

Olhares cruzados sobre a formação inicial docente em contexto pós-pandémico

João Gabriel Thomaz Moura Morais

Centro de Língua Portuguesa de São Tomé e Príncipe (São Tomé e Príncipe)

joao.gtmm@gmail.com

RESUMO: O presente estudo pretende identificar e refletir sobre aspetos passíveis de alteração na formação inicial de docentes de Português como Língua Não Materna. As possibilidades de alteração destacadas visam, assim, responder mais adequadamente às mudanças impostas pelo cenário pós-pandémico, fortemente marcado pela generalização dos percursos formativos online e pela popularização de certos dispositivos baseados em inteligência artificial (IA). Para esta reflexão, foi seguida uma abordagem metodológica assente na análise crítica da literatura existente e na avaliação de práticas pedagógicas emergentes. A investigação centrou-se, portanto, na identificação das competências essenciais para os docentes no atual cenário educativo (as competências formativas, as competências de investigação, as competências curriculares, as competências ao longo da vida, as competências socioculturais, as competências emocionais, as competências comunicativas, as competências de engajamento e inovação e as competências das TIC) e nas possibilidades de desenvolvimento dessas competências através de uma utilização apropriada de ferramentas do universo tecnológico. O estudo sugere algumas premissas de reflexão sobre o futuro da formação inicial docente e como esta poderia ser melhorada a fim de formar docentes mais capacitados para enfrentar os desafios de uma educação pós-pandémica através da qual se almeja formar cidadãos ativos, participativos e digital e linguisticamente competentes.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial docente; Competências digitais; Contexto pós-pandémico; Português como Língua Não Materna.

ABSTRACT: This study aims to identify and reflect on aspects of initial teacher training for Portuguese as a Non-Native Language that could be improved. The proposed changes are intended to better address the challenges posed by the post-pandemic context, which is strongly characterized by the widespread adoption of online training programs and the popularization of certain AI-based tools. For this reflection, a methodological approach based on a critical analysis of existing literature and an evaluation of emerging pedagogical practices was followed. The research focused on identifying essential competencies for teachers in the current educational landscape (including training, research, curricular, lifelong learning, sociocultural, emotional, communication, innovation, and ICT competencies) and explored the potential for developing these competencies through appropriate use of technological tools. The study, suggests some premises for reflecting on the future of initial teacher training and how it could be improved to better equip teachers to face the challenges of post-pandemic education, aiming to develop active, participative, and digitally and linguistically competent citizens.

KEYWORDS: Initial teacher training; Digital competencies; Post-pandemic context; Portuguese as a Foreign Language.

Introdução

Em 2020, a pandemia da COVID-19 alterou profundamente a nossa rotina como docentes, tendo-nos obrigado a estar confinados e a contactar com os nossos aprendentes através de plataformas de comunicação online. Esta experiência, enriquecedora e inquietante, conduziu-nos a uma reflexão sobre as competências necessárias para assegurar aulas mediadas pela tecnologia, o que, conseqüentemente, nos levou a debruçar-nos sobre possíveis pistas de mudança do percurso de formação inicial de docentes de Português como Língua Não Materna. Em todas as formações que conduzem à habilitação para o ensino de Português como Língua Não Materna, existe um processo preparatório do estudante em formação inicial, que engloba várias componentes teóricas aliadas a uma parte de prática supervisionada. Este perfil de formação segue, portanto, diretivas que se sustentam nas práticas acionais de investigação-ação, recorrendo ao exercício de observação não somente como instrumento avaliativo, mas também como premissa para uma reflexão alargada de tipo colaborativo, bidirecional, socioconstrutivista, analítico-reflexivo e intertemporal (Alarcão & Roldão, 2008). Através deste processo formativo, tenciona-se lançar as bases teórico-práticas do “EU profissional” do estudante em formação inicial, bases estas que se devem metamorfosear e adaptar aos tempos em que ocorre a docência. Nesse sentido, a questão que nos norteará e à qual tentaremos responder é: que competências e ferramentas o estudante em formação inicial docente nos anos pós-2020 necessitará de ter de forma a propor aos aprendentes uma prática que se coadune com o seu tempo?

Antes de mais, parece-nos imprescindível esboçar algumas reflexões sobre os principais impactos da pandemia da COVID-19 em contexto de ensino-aprendizagem, assim como sobre as especificidades das modalidades

de ensino a distância na atualidade em contraste com o ensino remoto de emergência aplicado no ano letivo em que o primeiro confinamento teve lugar.

O estado de emergência associado à propagação da COVID-19 conduziu a um esbatimento do contexto presencial síncrono durante um longo período, o que resultou num distanciamento físico e, a nosso ver, emocional entre os alunos e entre os alunos e os docentes. Um dos problemas que comprometeu a eficácia do ensino remoto de emergência relacionou-se com o facto de muitos docentes e aprendentes não terem uma competência digital suficientemente aprofundada para poderem manipular as ferramentas que lhes eram propostas, o que originava a um certo desconforto e retraimento em relação ao uso das plataformas de videoconferência como meio de comunicação. cremos importante ressaltar que, em alguns casos, o ensino remoto, que poderia eventualmente considerar-se como um elemento democratizador da difusão de conhecimentos a um público alargado, constituiu um fator de agravamento da desigualdade social, pois havia muitas crianças que faziam “a sua única refeição decente do dia na cantina da escola que frequentavam (...) casas sem rede de internet ou com rede de fraca potência” (Duarte, 2021, p. 4). Paralelamente, esta transição forçada para o universo online provocou o desaparecimento da figura física do docente, o que culminou na perda do seu estatuto quase monumental de principal fonte de saber em contexto de sala de aula (Brinitzer, 2013), passando este a concorrer com fontes de informação que se encontravam à distância de um clique. Por conseguinte, os alunos viram-se obrigados a assumir um papel de autorreguladores das suas próprias aprendizagens, tornando-se gestores dos seus conhecimentos e, em certa medida, co-formadores de competências. Estariam estes devidamente preparados para tal?

Adicionalmente, estas mudanças repentinas originaram, de uma forma generalizada, uma certa instabilidade emocional tanto na esfera docente como na esfera discente, provocada maioritariamente pela incerteza em relação à situação vivenciada e pela falta de estímulo. Em contexto de confinamento, as

emoções de desempenho (Pekrun, 2006), ou seja, as emoções que dependem essencialmente da perceção subjetiva de sucesso ou fracasso do estudante em relação aos objetivos por si estabelecidos (Jarrell, Harley & Lajoie, 2016), tenderam para o lado inibidor, o que se pode ter traduzido numa postura de relaxamento excessivo (possibilitado pelo distanciamento e pela facilidade de “desconexão”), num sentimento de desmotivação ou ainda em altos graus de ansiedade e de pânico. Esta realidade levou a que alguns docentes e alunos percecionassem a experiência de ensino mediado por tecnologia como fastidiosa, desgastante e até penosa (Pinho, 2021). Para que tal ideia não se perpetue, estamos em crer que se deverá proceder a uma atualização do nosso “EU profissional” de modo a responder aos desafios da década de 2020 e a servir os nossos alunos cujas necessidades estão em evolução constante e rápida. Parece-nos lógico que este processo de atualização das competências docentes remonte à sua origem, ou seja, se desencadeie já no processo de formação inicial. No âmbito desta reflexão, no que toca às competências docentes, inspirar-nos-emos na tipologia definida por Selvi (2010), sendo as competências essenciais a desenvolver as competências formativas, as competências de investigação, as competências curriculares, as competências ao longo da vida, as competências socioculturais, as competências emocionais, as competências comunicativas, as competências de engajamento e inovação e as competências das TIC. Atendendo à amplitude do espetro analítico-crítico desta questão, ao invés de analisarmos cada uma das competências de forma estanque, debruçar-nos-emos de forma breve sobre as oito primeiras, definindo-as e relacionando-as com as competências das TIC, que o docente deve saber dominar com mestria no cenário pós-pandémico.

1. Competências formativas

No que concerne às competências formativas, podemos afirmar que estas se prendem essencialmente com o conhecimento teórico da disciplina

ensinada, o que, para muitos formadores iniciantes, é ainda visto como o mais “essencial” da prática docente. No entanto, sob o nosso prisma de análise, após a pandemia, esta competência formativa, embora essencial, está longe de assumir um papel de centralidade. A descentralização em torno desta competência do docente deve-se, em grande medida, ao facto de a informação poder chegar ao aluno por diversos canais. Nos últimos quatro anos, as possibilidades de acesso à informação ampliaram-se, tendo sido popularizada a utilização da Inteligência Artificial, cujos resultados são deveras impressionantes e têm uma qualidade bastante razoável em tarefas básicas de produção e de compreensão textual em língua estrangeira. Face a estes resultados possivelmente satisfatórios dados pela IA, o professor assumirá um novo papel, o de “um gestor da informação (Pretto & Serpa, 2001), um mediador das aprendizagens (Nisbet, 1992; Fosnot, 1996), um guia das cognições (Fino, 2001), um facilitador e construtor do saber (Hartnell-Young, 2003).” (Coutinho, 2009, p.77). Nesta senda, ousamos afirmar que, no que respeita ao desenvolvimento e à transmissão de conhecimento teórico, o futuro formador não deve estar formatado para assumir um papel de exclusividade na transmissão de saber, mas sim para ter a capacidade de corrigir e aperfeiçoar os resultados que poderão decorrer de outras fontes de informação. Seria, por conseguinte, importante o docente testar a fiabilidade das diversas vertentes de acesso à informação e saber mostrar as fragilidades das mesmas aos seus estudantes, preparando-os para uma utilização mais ética e responsável. Podemos, a título ilustrativo, questionar a fiabilidade de algumas respostas dadas pelo ChatGPT, que, segundo Joshi et al. (2024), “has inconsistencies and tends to answer basic questions incorrectly, even if they can be solved by a direct formula” (p.627). No caso das línguas, os principais erros não estão, como é evidente, relacionados com a aplicação de fórmulas, mas sim com a análise de noções pragmáticas ou até morfossintáticas, dado que não existe uma sensibilização da máquina para esses tópicos. Por exemplo, se um aprendente de Português como Língua Não Materna, de nível iniciação, colocar o seguinte *prompt* no ChatGPT (“todos os portugueses usam

a forma 'você' quando falam num registo formal?"), a resposta da IA será "Não, em Portugal, o uso do 'você' não é a forma mais comum de se comunicar formalmente. A forma tradicional de tratamento formal em Portugal é usar o 'senhor' ou 'senhora' acompanhado do nome ou sobrenome da pessoa." (ChatGPT, 29/08/2024). Curiosamente, a informação dada não corresponde totalmente à realidade portuguesa, na qual se verifica, além do uso de "senhor" e "senhora" (muitas vezes, conotado socialmente), o emprego de outras formas de tratamento formal como a utilização do nome próprio antecedido de artigo definido e seguido de verbo conjugado na terceira pessoa do singular ou ainda uma estrutura com sujeito subentendido (duas formas apresentadas aos alunos, na maioria dos casos, logo no nível A1). Como a explicação apresentada pelo sistema alimentado por IA é deveras completa, o aluno poderá até duvidar do seu próprio conhecimento, o que poderá prejudicar a aprendizagem de certas estruturas linguísticas. Por outro lado, não é apenas o aluno que poderá ser induzido em erro pela IA, pois a máquina é também facilmente influenciável pelo utilizador e apresenta dificuldades em lidar com a discrepância entre o que propõe e o que o utilizador afirma ser verdade, no caso de haver mais do que uma opção verdadeira. Por exemplo, aquando de uma busca, o ChatGPT propôs-nos a seguinte resposta "Você pode contar conosco para qualquer ajuda." (forma correta, segundo a norma brasileira). Perante esta resposta, em jeito de teste, indicámos ao ChatGPT que a palavra "conosco" estava errada e, surpreendentemente, este concordou com a afirmação feita e indicou mesmo "Você está certo", apresentando uma justificação pouco coerente e sublinhando que a forma mais comum e aceite seria "com a gente" e, portanto, a frase 'corrigida' deveria ser "Você pode contar com a gente para qualquer ajuda".

Ainda que exponhamos algumas fragilidades dos sistemas baseados na inteligência artificial, não queremos com esta explanação indicar que o professor deverá tentar omitir a existência destas ferramentas no processo de transmissão dos seus conhecimentos (o que de nada serviria, uma vez que muitos estudantes já as manipulam com alguma mestria). Nesse sentido, a

nova missão que recai sobre o docente é a de auxiliar o aluno a filtrar a informação obtida por esta via e, porque não, ajudá-lo a melhorar a forma como conduz as suas pesquisas através da IA. Para tal efeito, o docente deverá treinar o aluno para a redação de *prompts* eficazes e detalhados, que lhe permitam atingir os resultados mais precisos possíveis. Sendo o *prompt* uma interface de comunicação entre a inteligência humana e a inteligência artificial, parece-nos de sobeja importância que os alunos conheçam as especificidades que devem ter em conta aquando da sua redação, nomeadamente, 1) a clareza e a especificação das instruções, 2) a menção de restrições e delimitações específicas, 3) a indicação de casos, exemplos ou modelos concretos, 4) a estruturação de perguntas seguindo modelos claros (questões de Sistema 1 ou de Sistema 2) e 5) o controle do grau de verbosidade do *output* pretendido (Ekin, 2023). Para evidenciar a relevância destes pontos e o seu impacto nos resultados que o aprendente de PLNM poderá extrair da IA, tomamos a liberdade de apresentar exemplos de respostas do ChatGPT a determinados *prompts* cujos graus dos fatores anteriormente definidos são distintos:

1. A clareza e a especificação dos *prompts*: Deu-se ao ChatGPT, a 29/08/24, a seguinte instrução “Dá-me frases com determinantes possessivos” e a resposta da IA consistiu em dez frases que recorriam ao uso de determinantes possessivos (e.g. “Meu carro está estacionado na garagem.”). Interessantemente, em nenhum dos exemplos apresentados pela IA, o determinante possessivo vinha precedido de um artigo definido, seguindo uma estrutura típica do Português do Brasil. Todavia, ao darmos ao ChatGPT, no mesmo dia, a seguinte instrução “Dá-me frases com determinantes possessivos em português europeu”, o sistema baseado em IA reajustou a sua proposta de resposta e sugeriu dez exemplos nos quais já encontramos mencionados explicitamente os determinantes artigos definidos antes dos determinantes possessivos (e.g. “O meu telemóvel está a carregar na sala”). Pode-se, assim, concluir que o grau de especificação e clareza pode modificar completamente os resultados apresentados pela IA que, em caso de não-

explicitação, tende a recorrer a explicações e/ou exemplos advindos do Português do Brasil (devido à maior presença desta variedade na *web*).

2. A menção de restrições e delimitações específicas: Tendo em conta as possíveis necessidades de um estrangeiro recém-chegado a um país lusófono e as recomendações dos documentos de referência, pensamos que poderia ser interessante testar a importância da clareza de restrições no âmbito de uma interação sobre um tema relacionado com a saúde, dando ao ChatGPT a seguinte instrução: “cria um diálogo entre um médico e um paciente com febre”. Reagindo a este *prompt*, a IA propôs duas possibilidades de diálogo, uma com 238 palavras e outra com 351 palavras. Contudo, se o utilizador delimitar explicitamente o que pretende, propondo um *prompt* deste tipo: “cria um diálogo entre um médico e um paciente com febre que eu, aluno estrangeiro com dificuldades em português, conseguirei ler pausadamente num minuto numa aula de português”, o ChatGPT proporá um diálogo mais simples e com um menor número de palavras (apenas 146), o que corresponderia melhor às capacidades e necessidades do utilizador.

3. A indicação de casos, exemplos ou modelos concretos: No caso do ensino do Português como Língua Não Materna (PLNM), é frequente o docente propor exercícios de produção escrita inspirados numa determinada estrutura ou até tomando como exemplo um texto ou uma frase já analisada em sala de aula. Fazendo uma análise experimental, constatámos que este tipo de exercícios é facilmente executado pela IA na condição de que o *prompt* se encontre bem definido e especificado. A título de exemplo, comprovámos que, pedindo ao ChatGPT para redigir três frases no Presente do Conjuntivo, este nos apresentava três frases estruturalmente distintas em que o uso do Presente do Conjuntivo era imposto pelo uso do advérbio “talvez” (“Se ele terminar o trabalho cedo, talvez vá ao cinema.”), pelo uso de um verbo introdutório que transmite a ideia de esperança e de probabilidade hipotética (“Espero que ela chegue a tempo para a reunião.”) e, por último, por um início de frase do tipo: “É + adjetivo/nome + que” (“É importante que nós estudemos para o exame.”). Todavia, se propusermos um *prompt* baseado num modelo

concreto, como “Redige três frases no Presente do Conjuntivo, seguindo a mesma estrutura frásica de ‘É necessário que tu pagues a renda hoje.’”, todas as frases apresentadas pelo sistema serão do tipo “É + adjetivo + que + verbo conjugado no Presente do Conjuntivo”.

4. A estruturação de perguntas seguindo modelos claros (questões de Sistema 1 ou de Sistema 2): A forma como o utilizador estruturará a sua questão irá ter um impacto na forma como o ChatGPT apresentará a sua resposta, tendo sido distinguidas questões de dois sistemas (Ekin, 2023). As questões de sistema 1 são questões concisas de resposta direta e de ordem factual, que se baseiam em informações concretas e de modelo facilmente reconhecido pela IA, como, por exemplo, “Qual é a capital de Portugal?”. Se o utilizador pretender um *output* mais deliberado e analítico, este deverá evitar questões diretas e propor ao ChatGPT um *prompt* que estimule o seu poder reflexivo e de deliberação entre as vantagens e as desvantagens, podendo iniciar os seus questionamentos por estruturas como “Como...”, “Em que medida...”, entre outras. Com os alunos de PLNM, consideramos que poderá ser interessante trabalhar este aspeto em sala de aula, tendo em consideração que a estruturação de questões se revela frequentemente complicada para os alunos do nível inicial e até intermédio. Pensamos, então, que o treino de escrita de *prompts* interrogativos em aula com os alunos, aliado à submissão das questões formuladas ao ChatGPT, poderia constituir um bom exercício de análise e reflexão para o próprio aprendente, pois este poderia facilmente compreender se a questão por si formulada conduz à tipologia de resposta desejada.

5. O controle do grau de verbosidade do *output* pretendido: A escolha adequada de advérbios de quantidade e de modo pode influenciar fortemente a resposta proposta pelo ChatGPT, servindo estes de modeladores do grau de detalhe da resposta que a plataforma nos proporá. Através de uma escolha adequada dos advérbios, poderemos obter uma resposta mais ajustada às nossas necessidades de conhecimento ou até ao nosso perfil. Por exemplo, pedindo ao ChatGPT para definir brevemente o conceito de palavra,

obtemos uma definição sucinta de cerca de quatro linhas, enquanto, se lhe pedirmos que nos descreva exaustivamente o conceito, facultar-nos-á não apenas uma definição, mas igualmente uma análise em termos linguísticos, uma análise das características morfológicas, uma explicação das suas possíveis funções gramaticais, uma menção dos aspetos fonológicos e ortográficos e ainda uma explanação sobre a sua importância no contexto frásico e na construção de sentido. Desde logo, a disparidade entre os dois resultados é marcante. Nesta senda, interrogamo-nos sobre a possibilidade de o controle do grau de verbosidade se poder fazer de acordo com uma descrição do utilizador e das suas capacidades/necessidades. E concluímos que é possível. Quando introduzimos no ChatGPT o seguinte *prompt* “Explica-me a definição do termo “palavra” tendo em conta que sou um estudante em Linguística”, o sistema alimentado pela IA sugere uma definição muito completa que abrange a definição linguística, as características morfológicas, as possíveis funções gramaticais, aspetos fonológicos e ortográficos e ainda possibilidades de análise em termos de contexto e significado (uma definição bastante semelhante à que foi dada quando foi solicitada uma definição exaustiva do conceito). Já quando inserimos o *prompt* “Explica-me a definição do termo ‘palavra’ tendo em conta que sou um estudante de Português como Língua Estrangeira de nível iniciação”, a resposta foi bastante mais simplificada, tendo sido apresentada uma definição simples, acompanhada de uma explicação brevíssima dos elementos que compõem a palavra, dos tipos de palavras que existem e do papel das palavras nas frases.

Após estes testes, compreendemos que a explicitação do perfil do utilizador, quando associada a uma redação eficaz de um *prompt* coeso e explícito, pode revelar-se vantajosa para que o utilizador obtenha resultados mais adaptados ao que procura. Acreditamos, portanto, que este trabalho de escrita de *prompts* não se deve limitar a um trabalho autónomo e não orientado por parte do aluno na sua casa, podendo tornar-se parte integrante das aulas de PLN, na medida em que obrigaria a uma mobilização dos conhecimentos linguísticos dos aprendentes e das suas capacidades crítico-

reflexivas no processo de análise das respostas apresentadas pela IA. Assim, ousamos declarar que um trabalho sobre e com a IA em sala de aula permitiria ao aluno uma busca de informação mais consciente e autónoma, sendo o professor responsável por orientar o aluno para ser mais autónomo e, assim, desenvolver a habilidade de “acquérir, individuellement, sans considération des circonstances de son émergence” (Bélanger & Farmer, 2012, p.174).

2. Competências de investigação

No que respeita às competências de investigação docente, podemos afirmar que a indissociabilidade da área da formação de professores e da investigação já vem sendo sublinhada desde os anos 80. Uma das grandes figuras apologistas desta associação benéfica entre a prática e a investigação é Schön (1992) com a sua proposta de uma prática profissional reflexiva, segundo a qual o docente é um *reflective practitioner*, ou seja, um aplicador que reflete de forma prévia e posterior sobre as suas práticas a fim de as retificar de acordo com a sua perceção de sucesso. O professor aprende, assim, da sua prática para a poder retificar e melhorar. Apesar de concordarmos parcialmente com esta visão, estamos em crer que o professor pode ir além de uma reflexão sobre a sua própria prática, procurando informar-se sobre o estado da investigação em Pedagogia e Didática de modo a não somente melhorar a sua prática, como também trazer alguma modernidade e dinamismo às suas aulas diante de um público em constante evolução e progresso. Dever-se-á, por conseguinte, visar um esbatimento entre a esfera investigativa (que se centraliza essencialmente nas universidades) e os saberes práticos edificados a cada dia pelos docentes nas suas salas de aula (Zeichner, 1998). O professor terá, portanto, de assumir uma postura de interesse e abertura ao novo, mas também de autocritica em relação às suas práticas. Muitas vezes, a autoavaliação das práticas pessoais pode constituir um grande desafio, considerando que é complexo ter recuo suficiente para analisar as nossas próprias ações de forma externa e imparcial. Por esse motivo,

acreditamos que, no seio das equipas docentes, o exercício de observação se deveria popularizar e não ser apenas visto como um instrumento avaliativo no decorrer de práticas supervisionadas. Ainda que os professores em formação inicial devam dar aulas supervisionadas cujo objetivo principal é a avaliação do seu desempenho diante dos alunos, cremos que estes momentos de observação deveriam ser ampliados, permitindo aos estudantes não somente observar as aulas de docentes mais experientes (o que já vem sendo feito em alguns percursos formativos de professores de PLNM, nomeadamente, o da FLUP), mas também observar colegas em formação inicial de modo a que se instaure uma dinâmica de “observação, reflexão e acção sobre a prática, centrado na resolução de problemas concretos, que implica uma colaboração estreita entre o observador e o observado” (Reis, 2011, p. 8). Estamos em crer que apenas esta abertura à reflexão e à cooperação com outros colegas pode conduzir a uma mudança, pois, de modo a poder intervir no contexto ‘real’ de prática letiva, o docente terá de saber observar e problematizar.

Felizmente, esta consciência da necessidade de observar para melhorar e investigar para inovar já vem sendo inculcada nos professores em formação inicial, mas quais serão as novas perspectivas apresentadas pelo cenário pós-pandémico? Neste contexto, ousamos afirmar que aquilo que realmente mudou não foram as práticas recomendadas, mas sim os meios e as ferramentas. Primeiramente, no que concerne à investigação, com o auxílio da IA, os artigos relacionados com as temáticas de maior interesse para o docente são mais facilmente encontrados, o que reduz significativamente o tempo investido no processo de busca. Já no que respeita à prática de observação, devemos reconhecer que as plataformas de interface entre o aluno e o docente mudaram e que, atualmente, uma percentagem considerável das aulas de língua estrangeira é lecionada via plataformas de comunicação online, o que, por si só, nos parece constituir uma vantagem para um processo de observação menos intrusivo e talvez até mais eficaz. Graças à possibilidade de desligar a câmara, o observador pode facilmente passar despercebido no grupo, o que poderá eventualmente confortar o colega observado, assim

como os alunos que constituem o grupo em que ocorre a observação. Desta forma, a ação do colega será menos afetada pela presença do observador e as notas tiradas poderão ser mais fiéis à realidade quotidiana de docência do observado. Paralelamente, caso o colega observado o permita, algumas das plataformas de comunicação online permitem obter a transcrição do que foi dito ao longo da videochamada, o que poderá revelar-se importante nos casos em que a observação se concentra em elementos verbalizados (por exemplo, a forma como o *feedback* corretivo é dado aos estudantes). Ademais, no período de pós-observação, o uso da IA também pode ser extremamente vantajoso para o professor em formação inicial, na medida em que estas plataformas podem fazer uma triagem nas notas da observação e ainda sugerir *feedback* neutro, imparcial e construtivo.

3. Competências curriculares

As competências curriculares, tal como definidas por Selvi (2010), podem ser divididas em duas subáreas: a das competências de desenvolvimento curricular e a das competências de implementação curricular. Tendo em conta o contexto em que a maioria dos docentes de PLNM leciona após a formação inicial docente (instituições em que a definição dos currículos vem de uma instância superior a nível hierárquico), focar-nos-emos essencialmente nas competências de implementação curricular, isto é, as competências relativas ao conhecimento do currículo, que é essencial para estruturar uma planificação anual respeitadora das orientações curriculares (Ball et al., 2008; Ponte, 2012), e as competências relativas ao processo de planificação e estruturação de uma unidade didática. No decorrer do estágio pedagógico, muitos futuros formadores se interrogam sobre a forma como devem conduzir uma aula, mas, a nosso ver, esta não passa de uma interrogação mal formulada, advinda da noção simplista de que a aula é, em si, uma unidade didática, o que, muitas vezes, não corresponde à verdade (sendo esta apenas uma unidade letiva). Pensamos que esta noção de unidade

didática (Courtyllon, 1995), quando compreendida pelo estudante em formação inicial docente, altera a sua forma de pensar, pois este começa a considerar a unidade didática como um marco orientador para a organização de conteúdos, que lhe permitirá situar-se de forma coerente em relação ao seu plano metodológico, tendo sempre em mente os contextos educativos nos quais intervém e os perfis de aprendentes com os quais trabalha. Por conseguinte, podemos atestar que o processo de planificação se funda nas seguintes questões inspiradas na reflexão de Laurens (2012, p. 59):

- Qual o encadeamento de atividades que será potencialmente propício à aprendizagem de uma língua ou de um género discursivo?
- Em que lógica se baseará uma determinada sequência de atividades e de exercícios?
- De que forma é que a organização das atividades poderá ser adaptável a diferentes contextos educativos e até a diferentes perfis de aprendizagem presentes numa mesma sala de aula?

A planificação deverá, então, tentar enquadrar o mais possível a prática do docente de modo a que este possa prever a sua ação e o trabalho dos alunos (Ponte et al., 2017; Santos et al., 2020) de forma consciente e refletida de antemão, deixando menos espaço para a imprevisibilidade (o que é apaziguador para um formador em início de carreira).

A questão que pode surgir após estas leves considerações preambulares é a seguinte: em que medida é que o cenário pós-pandémico se poderá diferenciar do cenário pré-pandémico neste tópico? Consideramos que há duas mudanças preponderantes: uma na forma como se planifica e outra no tipo de atividades que se planifica. Primeiramente, no que concerne aos instrumentos utilizados para planificar, é importante referir a influência da IA. Atualmente, no caso de um docente se sentir perdido, pode sempre pedir ao ChatGPT algumas ideias ou até um modelo de plano de aula no qual se poderá inspirar. Não obstante, para obter um plano de aula adequado e bem

enquadrado na unidade didática em questão com o auxílio da IA, é essencial que o formador tenha em mente as condições do espaço onde vai decorrer a sessão, a duração da atividade, o número de alunos presentes na sala, os objetivos a atingir e as competências a desenvolver. Como é evidente, este modelo proposto pelo ChatGPT não passaria de uma orientação que, apesar de 'artificial', não nos parece negligenciável. Consequentemente, na atualidade, a IA poderá revelar-se um facilitador de reflexão e contribuir para a planificação de aulas interativas com recurso a novas estratégias e até a novas ferramentas.

Seguidamente, em relação às atividades que se planificam, pensamos que, tal como já foi mencionado anteriormente, é fundamental que os futuros formadores estejam sensibilizados para as especificidades da planificação e para as características específicas do *design* de uma formação dada online de forma a conseguirem implementar modelos de aprendizagem virtuais colaborativos e construtivistas. A planificação no universo das aulas online tem de considerar vários fatores, não se tratando apenas de "identificar o conteúdo a ser abordado, mas também atentar para a maneira de otimizar os diferentes tipos de interação que promovem a aprendizagem" (Hodges et al., 2020, p. 95). Este tipo de interações e de materiais têm de ser carregados de sentido, devendo contribuir para a promoção de métodos que favoreçam uma aprendizagem ativa e mais significativa (Moran, 2017). É de notar que, normalmente, o ambiente caseiro em que o aluno se encontra é potencialmente mais distrativo e, por isso, existe, em espaços virtuais de aprendizagem, uma necessidade acrescida de propor atividades que requerem uma atenção constante do aluno. Para tal, é necessário o formador saber manipular, selecionar e até eventualmente criar recursos educativos digitais (RED) eficazes que possam cativar o aluno e ainda instaurar dinâmicas maioritariamente baseadas na interação e na produção. A nosso ver, a conceção de uma aula maioritariamente expositiva poderá comprometer fortemente o sucesso da mesma, na medida em que o aluno poderá não se interessar muito por um conteúdo que lhe é somente apresentado numa

perspetiva de fluxo unidirecional (no sentido docente – discente) e sobre o qual ele não tem qualquer controle. Nesse sentido, acreditamos que poderia ser interessante o recurso a métodos que favoreçam a participação do estudante como, por exemplo, a sala de aula invertida, normalmente associada ao universo presencial, mas que também nos parece ser possível aplicar à interface digital. Estamos em crer que os documentos explicativos (em formato textual ou audiovisual) sobre certos conceitos ou pontos que obrigariam a uma exposição demorada em sala de aula (e.g. pontos gramaticais) poderiam ser enviados para análise prévia fora da sala de aula. A implementação desta dinâmica faria com que o espaço de sala de aula se tornasse num espaço de reflexão e de debate e daria mais tempo para o diálogo e o treino das componentes de produção e de interação, o que tem sido provado agradar a muitos estudantes (Murillo-Zamorano et al., 2019; Lo & Hew, 2017).

4. Competências ao longo da vida

As competências ao longo da vida estão intimamente relacionadas com a disposição que o docente deve ter para se atualizar e a forma como este aprende a aprender ao longo de toda a sua carreira, criando em si um hábito de aprender de tal forma presente que “education becomes second nature; it’s who we are as much as we do” (Laal & Salamati, 2012, p. 401). Para que estas competências se desenvolvam, é necessário que o professor-aprendente seja responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem e se ‘obrigue’ a continuar a aprender, colocando-se numa posição favorável à aquisição do que é para si novo. Neste conceito de aprendizagem ao longo da vida podemos abranger um leque amplo de habilidades, atitudes, conhecimentos e comportamentos que as pessoas adquirem no seu dia a dia por intermédio de aprendizagem formal, informal ou não-formal. Todas estas novas valências que vão sendo adquiridas contribuem, assim, para o empoderamento individual, pois permitem à pessoa manter um espírito ativo que segue os passos evolutivos da sociedade que a rodeia (Bryce et al., 2000; Longworth &

Davies, 1996). Segundo Laal e Salamati (2012), a aprendizagem ao longo da vida aperfeiçoa a mente, tendo consequências positivas para a melhoria da memória e uma possível diminuição dos sinais de demência; aumenta a confiança, pois a pessoa sente-se sempre motivada por um objetivo de aprendizagem e sente satisfação quando o atinge; melhora as capacidades interpessoais, considerando que a pessoa se sentirá envolvida numa bolha de aprendizagem e tenderá a partilhar informações com as pessoas que estão à sua volta; melhora as capacidades profissionais, podendo levar a uma progressão na carreira, e ainda aumenta a habilidade de comunicação, já que estimula a pessoa a trabalhar competências de produção e interação escrita e/ou oral. Todos estes benefícios parecem-nos essenciais para o professor, sendo, portanto, necessário inculcar nos jovens em formação inicial este desejo (ou, diríamos mesmo, necessidade) de se atualizarem com vista a responderem à evolução das gerações de aprendentes. A aprendizagem do docente é um caminho longo a percorrer e que podemos considerar constante no decurso de toda a carreira. A esse propósito, Lieberman (1996) afirma que é premente haver uma visão expandida da aprendizagem profissional e que a evolução da aprendizagem do professor ao longo da vida poderá ocorrer de quatro formas: aprendizagem direta (a partir da participação em ações de formação, em conferências ou colóquios, entre outros eventos); a aprendizagem na escola (graças a, por exemplo, *feedback* de colegas aquando de observações e conversas com superiores hierárquicos); a aprendizagem fora da escola (através de, por exemplo, parcerias entre a escola e universidades, conversas informais em grupos de professores da mesma área) ou ainda a aprendizagem na sala de aula (através de, por exemplo, a resposta de um aluno). Estamos em crer que esta classificação estabelecida por Lieberman ainda é de atualidade e que é essencial que o docente em início de carreira a leve sempre em consideração, sem nunca pensar que por ser professor não deverá especializar-se mais ou estar aberto a aprender graças até ao contacto com os seus próprios alunos.

No que respeita a este ponto, podemos afirmar que os cenários pandémico e pós-pandémico foram deveras favoráveis ao desenvolvimento de competências ao longo da vida para os docentes de PLNM, na medida em que foram lançadas inúmeras formações online, abertas ao público em geral e, muitas delas, gratuitas. Além disso, houve igualmente um alargamento da oferta de *MOOC's, Massive Open Online Courses*, que, graças ao seu caráter *Wherever, Whenever* e à sua gratuidade, reúnem muitos estudantes de comunidades variadas e geograficamente distantes que comunicam, colaboram e desenvolvem competências fundamentais em parceria (Bárcena Madera & Read, 2015). Casiraghi, Sancassani e Brambilla (2021) confirmam esta tendência crescente de participantes nos cursos *MOOC* depois do início da pandemia, assertando que “Coursera [uma plataforma que disponibiliza cursos *MOOC*] added 15 million new learners in the period from March to June 2020, receiving 25 million enrollments between mid-March and the end of July” (p. 272). Como se pode constatar, todas as condições estão reunidas para que os formadores possam instruir e instruir-se melhor ao longo da vida.

5. Competências socioculturais

A competência sociocultural do docente é essencial no contexto do ensino do PLNM, considerando que este docente assume um papel de destaque na mediação entre a cultura de origem do aprendente e a cultura lusófona apresentada, cultura esta que engloba um alargado leque de tradições, de ‘normas’ sociais explícitas e implícitas e ainda aspetos de teor pragmático que diferem de um universo de locutores para outro. Nesse sentido, no ensino de PLNM, a competência cultural do professor deve ser multifacetada e crítica, permitindo uma abordagem eficaz e reflexiva com vista ao desenvolvimento da competência cultural dos alunos. Só com este tipo de abordagem, o docente será capaz de promover uma coconstrução de conhecimento, incitando os aprendentes a refletir sobre si próprios e sobre os outros por intermédio do diálogo. No entanto, a competência do docente não

se pode esgotar em conhecer a cultura do Outro, devendo ir mais além, interagindo com a mesma e procurando interpretar a sua rede de significados. Acreditamos que se deve, portanto, encorajar uma perspetiva intercultural que considere a cultura não como um conjunto de conhecimentos veiculados num dado meio social, mas sim como um instrumento essencial para a intercompreensão. Assim, ao invés de conhecer a cultura do Outro, seria importante revelar interesse sobre esta e utilizar este conhecimento cultural de forma consciente para comunicar e construir pontos de parceria (Louis, 2009). Nesta senda, Puren (2014) explica que a competência cultural pode ser subdividida em cinco subcompetências: a competência transcultural, que é a capacidade de reconhecer valores comuns entre diferentes culturas; a competência metacultural, que envolve a mobilização e a criação de novos conhecimentos culturais; a competência intercultural, que permite identificar mal-entendidos culturais iniciais; a competência pluricultural, que se refere à capacidade de viver harmoniosamente numa sociedade multicultural; e a competência cocultural, que se foca na criação de uma cultura de ação compartilhada. É ainda de ressaltar que, tanto o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR, 2001) quanto o seu *Companion Volume* (2020) sublinham a importância da competência cultural no ensino de línguas. A capacidade de mediar e facilitar interações interculturais é uma das habilidades centrais esperadas de um estudante em níveis avançados de proficiência linguística. Como é perceptível, de forma complementar, a componente social está estreitamente relacionada com a componente cultural, sendo claro que para o desenvolvimento de uma cultura de ação partilhada será necessária a plena integração social do aprendente estrangeiro.

Para que tal ocorra, o docente deverá desempenhar o papel de mediador intercultural e de organizador de uma visão democrática dentro da sala de aula, promovendo a comunicação pacífica entre alunos de diferentes contextos socioculturais. Cabe, assim, ao professor não apenas aplicar uma prática reflexiva, mas também assumir uma postura crítica em relação às culturas que ensina e com as quais interage. Ademais, parece-nos fundamental

que o professor seja uma fonte confiável de informação cultural, capaz de fornecer dados civilizacionais e referências extralinguísticas que ajudem os alunos a interpretar corretamente os materiais culturais (Perrenoud, 2002). Este deve, por conseguinte, estar pronto para reagir a certos estereótipos que resultam da simplificação e generalização de aspetos do mundo real pela mente humana (Leyens et al., 1994) e que poderão surgir no decorrer das aulas.

Estamos em crer que, no cenário pós-pandémico e devido a uma difusão mais acentuada dos percursos formativos online, o número de culturas que coabitam no seio de uma comunidade de aprendizagem online será forçosamente superior, o que, conseqüentemente, aumentará o risco de choques culturais. Todavia, quando bem orientados pelo docente, que deverá evitar ou atenuar temáticas sensíveis e apresentar-se neutro e imparcial relativamente a asserções culturais expressas pelos estudantes, os alunos poderão por intermédio do mundo virtual “não só construir informações, mas verdadeiramente pensar juntos, pôr em comum em nossas memórias e projetos para produzir um cérebro cooperativo” (Lévy, 1998, p. 96). A fim de que este pensamento em comunidade possa ter lugar, cremos que as temáticas culturais passíveis de polémica ou estranhamento devem ser apresentadas pelo docente de forma factual e sustentada, não partindo de asserções generalizadas ou de juízos de valor próprios, cabendo ao aluno interpretá-las segundo o seu próprio filtro cultural e/ou o seu conhecimento do *background* cultural da sociedade de acolhimento e, posteriormente, formular um juízo de valor (que poderá eventualmente ser discutido). Neste sentido, poderá também ser interessante inculcar no professor em formação inicial o desejo de discutir, sempre tendo em conta a sensibilidade dos aprendentes, estes temas, mesmo em contexto assíncrono, possibilitando que o estudante se possa expressar em momentos até posteriores à aula síncrona. A este propósito, podemos, por exemplo, referir a importância do espaço do fórum (que o docente deverá saber manipular) como um espaço em que a comunicação assíncrona “proporciona não só a criação de temas de

discussões entre estudantes e professores, mas, sobretudo, a troca de sentidos construídos por cada singularidade” (Santos, 2002, p. 431-432).

6. Competências emocionais

As competências emocionais, tal como o nome indica, encontram-se intimamente relacionadas com a capacidade de mapeamento e de moderação das emoções sentidas por cada um dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. De modo a formar indivíduos com uma competência emocional aguçada, é imperativo que o próprio docente também a tenha, estando este consciente da sua literacia emocional. De acordo com Steiner e Perry (1997), a literacia emocional envolve cinco componentes: os conhecimentos dos seus próprios sentimentos, a empatia, a capacidade de gerir e estabilizar as suas próprias emoções, a capacidade de reparação de danos emocionais e ainda a capacidade de fazer interagir todas estas componentes. O objetivo principal é, então, o docente criar em si uma habilidade para “monitor one’s own and others’ feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one’s thinking and actions” (Salovey & Mayer, 1990, p.189), ou seja, uma inteligência emocional tanto intrapessoal como interpessoal. Neste sentido, acreditamos que é essencial o docente ir à procura de uma estabilização emocional, de forma a não cair em reações erróneas ou exageradas, que poderão comprometer amplamente o ambiente do grupo e causar o seu próprio desgaste emocional (Estrela, 2010). Adicionalmente, segundo Hochschild (1983), o docente deve esforçar-se para inibir, gerar ou ainda gerir emoções em função da situação que presencia de forma a atingir resultados educativos concretos, que resultem da fomentação de emoções ativadoras (e desejavelmente positivas).

Em cenário pós-pandémico, a importância da vertente emocional em sala de aula revela-se ainda mais urgente, tendo em conta que a pandemia teve um enorme impacto a nível emocional nos estudantes, cujos graus de

depressão e ansiedade aumentaram consideravelmente (Zhu et al., 2021). Mas a questão que se coloca é: no caso das aulas online, como será possível reforçar a ligação com os nossos estudantes? Pensamos que esta interrogação é bastante ampla e as nossas considerações não passarão de possíveis pistas de reflexão. Primeiramente, cremos que será benéfico criar uma continuidade do espaço de sala de aula, alargando a nossa prática a espaços complementares como o do fórum, previamente apresentado, ou até a discussões via e-mail. Deste modo, os estudantes sentirão que estamos presentes para os ajudar e que eles poderão obter um *feedback* personalizado e adequado às suas dúvidas específicas. Parece-nos importante salientar que, tanto no perfil do e-mail como no que consta no fórum, poderá ser produtivo o docente colocar uma fotografia sua de forma a “humanizar” um pouco um espaço completamente virtual. Complementarmente, e quando possível, poderá ser igualmente pertinente propor encontros em presencial aos estudantes, sejam estes de carácter mais formal (uma aula em presencial, por exemplo) ou de carácter mais informal (e.g. uma saída cultural). Por fim, pensamos que o estabelecimento do vínculo emocional também passará pela atenção prestada ao *feedback* dado aos estudantes, que deverá sempre ser motivador (destacando e valorizando os aspetos positivos) e não generalizado.

7. Competências comunicativas

Em termos comunicativos, consideramos prudente estabelecer uma distinção entre os conceitos de competência e desempenho, estando o primeiro relacionado com o conhecimento interno da língua, nomeadamente, no que se refere a estruturas e a noções de gramaticalidade, e o segundo referente à língua em uso. Chomsky, o pai da Linguística Generativa, assera que “a competência destaca-se como a capacidade de produzir várias sentenças, em outras palavras, o sujeito sabe produzir sentenças de acordo com uma gramática interna (...) E desempenho é o uso concreto da língua” (Chomsky, 1978, p.12). O objetivo do docente deve, portanto, ser de preparar

o estudante para ter um desempenho eficiente e pragmaticamente adequado ao contexto de uso. A esse propósito, Hymes (1972) avança que, para o falante poder ser considerado linguisticamente competente, este necessita de ter uma sensibilidade linguística que ultrapassa os juízos de gramaticalidade. O mesmo autor afirma que o falante estrangeiro competente deverá ser capaz de avaliar o grau de formalidade do seu enunciado, a sua adequação ao contexto de enunciação, a sua viabilidade e ainda a sua naturalidade em comparação com os enunciados dos falantes nativos. Seguindo e expandindo estas premissas, Bachman (1991) designou a competência linguístico-comunicativa como uma competência que combina em si a competência linguística (que abrange o conhecimento estrutural e a competência pragmática) e as estratégias cognitivas (que abrangem a capacidade de avaliação dos contextos e das ferramentas linguísticas e paralinguísticas à sua disposição, a capacidade de definição de objetivos enunciativos e a capacidade de planeamento do discurso). Avançando temporalmente, podemos constatar que as noções deixadas por Bachman influenciaram fortemente o *QECR* (2001), documento de referência no qual a competência comunicativa versa sobre três diferentes eixos de competências: competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. É, então, essencial que o docente esteja consciente da importância destas informações tanto de tipo linguístico como pragmático de forma a não privilegiar métodos expositivos que poderão até fazer progredir o estudante em termos de conhecimentos da língua, mas não o farão sentir-se mais confortável no momento de expressão oral diante de nativos. Para fazer chegar aos aprendentes estes conhecimentos, o professor deve também dominá-los e saber como os transmitir, fazendo uso da sua voz, expressão corporal e capacidades comunicativas intrapessoais e interpessoais (Selvi, 2010). Para tal, deve treinar a sua linguagem corporal e o uso da voz durante a formação inicial e antes de ser exposto a turmas em contexto de lecionação.

Além disso, no universo pós-pandêmico no qual a IA se generalizou, o docente deverá conhecer os dispositivos alimentados pela IA que poderão

ajudar o aluno a progredir a nível comunicativo. Atualmente, o aprendente poderá servir-se da IA para desenvolver as suas competências de produção, compreensão e interação oral e escrita, pois já existem sistemas de reconhecimento de voz, *chatbots*, tutores virtuais, e até aplicações vocacionadas para a aprendizagem de línguas. Apesar das fragilidades já mencionadas de alguns destes dispositivos, estes não deixam de ser uma grande mais-valia e um apoio para um aluno que pretende ir mais longe no seu estudo ou complementar as noções estudadas durante a aula, podendo, por conseguinte, contribuir para a sua autonomia. A título ilustrativo, Zhang et al. (2019), no seu estudo sobre o papel dos *chatbots* baseados em IA no processo de aprendizagem de línguas, destacam que estes dispositivos têm a capacidade de providenciar respostas e questões imediatas e bastante exatas, estimulando a resposta do aluno e corrigindo-a. Os mesmos autores confirmam a tese de que os alunos sentem um aumento da motivação e se empenham mais na atividade quando interagem com *chatbots*, experiência esta que, segundo eles, acaba por facilitar a sua participação em conversas naturais em contexto real. Assim sendo, pensamos que a formação inicial docente deverá incentivar o futuro formador a combinar métodos educativos acionais e baseados na comunicação com a integração da IA de forma a maximizar o benefício da presença da mesma nos contextos de aprendizagem de línguas.

8. Competências de engajamento e inovação

A Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são hoje uma clara tentativa de fazer face às desigualdades presentes no mundo, tentando atenuar as consequências nefastas que estas poderão vir a ter tanto para os indivíduos como para o planeta Terra. De modo a garantir o cumprimento do objetivo número 4 dos ODS, que se relaciona com a garantia do acesso a uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, cabe-nos,

como docentes, agir. Para que esta vontade de ação seja perpetuada, é fundamental que o tópico dos ODS seja explicitamente trabalhado durante a formação inicial docente, uma vez que, assim, o formador já terá essa ideia em mente quando passar ao plano da ação, tornando-se um profissional mais capacitado para responder às exigências da sociedade atual e para incutir nos que por ele são formados esta vontade de contribuir para a edificação de um mundo melhor (Aguilera et al., 2010). Na mesma linha de pensamento, Isidoro & Carvalho (2021) atestam que, mesmo numa etapa avançada da formação, é fundamental expor os futuros formadores a diferentes formas de ensinar e aprender para que logo, se esta for a sua orientação profissional, possam escolher ou basear-se nas diferentes referências que possuem. Consideramos que a ação do docente no que respeita a este tópico é urgente, uma vez que a mudança à escala global apenas será viável se houver uma educação que estimule a responsabilidade e a consciência social dos cidadãos que se querem ativos e envolvidos na proteção do planeta (González, 2003).

No cenário pós-pandémico, extremamente globalizado e profundamente marcado pelo agravamento do fenómeno de aquecimento global, parece-nos imprescindível abordar tópicos relativos ao Desenvolvimento Sustentável de modo a conscientizar os aprendentes que, por vezes, servirão de transmissores da mensagem para os seus familiares. Estamos em crer que a pandemia fez com que muitas pessoas começassem a preocupar-se mais com os ODS relacionados com a proteção da Natureza e do Meio Ambiente, começando a prestar mais atenção aos seus gestos quotidianos. Prova disso, um estudo levado a cabo pela *Mintel* em 2020 atesta que cerca de um quarto dos *Millenials* britânicos afirmou que a pandemia da COVID-19 tornou a dieta vegana mais apelativa. Pensamos, portanto, que nos encontramos num momento ideal para abordar os temas relativos aos ODS junto dos aprendentes, pois são assuntos que têm impacto na vida deles e que começam a ganhar visibilidade tanto nos media como nas redes sociais. Na nossa abordagem pedagógica, podemos recorrer às múltiplas ferramentas lúdicas e atrativas que se encontram à nossa disposição na *web* e que

facilmente poderão ser integradas numa aula online. Podemos mencionar, a título meramente ilustrativo, os recursos multilingues disponibilizados no site *World's Largest Lesson*.

Considerações finais

Como se pode constatar, a formação inicial de docentes nos anos pós-2020 urge por mudanças, impulsionadas pela rápida evolução tecnológica e pelas transformações sociais decorrentes do período pós-pandémico. O estudo reflexivo aqui apresentado evidencia que, para atender às exigências do mundo contemporâneo, é fundamental que os futuros professores desenvolvam um conjunto robusto de competências que vai além do domínio teórico da sua disciplina. Entre as competências essenciais, destacam-se as digitais, as investigativas, as curriculares, as comunicativas, as emocionais, as socioculturais e as de engajamento e inovação, todas interligadas pela necessidade de uma prática pedagógica flexível, reflexiva e adaptada ao contexto atual. Os estudantes em formação inicial docente devem ser capacitados para utilizar e integrar novas tecnologias, como a inteligência artificial, de maneira crítica e ética, promovendo uma aprendizagem significativa e colaborativa. A capacidade de autorregulação emocional e a competência intercultural são também cruciais para lidar com as dinâmicas inerentes ao espaço de “sala de aula”, especialmente em ambientes virtuais e multiculturais. Adicionalmente, a promoção de uma consciência ambiental e a incorporação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nas práticas pedagógicas emergem como componentes indispensáveis da formação docente. Em suma, a preparação dos futuros docentes deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, no qual a aprendizagem ao longo da vida e a abertura para novas práticas se tornam pilares fundamentais. Só dessa forma será possível garantir que os professores estejam aptos a oferecer práticas educativas que se coadunam com o tempo presente, preparando os aprendentes para os desafios de uma sociedade em constante transformação.

Referências

- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., & Soler, M. (2010). El papel de la universidad en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Sevilla.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo.
- Bachman, L. F. (1991). What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly*, 25(4), 671-704. <https://doi.org/10.2307/3587082>
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>
- Bárcena Madera, E., & Read, T. (2015). The role of modularity and mobility in language MOOCs. *Verbeia: Journal of English and Spanish Studies*, 1, 28-35.
- Bélanger, N., & Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et construction de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario (Canada). *Éducation et sociétés*, (1), 173-191.
- Brintzer, M. (2013). *DaF unterrichten: Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Klett.
- Bryce, J., Frigo, T., McKenzie, P., & Withers, G. (2000). *The era of lifelong learning: Implications for secondary schools*. Australian Council for Educational Research, ACER Publishing.
- Casiraghi, D., Sancassani, S., & Brambilla, F. (2021). The role of MOOCs in the new educational scenario. In C. Meinel et al. (Eds.), *EMOOCs 2021* (pp. 271-274).
- Chomsky, N. (1978). *Aspectos da teoria da sintaxe*. Arménio Amado.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação* (J. M. Alves, Ed.). Asa.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Courtillon, J. (1995). L'unité didactique. *Le français dans le monde: Recherches et applications*, (Special Issue, January), 109-120.
- Coutinho, C. (2009). Tecnologias web 2.0 na sala de aula: Três propostas de futuros professores de Português. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(1), 75-86.
- Duarte, I. M. (2021). Educação em tempo de pandemia: "travar o acelerador de desigualdades": Reflexões a partir de Portugal. *Todas as Letras: Revista de Língua e Literatura*, 23(2), 1-12.
- Ekin, S. (2023). Prompt engineering for ChatGPT: a quick guide to techniques, tips, and best practices. *Authorea Preprints*.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas* (R. Bizarro, Ed.). Areal Editores.

- González, E. (2003). *Hacia un decenio de la educación para el desarrollo sustentable*. Revista Agua y Desarrollo Sustentable, 1(5). Gobierno de México.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., Bond, M. A., Marcon, N. O., & Rebechi, R. R. (2020). A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. *Debate Terminológico*, 18, 92-100.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin Books.
- Isidoro, P. C. P., & Carvalho, Â. (2021). Cuestionar, reflexionar, cambiar: Los Objetivos de Desarrollo Sostenible en clase de Portugués Lengua Extranjera. In C. López Esteban (Ed.), *Innovación en la formación de los futuros educadores de educación secundaria para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial: Modelos y experiencias en el máster en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanzas de idiomas* (pp. 185-204). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Jarrell, A., Harley, J. M., & Lajoie, S. P. (2016). The link between achievement emotions, appraisals, and task performance: Pedagogical considerations for emotions in CBLEs. *Journal of Computers in Education*, 3(3), 289-307.
- Joshi, I., Budhiraja, R., Dev, H., Kadia, J., Ataullah, M. O., Mitra, S., ... & Kumar, D. (2024, March). ChatGPT in the classroom: An analysis of its strengths and weaknesses for solving undergraduate computer science questions. In *Proceedings of the 55th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1* (pp. 625-631).
- Laal, M., & Salamati, P. (2011). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 399-403.
- Laurens, V. (2012). Modéliser des séquences en FLE et FLM: Analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 59-75.
- Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Sage Publications.
- Lévy, P. (1998). *A máquina universo: Criação, cognição e cultura informática*. Artmed.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. In M. W. Mclaughlin & I. Oberman (Eds.), *Teacher learning: New policies, new practices* (pp. 185-201). Teachers College Press.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>

- Longworth, N., & Davies, W. K. (1996). *Lifelong learning: New vision, new implications, new roles for people, organizations, nations and communities in the 21st century*. Kogan Page Publishing.
- Louis, V. (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE*. E.M.E.
- Mintel. (2020, June 9). Pass the avocado on toast: A quarter of young Millennials say COVID-19 has made a vegan diet more appealing. Mintel. <https://www.mintel.com/press-centre/pass-the-avocado-on-toast-a-quarter-of-young-millennials-say-covid-19-has-made-a-vegan-diet-more-appealing> (consultado a 29/08/2024)
- Moran, J. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In S. Yaegashi et al. (Orgs.), *Novas tecnologias digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento* (pp. 23-25). CRV. http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf
- Murillo-Zamorano, L. R., López Sánchez, J. Á., & Godoy-Caballero, A. L. (2019). How the flipped classroom affects knowledge, skills, and engagement in higher education: Effects on students' satisfaction. *Computers and Education*, 141. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103608>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(3), 315-341.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud & M. Gather Thurler (Eds.), *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-30). Artmed Editora.
- Pinho, Â. (2021, April 18). 'A rotina virou algo exaustivo'; leia relato de jovem sobre educação na pandemia. *Jornal Folha de São Paulo*.
- Ponte, J. P. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In N. Planas (Ed.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83-98). Graó.
- Ponte, J. P., Santos, L., Oliveira, H., & Henriques, A. (2017). Research on teaching practice in a Portuguese initial secondary mathematics teacher education program. *ZDM*, 49, 291-303. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0847-7>
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle: Une problématique didactique. *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises*, 7, 21-38.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Santos, E. (2002). Ambientes virtuais de aprendizagem: Por autorias livres, plurais e gratuitas. *Revista da FAEEDBA - Educação e Contemporaneidade*, 11(18), 425-435.
- Santos, L., Oliveira, H., Ponte, J. P., & Henriques, A. (2020). Pre-service teachers' experiences in selecting and proposing challenging tasks in secondary classrooms. In U. T. Jankvist, M. van den Heuvel-Panhuizen, & M. Veldhuis (Eds.), *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 3762- 3769). Freudenthal Group & Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In *Os professores e sua formação* (2nd ed., pp. 77-91). Dom Quixote.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Steiner, C., & Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Avon Books.
- Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In *Cartografias do trabalho docente* (pp. 207-236). Campinas: Mercado de Letras.
- Zhang, D., Tang, J., Gao, L., & Wei, X. (2019). Chatbot-assisted language learning: An empirical study of learners' perceptions and attitudes. *IEEE Access*, 7, 13310-13319.
<https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2893185>
- Zhu, J., Racine, N., Xie, E. B., Park, J., Watt, J., Eirich, R., ... & Madigan, S. (2021). Post- secondary student mental health during COVID-19: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 12.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.777141>