a ponto de resistirem à proletarização da carreira, tal como vimos vivenciando nos últimos anos em diversos países latino-americanos, especialmente no Brasil. A propósito, este aspecto deveria constituir-se premissa pétrea na formulação de políticas públicas de formação continuada: o saber experiencial docente, refletido, teorizado, partilhado, experienciado, contextualizado e legitimado pela comunidade escolar, concebida como um coletivo de aprendizagens que evolui em um *continuum* de formação.

Presumivelmente, as publicações resultantes da observação, compreensão e narrativização de práticas por docentes devem almejar a alcançar uma audiência cada vez mais abrangente, composta por públicos plurais; posto que o labor educativo não pode prescindir de reconhecimento por parte de nenhum seguimento social. Afinal, é urgente superar o postulado deste mesmo Nóvoa (2010) de que professores se comunicam mal com o público; daí decorreria, por exemplo, a baixa mobilização de demais seguimentos quando dos movimentos reivindicatórios de melhores condições de profissionalização, de resto fundamentais no embate contra desvalorização da profissão professor.

Profissão que, cumpre matizar neste texto, define-se em oposição à maioria das profissões clássicas e que gozam de elevado *status* social hodiernamente. Professor/a não produz bens, não legisla ou executa as leis, não diagnostica e cura doenças; docentes produzem processos que burilam pessoas. Porquanto mencionada profissão insere-se em uma ética da ação, complexa, por vezes, intangível, quase etérea, não obstante, única no combate à desumanização, desgntificação, em uma sentença: bastião último contra a barbárie.

Ser e assumir-se como professora/professora, por conseguinte, requer compreender que, a despeito de todos os dilemas que se nos apresentam cotidianamente no contexto de atuação, é necessária e urgente inscrição dos respectivos fazeres no espaço de co-construir, ontologicamente, pessoas; processo, este que também produz perene, conflituosa e dialogicamente, a própria identidade docente. Em virtude deste fato é importante que cada



docente se enuncie em sua voz única e plural, subjetividade em intersubjetivação, nos meandros desta ética relacional que caracteriza a profissão professor. Corroboram com o exposto as excogitações suscitadas pela leitura de Fontoura (2019), segundo a qual:

Ter um nome é uma marca de reconhecimento. Não ter um nome é uma marca de falta, de não reconhecimento. Nosso nome Professor/a nos marca e nos faz reconhecidos/as. Na metáfora do nome trazemos o tangível e o intangível presentes em todo processo de formação profissional, e também pessoal. (FONTOURA, 2019, p. 308).

Não obstante, haver se enunciado desde um enfoque ligeiramente distinto, Fontoura (2019), apresenta contributo a este texto quando se coteja a citação supramencionada com questões atinentes ao labor docente no contexto de sala de aula, à construção da profissionalidade docente e ao delineamento de identidades no âmbito da docência. Identidades, aqui concebidas não como atributos fixos, adjetivação imutável, mas, realidades que conflituosa e paradoxalmente, evoluem.

Assim, desde a perspectiva em que se sustenta este artigo, identidade docente é conceito elaborado sempre laboriosamente, no cerne do qual destaca-se o modo como docentes compreendem-se a si mesmos e se enunciam como professores/professoras. Em outros termos, ao se enunciarem sobre o que planejam, projetam e desenvolvem no contexto de atuação, docentes entretecem uma rede na qual ser professor/professora “torna-se uma marca de reconhecimento. Metáfora em que o tangível e o intangível” (FONTOURA, 2019, p. 308), presentes em todo o processo de constituir-se profissional docente, torna-se factível de ser compreendido. Processo este que se fulcra, dentre outros fatores, na capacidade de ser, dizer-se e assumir compromissos. Neste sentido, Paulo Freire (2014) corrobora com a ideia de que somente os humanos podem assumir compromissos, posto que somente pessoas são capazes de comprometerem-se com o próprio tempo histórico, com os dilemas vivenciados, com o devir:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (FREIRE, 2014, p. 17).

A evocação destes escritos do século passado, no momento em que o mundo vive a primeira pandemia deste século que, por conseguinte, impacta todo o processo educacional, reveste-os de contemporaneidade, ao tempo em que aponta para o necessário comprometimento de todas/todos quando se dizem professores/professoras com o tempo presente, as pessoas presentes, a vida presente, entretanto, também aponta incisivamente para o compromisso de docentes com o próprio processo de desenvolvimento profissional. Portanto, a investigação,



“distanciamento” e publicização de textos erigidos sobre a prática é urgente, fundamental e necessária. Nestas sendas se inscreve este artigo.

3 MATERIAIS E MÉTODO

Conforme enunciado anteriormente este artigo decorre de sentidos experienciados em sala de aula do Ensino Médio integrado a cursos técnicos, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. Levadas a cabo na vigência da Pandemia oriunda do Sars-Covid 19, o novo Coronavírus, as experiências, cujos sentidos tematiza-se aqui compreenderam a Área de Linguagem, mais especificamente a disciplina de Língua Espanhola IV.

Os dados sobre os quais debruçamo-nos foram produzidos a partir de um convite enviado por meio do aplicativo WhatsApp em novembro de dois mil e vinte e um, a acadêmicos/acadêmicas de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, que haviam finalizado a disciplina sobre a qual incidiu a pesquisa em meados de junho de dois mil e vinte. Neste sentido, estudantes discorreram sobre experiências laboradas no bojo da disciplina supracitada, decorrido mais de um ano, após vivenciá-la. Fato que dota está investigação de um caráter longitudinal, considerando os contextos em que a atividade fora vivenciada, e, o momento em que os dados foram produzidos. Por outro lado, o pesquisador-professor, optou, com vistas a não influenciar diretamente as respostas, pela produção dos dados, no instante posterior ao desenvolvimento do trabalho junto ao grupo de participantes, tempo em que já era professor daquele grupo específico.

Aos participantes da pesquisa da qual advém este texto solicitou-se-lhes falar livremente sobre a produção de Podcasts em aulas emergenciais remotas de Língua Espanhola. Fundamentou tanto a produção quanto ulterior interpretação dos dados elaborados por discentes, em termos metodológicos, a Pesquisa Narrativa. Desde esta abordagem, concebida pelos pesquisadores canadenses Jean Clandinnin e Michael Connelly (2011), às narrativas se pode conceber tanto como fenômeno quanto como método de investigação.

Assim, se compreendido como fenômeno, o ato de narrar é eminentemente humano, as histórias contadas e vividas constituem dimensões identitárias e existenciais das pessoas, poder-se-ia afirmar que de histórias estamos feitos. Por outro lado, estas mesmas histórias, ao serem laboradas com vistas à narrativização, convertem-se em um Método de Investigação fulcrado na compreensão dos sentidos suscitados pelas experiências narradas, vividas, contadas.



Nos meandros da Pesquisa Narrativa, experiência é conceito fundante. Entretanto, este conceito não se confunde com a ideia corrente de acúmulo de vivências, antes se trata daquilo que se viveu de modo peculiar; experiência aqui se define como algo que nos alcança e dota de sentidos o existir como insiste Larrosa (2002). Dito de outro modo, experiência é que nos toca, movendo-nos a excogitar demoradamente sobre os sentidos daí advindos. Em sendo assim, cabe ao pesquisador narrativo, pensar narrativamente e compor estes sentidos tão matizados neste texto junto com os participantes da Pesquisa Narrativa. De modo que, toda a investigação em conformidade com este método requer por parte do pesquisador dar audiência equalizadora aos participantes, como ponto de partida.

Elabora-se as interpretações possíveis em meio a um viver e contar de histórias, no qual pesquisador e participantes dialogam todo o tempo, com vistas a qualificar o experienciado, a ponto de converter experiências em constante experienciar. De fato, a legitimidade da Pesquisa desde a perspectiva que fundamenta este trabalho está na dialogicidade perene entre participante e pesquisador.

Em virtude do exposto é que se elegeu como método para a investigação da prática em sala de aula a Pesquisa Narrativa. Presumivelmente, subjaz a esta escolha as concepções teóricas e epistemológicas sobre as quais se assenta a atuação do professor pesquisador que se predispõe a investigar e publicizar o uso de podcasts em tempos de ensino emergencial remoto para ensino e aprendizagem de Língua Espanhola.

Destarte, a escolha do método de pesquisa está entrelaçada, no bojo deste texto, à concepção de Linguagem e ensino de Línguas que ancoram o fazer docente que vem sendo delineado há aproximadamente duas décadas e meia. Assim pois, a busca em plena pandemia pela construção de possibilidades que engendrassem nos interstícios do ensino remoto emergencial, aprendizados de língua estrangeira marcados por sentidos e significados desde a mirada de quem aprende, pauta-se em termos teóricos e epistemológicos em conceitos engendrados pelo pensador russo Mikhail Bakhtin.

De fato, conceitos como: enunciação discursiva, dialogia e gêneros discursivos, dentre outros conceitos Baktinianos constituem pilares tanto na concepção e planejamento como na consecução e reflexão advindos da abordagem de ensino, levada a cabo por meio de uma sequência didática (MARCUSCHI, LUIZ ANTÔNIO et al., 2002). Pautada em estudos, compreensão e produção do gênero Podcast por estudantes do Ensino Médio integrado a cursos técnicos.



Corroboraram para o desenvolvimento do trabalho aqui narrativizado, por um lado, a percepção de que Podcast, muito seja um gênero discursivo que resguarda múltiplas similitudes com Programas de rádio, veio se consolidando muito celeremente como um dos preferidos por jovens, inclusive por acadêmicos do Ensino Médio integrado a cursos técnicos. Por outro, lado a compreensão de que esta “ferramenta”, cujas características remontam a outro gênero caro a interações linguageiras há décadas, potencializaria o processo de ensino e aprendizagem de discentes, em meio ao pandêmico, ancoram-se no postulado de que:

Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prover-lhe o fim. (...) Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p. 302)

Ora, se aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero, e, estudantes escutam cotidianamente Podcast, pareceu muito oportuno, entrelaçar escuta, compreensão e fala de enunciados em Língua Espanhola com a vivência acadêmica para além do espaço das aulas. Dos possíveis impactos decorrentes desta opção didático-metodológica para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira, tratará o próximo tópico.

4 ANÁLISES E RESULTADOS

Aprender um idioma é adentrar os umbrais de novas moradas no mundo, isto de conformidade com construções elaborados pelo autor deste artigo respaldado por estudo levados a cabo por Gadamer (2002). Em sendo assim, abordar o ensino e a possível aprendizagem de Língua Espanhola, como língua estrangeira para nativos de Língua Portuguesa, é transcender preconceitos – culturais, economicistas, eurocentristas- e suplantam concepções epistemológicas assentes no ensino de Línguas Estrangeiras centrado em abordagens gramaticais descontextualizadas. Nesta perspectiva, são desconsideradas as culturas, nas quais, estão imersas pessoas que perspectivam, sonham, projetam e criam condições e modos de existir no bojo mesmo destes idiomas, neste caso, o Espanhol e a diversidade potencializadora de Castelhana.

Assim, é possível enunciar com fulcro em elucubrações advindas do perquirimento de obras de Maturana (2005), que o ensino de Línguas Estrangeiras deve se inscrever em ontologias existenciais, não podendo, em virtude deste compromisso com o processo mesmo em que discentes, paulatinamente, expandem o próprio processo de humanização, prescindir de



desenvolver perspectivas e aprendizagens muito além de concepções e práticas reducionistas no que concerne ao labor no âmbito da Língua Espanhola/Castelhana.

Outrossim, é mister ressaltar o impacto que estudos de obras de Bakhtin (2011) efetuaram tanto na concepção quanto no desenvolvimento do trabalho do qual emergiu a pesquisa aqui narrativizada. De fato, a percepção de que se poderia focar no contexto do ensino emergencial remoto, produções sequenciais e concatenadas fulcradas no gênero Podcast, não haveria sequer sido aventada, não fosse a compreensão de Língua como enunciação discursiva, bem como de gêneros como ferramentas mais ou menos estáveis a que se recorre a todo instante nas respectivas esferas sociais, caro legado Bakhtiniano.

Entretecidas estas breves ponderações, invoca-se oportunamente, as narrativas de discentes, cujas vivências ensejam este texto. Adentre, ouça desde dentro as enunciações que sucedem, quiçá institua aqui o diálogo autêntico conforme ao postulado por Gadamer (2002). Assim pois, perquirida sobre as experiências erigidas no processo, Aurora – pseudônimo de uma acadêmica do IV semestre, à época, enuncia-se nos seguintes termos:

Bom dia professor! Trabalhar com o podcast de língua espanhola foi um desafio pra mim que eu consegui superar elaborando a atividade. Foi um exercício muito rico, de grande contribuição para a minha pronúncia e me ajudou bastante na língua espanhola, uma vez que falar e ouvir o próprio sotaque em outra língua é importante para o aprendizado. Foi uma atividade incrível para mim! (AURORA, 2021).

O modo efusivo com quem Aurora se enuncia, um semestre depois de haver vivenciado o fato em tela, dirigindo ao ex professor, parece denotar o conceito de experiência como assentido por Jorge Larrosa (2002, p. 21): "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca". Destaque-se que a participante remete à produção realizada não como algo exógeno, antes a evoca desde um lugar de apropriação, cujos sentidos elaborou porque se sentiu tocada, por isso assevera: "Foi uma atividade incrível para mim!".

Por seu turno, Apolo – pseudônimo de um estudante que, à época do desenvolvimento da atividade aqui narrativizada, cursava o IV semestre do Curso Técnico em Química integrado ao Ensino Médio, elabora com as seguintes palavras o que lhe aconteceu, nos interregnos da produção supramencionada:

Boa tarde professor

Acredito que os pontos principais que posso citar são como é uma maneira diferente de encarar uma atividade, que ao mesmo tempo vai trabalhar o caráter conteudista e oratório daqueles que produzem o podcast e a compreensão dos demais que vão escutar. Além de claro ser uma atividade de fácil acesso uma vez que não é necessário



um grande conhecimento pra poder gravar um podcast, é necessário apenas o meio (um celular) e a ideia. (APOLO, 2021).

Há tempos Bakhtin (1997) nos respectivos estudos destacava na enunciação discursiva o relevo em se compreender que a perfazia, dentre outros elementos, forma e conteúdo e que visava sempre à constituição de uma rede de enunciados, discursivamente entretecidos. Resguardas as proporções, o estudante secundarista Apolo, permite antever em sua assertiva que, no decorrer da produção do Podcast em Língua Espanhola, algo se lhe passou e moveu nele a percepção de o meio e ideia importam no processo de aprender, do mesmo modo que a interação entre aqueles que aprendem.

Nas palavras de Mèlich (1997, p. 18), Filósofo catalão: “Educar es, en su esencia lanzarse hacia el otro”. O relato pungente de Sofia, pseudônimo de uma acadêmica que cursava, à época da produção em pauta, o quarto semestre do Curso Técnico de Química integrado ao Ensino Médio, de certo modo atualiza o postulado de Mèlich, um dos princípios basilares da Antropologia Pedagógica: “Educar é, em essência, lançar-se em direção ao outro”. Assim pois, urge que outrem seja considerada e acolhida em sua outridade, tão inconfundível e única que enseja um encontro autêntico possibilitador de transformações no percurso de aprender. Transformações que, uma vez narrativizadas lançam um lume capaz de instituir sentidos ao vivido e apontar novo porvir.

No início das aulas online e com o nosso processo de adaptação às ferramentas existentes na internet, fiquei confusa pois não imaginava como iríamos trabalhar a língua espanhola sem ser por encontros online no Google Meet. Tempos depois surgiu o reconhecimento das ferramentas de vídeo e breve gravações de vozes lendo matérias ou explicando trabalhos, e isso foi interessantíssimo, pois eu temia desenvolver um certo desinteresse nas aulas de espanhol por conta da nova rotina de estar aprendendo online.

Era incrível poder fazer pesquisas sobre países, culturas, comidas e povos, só para depois organizar um mini roteiro para apresentar um pequeno podcast para a turma. Na minha opinião, foi nesse momento de pesquisas sobre países, culturas, etc que os áudios foram se incorporando e se transformando em podcasts, com intros musicais, efeitos sonoros e aplicativos que nos auxiliavam a tornar nossas apresentações de trabalho muito mais interessantes. (SOFIA,2021).

Ora, a narração laborada pela estudante, tempos depois de haver experienciado o processo de aprendizagem de Língua Estrangeira por meio dentre, outros mecanismos, da produção de Podcast, torna factível o entendimento de que à escolha da abordagem metodológica no âmbito do ensino formal, inclusive em tempos de pandemia, vigência de ensino emergencial remoto, precede outras escolhas; consabidamente aquelas que sobrelevam a expansão da humanização dos discentes.



Trabalhar com podcast na aula de espanhol pra mim, foi único, eu acabei aprendendo tanta coisa e o professor acabou se destacando em nossa turma por ser o mais ousado, em minha opinião haha, se não fosse pelo professor eu jamais teria a ousadia de conhecer e criar um podcast, pois até então eu só escutava na internet e nunca pensei em criar um. E falando de maneira geral, os vídeos que criamos para o YouTube e os áudios para os podcasts permitiu com que eu me soltasse mais, sendo de maneira criativa e interativa com a língua, isso tudo acabou possibilitando com que eu conhecesse mais a matéria, o modo de criação de vídeos e podcasts.

Até considerei algum dia criar um canal de podcast porque adoro adquirir conhecimento, e que eu também possa trabalhar a minha forma de interação 'social', já que ela é bem enferrujada, e juntamente eu pensava que o meu método de aprendizado era limitado, até o professor pedir trabalhos que antes eu achava que eram complexos, mas as pesquisas, o desenvolvimento, a edição e o resultado foram ótimos, e no final isso acabou me estimulando a estudar mais mesmo que as aulas da disciplina de espanhol tenha terminado. (SOFIA, 2021).

No trajeto entre a proposição de uma atividade, ao docente, despojado de sapiências pedantes, cabe mover-se em direção ao saber das discentes, lançar-se em direção aos aprendizes, com o fito de ajudar na travessia entre o presente, marcado por contingências entre o conhecido e o ignoto e, o porvir, prenhe de possibilidades. Somente assim à instauração de autêntica dialogia, em termos gadamerianos, pode-se vicejar, posto que nesta, os envolvidos se transformam mutuamente (GADAMER, 2002).

5 CONSIDERAÇÕES

“Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és”, a retomada desta assertiva de Nóvoa (1995), marca neste texto, a intenção de reafirmar a indissociabilidade entre ser pessoa e o ser professor em contextos. Muitos somos os que temos algo a dizer sobre o modo como ensinamos e aprendemos nestes tempos pandêmicos. Muitos somos aqueles e aquelas que ao dizer do modo como desenvolvemos o respectivo labor educacional, perceberíamos, o quanto a reinvenção dos modos de fazer, nesta conjuntura de exceção, também nos reinventou. Há muito, ensinou Tardiff: “Educação é um trabalho, por meio do qual, o professor/professora também se faz.” (TARDIFF, 2008).

Isto posto, cumpre aclarar que ao perscrutar no horizonte que se lhe apresentava - como abordar o ensino de Língua Espanhola com jovens e adolescentes, na vigência do Ensino Remoto Emergencial, desde uma perspectiva dialógica e significativa? - de certo modo, o professor pesquisador perquiria para além das questões didático-metodológicas. Ao colocar-se ante o problema que se lhe apresentava abrupta e inesperadamente, colocou-se ante um desafio insólito, para o qual, como é possível depreender ao largo das experiências neste artigo narrativizadas, necessitou co-elaborar juntamente com discentes novas rotas e equipe gestora em contexto, novos caminhos erigidos ao caminhar. Sendas que também, constituíram-no e o



situaram em outras perspectivas multidimensionais que tangenciaram muito fortemente fatores identitários sobre como tornar-se professor, pessoa, cidadão, em tempos de exceção.

Bem assim, cumpre ressaltar que as respostas apresentadas por discentes, participantes da pesquisa facultam afirmar que a abordagem elaborada se pautou na dialogia e logrou alcançar/tocar a estudantes, porquanto constitui-se como experiência, a julgar pelo que nos ensina Larrosa (2002). Portanto é factível, desde este prisma, afirmar que dotaram de significados a produção de Podcasts no percurso em que se dedicavam a aprender a Língua Espanhola, como segunda Língua.

Por fim, cabe enunciar: Docentes são mais que recursos, são pessoas que, desenvolvem o próprio métier como uma vocação apaixonada (DAY, 2005). Professores/Professoras, são aqueles/aquelas que se transformam profissional, pessoal e identitariamente ao lidarem com desafios pantagruélicos, perspectivando histórica e contextualmente, expandir o processo de humanização de outros seres, com vocação a também se tornarem pessoas. Docentes foram aquelas/aqueles que nestes tempos trágicos de Pandemia, seguiram ensinando a si e a outrem a mirarem as estrelas, ainda que e, principalmente quando, os pés estiveram calcados em lodaçal, intransponível, à primeira vista.

Referências

BAKHTIN, Michail. **Estética da criação verbal**. 2ª. ed. Trad. do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, em formato eletrônico, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Martins Fontes, 2011.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Editora Companhia das Letras, 2007.

CLANDININ, Jean.; CONNELLY, Michel. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DAY, Christopher. **Formar Docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Narcea, Madrid: 2005.

FONTOURA, Helena Amaral de. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 297-310, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complementos e índices**. Tradução de Ênio Paulo Giachini. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.



LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002.

MACHADO, Antonio. **Caminante, no hay camino**. Quimantú, 1973.

MATURANA, R. Humberto. **A Ontologia da Realidade**. Organizadores: Cristina Magro; Miriam Graciano; Nelson Vaz. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19-36, 2002.

MÉLICH, JOAN-CARLES. Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos, 1997.