

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Daniela Gonçalves de Carvalho**

**ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID 19: percepção dos professores  
de Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Taubaté**

**Taubaté - SP**

**2021**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Daniela Gonçalves de Carvalho**

**ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID 19: percepção dos professores de  
Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Taubaté**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma

**Taubaté - SP**

**2021**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI  
Universidade de Taubaté - UNITAU**

C331e Carvalho, Daniela Gonçalves de

Ensino remoto na pandemia da Covid 19: percepção dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Taubaté / Daniela Gonçalves de Carvalho. -- 2022.  
92 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma,  
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Ensino remoto. 2. Pandemia Covid-19. 3. Língua inglesa.  
4. Professores. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 370

**Daniela Gonçalves de Carvalho**

**ENSINO REMOTO NA PANDEMIA DA COVID 19: percepção dos professores de  
Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Taubaté**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Estrangeira

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Vianna Brito Kozma

Data:     /     /

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

## RESUMO

Esta dissertação investiga a opinião de professores em relação à vivência e à experiência no ensino remoto durante o período pandêmico. Buscou-se saber qual a percepção dos professores de Língua Inglesa (LI), do Ensino Médio de dez escolas da rede estadual da cidade de Taubaté sobre os recursos disponíveis para a prática do ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19 nas aulas Língua Inglesa. O objetivo geral foi investigar e analisar os desafios e possibilidades na percepção e na prática dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio das escolas da rede estadual de Taubaté sobre os recursos disponíveis para a prática do ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19 nas aulas de Língua Inglesa. Foi realizada a revisão bibliográfica e a aplicação de uma entrevista semiestruturada, com 23 professores de Língua Inglesa da rede pública estadual da cidade do Vale do Paraíba. A percepção dos professores em relação aos desafios no seu cotidiano reside no modificar ou ajustar a sua infraestrutura para um ambiente que foi considerado totalmente remoto, em um espaço de tempo muito curto. Em relação ao suporte recebido para que o ensino remoto fosse implementado, a percepção dos entrevistados foi também negativa quando disseram que o referido apoio não ocorreu como deveria, pois se deu de maneira incorreta ou ineficiente, fazendo pouca contribuição na operacionalização dos dispositivos e ferramentas disponibilizadas pela escola. Foram evidenciadas lacunas em relação ao planejamento e ao tempo de preparação e as principais dificuldades sentidas na prática do ensino remoto no ensino de LI pelos respondentes, se devem, principalmente, ao ambiente, por vezes, conturbado nas salas de aula. É possível concluir que a forma pela qual foi imposta e vivenciada a aprendizagem remota pelos professores de LI não correu de uma maneira adequada, dado que foi verificada não só a ausência de planejamento, mas de ações coordenadas entre a escola, professores e alunos, muitas vezes comprometendo o uso dos recursos disponíveis e até mesmo na infraestrutura ofertada, refletindo no conteúdo e no material didático e até mesmo na própria relação entre professores e alunos.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto; Pandemia Covid-19; Língua Inglesa; Professores.

## ABSTRACT

This dissertation investigates the opinion of teachers regarding the experience and perception of remote teaching during the pandemic period. We sought to find out what the perception of English Language (LI) teachers, from the high school of ten schools in the state network of Vale do Paraíba, about the resources available for the practice of remote teaching, during the COVID-19 pandemic in Language classes. English. The general objective was to investigate and analyze the challenges and possibilities in the perception and practice of high school English teachers from schools in the state network of Vale do Paraíba on the resources available for the practice of remote teaching, during the COVID-19 pandemic. 19 in English language classes. A bibliographic review was carried out and a semi-structured interview was applied, with 23 teachers of English from the state public network in the city of Vale do Paraíba. The perception of teachers in relation to the challenges in their daily lives lies in modifying or adjusting their infrastructure to an environment that was considered totally remote, in a very short space of time. In relation to the support received for remote teaching to be implemented, the perception of the interviewees was also negative when they said that said support did not occur as it should, it did not occur as it should, because it was given incorrectly or inefficiently, making little contribution to the operationalization. of the devices and tools made available by the school. Gaps were evidenced in relation to planning and preparation time and the main difficulties felt in the practice of remote teaching in the teaching of LI by the respondents are due to the sometimes-troubled environment in the classrooms. It is possible to conclude that the way in which the remote learning was imposed and experienced by the teachers of LI did not go in an adequate way, since it was verified, not only the absence of planning, but of coordinated actions between the school, teachers and students, often compromising the use of available resources and even the infrastructure offered, reflecting on the content and teaching material and even on the relationship between teachers and students.

**Keywords:** Remote Teaching; Covid-19 pandemic; English language; teachers.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1 - MULTILETRAMENTOS E RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS</b> .....	<b>12</b>
1.1 Letramento e Multiletramentos .....	12
1.2 Processo de Aprendizagem (Multiletramentos) em Linguística Aplicada ..	16
1.3 Estratégia e Recursos Tecnológicos .....	19
1.3.1 Recursos Tecnológicos e TICs na educação .....	20
1.3.2 Gêneros Digitais e Multiletramentos .....	22
1.4 Os recursos tecnológicos e sua incorporação na prática pedagógica .....	25
1.5 Contribuição dos Recursos Tecnológicos no Processo de Aprendizagem	27
<b>CAPÍTULO 2 – LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS</b> .....	<b>30</b>
2.1 Considerações sobre a Língua Inglesa .....	30
2.2 Sobre a História do Ensino de Inglês no Brasil .....	31
2.3 Ensino da Língua Inglesa .....	35
2.3.1 A busca pela eficiência no ensino de Inglês .....	35
2.3.2 Ensino da Língua Inglesa atualmente .....	38
2.4 Sobre o professor de Inglês .....	41
2.5 Tecnologia e Comunicação no Ensino de Língua Estrangeira .....	43
2.5.1 Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC) e Língua Estrangeira.....	43
2.5.2 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Prática ..	44
2.6 Ensino de Língua Inglesa em Contexto de Pandemia .....	49
<b>CAPÍTULO 4 - O PERCURSO DA PESQUISA: ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>58</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>92</b>

## INTRODUÇÃO

Desde dezembro de 2019, quando foi identificada pela primeira vez em Wuhan, capital da província chinesa de Hubei, a doença COVID-19 se espalhou globalmente, resultando na contínua pandemia. No Brasil, em fevereiro de 2020, houve a repatriação dos brasileiros que viviam em Wuhan, e em 15 dias, foi confirmada a primeira contaminação no país, ao passo que a Europa já confirmava centenas de casos e se deparava com o caos de mortes causadas pela COVID-19.

A pandemia COVID-19 vem transformando a sociedade de maneira profunda, muitas vezes exacerbando as desigualdades sociais e econômicas em seu rastro. Para conter o avanço da doença, até então, completamente desconhecida, sem tratamento ou cura, diversos países impuseram o isolamento e distanciamento social e, com ele, a vida em quase todo o planeta mudou seu ritmo urbano, com ruas e locais públicos vazios, aulas e outras atividades suspensas, o comércio fechado, e mudanças que repercutiram na rotina das pessoas que se viram na condição de reclusão de forma abrupta (PRADO, 2020).

Segaty e Bailer (2021) citam que, entre os esforços para conter a disseminação da Covid-19, governos em todo o mundo, dentre eles o Brasil, tomaram medidas para suspender o ensino presencial nas escolas, afetando cerca de 95% da população estudantil - a maior interrupção da educação na história.

Nesse cenário, é importante lembrar o que preconiza a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança quanto à educação de qualidade, com base na igualdade de oportunidades. E, em relação ao contexto pandêmico do novo coronavírus, diversos desafios são percebidos na educação brasileira, nas escolas públicas e particulares, especialmente com a necessidade de se cumprir o distanciamento social. Diversas adequações e adaptações foram exigidas para abrandar as perdas no processo da aprendizagem.

Não é segredo que a educação brasileira traz marcas em sua trajetória histórica dos muitos momentos de crise e se viu envolta por todas as perturbações provocadas pela pandemia, configurando uma sensação de incerteza, angústia e necessidade de enfrentamento de situações nunca experimentadas. As relações entre pessoas, nos mais diversos âmbitos, mudaram drasticamente e refletiram naquela que é constantemente referenciada como a mais eficiente estratégia para a transformação social: a educação.

Diante das circunstâncias é que se encontra a problemática deste estudo, apresentando, como pano de fundo, as mudanças forçosas ocasionadas pela determinação do distanciamento e isolamento social como medida de enfrentamento à COVID-19, e a busca pela tecnologia e os seus recursos possibilitando a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Parte-se da premissa de que os agentes envolvidos no referido processo foram forçados a ficar em suas casas, isolados, em nome da segurança, restando a alternativa de ensino remoto. Sendo assim, os professores se viram na urgência de adaptarem-se a uma realidade de ensino emergencial provocado pela pandemia, reestruturando ou mesmo construindo seu material didático, aprendendo a aplicação de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em Língua Inglesa e ferramentas virtuais.

Grande foi a causa entre o que se espera e o que é, de fato, praticado pelas possibilidades de trabalho online, principalmente se tomarmos como base alguns dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) preconizados pela Organização das Nações Unidas (ONU): “Educação de qualidade”, “Diminuição das desigualdades” e “Parcerias para a realização de objetivos”<sup>1</sup>.

Sendo assim, busca-se responder a seguinte pergunta de pesquisa: Qual a percepção dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio de dez escolas da rede estadual de Taubaté sobre os recursos disponíveis para a prática do ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19 nas aulas LI?

Diante de contexto, o tema desta pesquisa é a percepção de professores de LI de 10 escolas estaduais no município de Taubaté, em relação à vivência e à experiência deles, no ensino remoto durante o período pandêmico. Especificamente, o estudo enfatizou opiniões dos professores acerca do ensino remoto realizado de abril de 2020 a maio de 2021 correlacionando às contribuições teóricas de autores consagrados em nossa área de estudo como Lévy (1999); Leffa (2006); Rios e Santos (2011); Perez Gomez (2015) e Moran (2012). Essa correlação permitiu-nos observar os procedimentos, a metodologia empregada, os pontos positivos, negativos e sugerir ajustes mediante relatos dos próprios professores agentes no processo e em como foi

---

<sup>1</sup> ONU. Organização das Nações Unidas. **In:** A Organização das Nações Unidas. Editora Humana Global – Associação para a Promoção dos Direitos Humanos, da Cultura e do Desenvolvimento, Coimbra, 2007, p. 9 a 174. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br>. Acesso em: 24 de fev. 2021.

a disponibilização e a utilização dos recursos técnicos e tecnológicos ofertados no contexto desafiador da pandemia da Covid-19.

Com a referida investigação, tem-se a possibilidade de compreender as facilidades e, também, as dificuldades dos docentes em operacionalizar esses recursos. Ademais, por meio da percepção dos participantes, pode-se compreender as singularidades da atuação dos docentes participantes da pesquisa indicando aquilo que pode ser aprimorado e melhorado para que a prática do ensino remoto de LI seja mais efetiva aos alunos e plenamente exequível aos docentes.

Importante mencionar os dados acerca da conectividade em escolas e acesso de estudantes à Internet, divulgados nos meses de junho e julho de 2020 apontando que grande parte dos alunos da rede pública estadual não têm acesso às aulas online por não contarem com equipamentos de acesso à rede virtual.

A pesquisa intitulada TIC Educação 2019<sup>2</sup> do Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional indicou que 39% dos alunos de escolas públicas não possuem computador ou tablet em casa; já nas escolas particulares, apenas 9% (IEDE, 2020). A referida pesquisa já apontava problemas no ensino remoto, porém não se materializou esse contexto pela percepção dos docentes entrevistados.

Quando não se têm dispositivos como tablets, smartphones, computadores etc., além da conexão à internet, Médici, Tatto e Leão (2020) mencionam que os alunos enfrentam dificuldades para acessar e operar os conteúdos online, em substituição às aulas presenciais. Tais dificuldades não se limitam somente aos estudantes, mas também aos professores, especialmente àqueles que estão em escolas que recebem menos recursos como as de periferia e localizadas em pequenos municípios ou áreas rurais.

Nem todas as escolas públicas brasileiras ofereceram aos alunos aulas online, dispositivos tecnológicos, materiais ou atividades impressas. Muitas sofreram com a ausência de cooperação técnica com as Secretarias de Educação, sejam elas municipais ou estaduais, especialmente as escolas de regiões carentes (MORAN et al, MASETTO; BEHRENS, 2018).

---

<sup>2</sup> TIC Educação - Cetic. Referências internacionais. Disponível em: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo\\_executivo\\_tic\\_edu\\_2019.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090925/resumo_executivo_tic_edu_2019.pdf). Acesso em: 24 de fev. 2021.

Em razão da constatada desigualdade existente no Brasil, em especial, na educação pública estadual, em que se tem a ausência, muitas vezes, de elementos básicos para a rotina de aula para alunos de baixa renda ou de regiões longínquas, ainda se têm diversos casos de ausência de instrumentos e recursos tecnológicos, além da própria falta ou comprometida conexão de internet para que o ensino remoto acontecesse de forma plena (CANDAU, 2016).

Discentes e docentes, distantes uns dos outros, foram, quando muito, separados por telas de computadores, tablets e celulares, como um meio de, ao menos, exercerem o compartilhamento, ainda que virtualmente, um ambiente que lembrasse o escolar. A pandemia refletiu de forma direta na educação, que se viu na urgência de adaptação ao longo dos anos de 2020 e 2021. O ensino remoto escancarou e intensificou as desigualdades sociais, entretanto as escolas públicas não poderiam funcionar em torno da ideia “é o que tem para hoje”, já que, pela constituição, não pode deixar ninguém para trás.

Nunca se falou na prática integral do ensino remoto e, de fato, vivenciou-se a necessidade de investimento significativo para essa modalidade em termos de recurso e de pessoal na educação, sem o qual, Rios e Santos (2011); Perez Gomez (2015) e Moran (2017) convergem para a ideia de que não existe possibilidade a médio e/ou longo prazo de sucesso.

Observando o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), tem-se que o ensino remoto pode ser ministrado a partir do Ensino Fundamental. A LDB, no artigo 23, 2º, expressa que “o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem, com isso, reduzir o número de horas letivas previsto na Lei”. Contudo, no artigo 32, § 4º, a LDB dispõe que “o Ensino Fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996).

Ademais, Piolli e Sala (2021) mencionam a Resolução CNE/CEB nº3/2018, que versa sobre as mudanças na LDB pela Lei nº 13.415/2017 em relação à Reforma do Ensino Médio, que estabelece, em seu artigo 17, § 15, que alunos de Ensino Médio têm a possibilidade de cumprimento da carga horária total, em parte, na modalidade a distância, sendo 20% no Ensino Médio regular e 30% no Ensino Médio noturno. A condição é que tenham atividades com intencionalidade pedagógica por parte dos docentes.

Com base em minha experiência como professora de LI no Estado, observei que aulas expositivas e até avaliações têm ocorrido com o suporte de recursos tecnológicos, em diferentes formatos de conteúdo no ensino remoto, tudo para diversificar e personalizar a experiência dos alunos. Tanto as aulas remotas quanto a modalidade do Ensino a Distância, EaD, são realizadas para proporcionar uma rotina de estudo e estabilidade diante de tantas incertezas.

Os problemas que motivaram esta pesquisa vieram da vontade de entender na percepção dos professores o Ensino de Língua Inglesa na modalidade remota em tempos de Pandemia. Ademais, foi evidenciada a problemática da falta de capacitação e qualificação de alguns profissionais da educação para trabalhar com plataformas de ensino online, bem como no desconhecimento ou pouca familiaridade em operacionalizar os mais variados meios tecnológicos para a prática de aulas em LI.

Assim sendo, o presente estudo tem, como objetivo geral, investigar e analisar os desafios e possibilidades, na percepção e na prática dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio das escolas da rede estadual de Taubaté, acerca dos recursos disponíveis para a prática do ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19 nas aulas de LI.

Os objetivos específicos foram assim definidos:

1. Identificar, a partir da percepção dos professores, os recursos tecnológicos que favorecem o trabalho em sala de aula;
2. Descrever os procedimentos teóricos e metodológicos adotados no processo do ensino remoto;
3. Identificar como os professores percebem as orientações recebidas nas formações para o trabalho que desempenham nas aulas de Língua Inglesa.

Para a consecução desses objetivos e desenvolvimento da pesquisa, alguns autores foram essenciais. Recorremos a Kleiman (2014), Rojo (2012) e Rojo e Moura (2019) acerca das definições de Letramento e Multiletramento. Buscamos nas obras de Lévy (1999), Dionísio (2006) e Santaella (2009) a compreensão acerca do novo Ciberespaço formado com o advento da internet e a tratativa para a Cibercultura trazida a esfera da educação. Além desses, outros autores como Soares (2010);

Xavier (2012); Borges (2016), Gomes (2014) e Monteiro (2020), foram trazidos para ampliar reflexões que envolvem a educação e a comunicação.

Justifica-se a realização deste estudo face à possibilidade de se registrar a percepção dos professores participantes do estudo aqui proposto sobre os desafios enfrentados na prática do ensino remoto durante a pandemia do COVID-19. Pode-se, assim, correlacionar com outros estudos com igual propósito de investigação, e apontar soluções práticas, apresentando ferramentas que foram e que podem ser utilizadas no ensino de LI, debatendo os recursos pedagógicos para uma abordagem significativa da aprendizagem.

Espera-se que o presente estudo fomente um debate acerca dos desafios vivenciados pelo professor de LI no ensino remoto, de modo a entender as muitas dificuldades experimentadas na percepção dos professores de línguas no contexto de ensino remoto, bem como a maneira pela qual os sujeitos de pesquisa apresentaram (ou não conseguiram encontrar) soluções para os problemas vivenciados.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, em que foi elaborado um questionário semiestruturado pelo Google Formulários com perguntas abertas e fechadas respondidas pelos professores participantes.

Para o desenvolvimento da pesquisa, esta dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos: no primeiro, são estudados os embasamentos teóricos necessários à construção da pesquisa, ao comportamento humano, às ações que estimulam o uso da tecnologia na rotina de trabalho de docentes e discentes, inclusive relacionado aos pontos principais do próprio processo de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, esclarecemos as particularidades e a importância dos professores de línguas, enfatizando o contexto da educação pública. No terceiro capítulo, têm-se os esclarecimentos relacionados à metodologia adotada, o tipo e os instrumentos de coleta de dados utilizados, bem como a análise dos resultados obtidos. No quarto e último capítulo, são analisadas as respostas obtidas na aplicação do questionário aplicado aos professores que participam da pesquisa, dispostas em gráficos. E apresentamos as respostas obtidas. Por fim, têm-se as considerações finais, as referências e os anexos.

Informamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme protocolo número: 59604622.6.0000.5501

## CAPÍTULO 1

### MULTILETRAMENTOS E RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Neste capítulo, tem-se a reflexão sobre o conceito e alcance da estratégia; os recursos tecnológicos, aprendizagem, letramentos e multiletramentos em linguística aplicada. Tal compreensão se complementa ao que é abordado adiante, sobre a necessária adequação e redimensionamento da prática pedagógica sob a ótica de enfrentamento dos desafios do ensino remoto.

Apresentam-se alguns dos autores como Soares (2003), Rios e Santos (2011); Perez Gomez (2015) e Rojo (2017) que versam sobre aprendizagem, TIC, posturas; condutas e regramento e Linguística Aplicada. Nesse sentido é que se tem a compreensão de que o método de ensino está em constante transformação, que se constrói no tempo contando com a contribuição da prática pedagógica.

#### 1.1 Letramento e Multiletramentos

O processo de letramento é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno para que ele se aproprie trazendo consequências políticas, econômicas e culturais fazendo com que tais consequências façam parte de sua vida como meio de expressão e comunicação. Na atualidade, não basta aprender a ler e escrever, é necessário ir além, ou seja, fazer o uso da leitura e da escrita. O aluno para entrar no universo do letramento, precisa apropriar-se de atividades de leitura e escrita, lendo variados gêneros textuais, conviver com material escrito de qualidade (ROJO, 2013).

Segundo Soares (2003), pode-se designar por letramento (português brasileiro) ou *literária* (português europeu) o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. É o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo com consequência de ter se apropriado da escrita. Esse processo de letramento acontece com a criança a partir do momento em que ela convive em um ambiente rodeado de material escrito e pessoas que fazem uso da língua escrita, esse convívio a faz conhecer e reconhecer as práticas de leitura e escrita.

O letramento é um processo que caminha junto com cultura e a aprendizagem, visto que a sociedade é GRAFOCÊNTRICA, ou seja, não basta o indivíduo ser simplesmente alfabetizado, ou seja, saber somente a codificação, é necessário que ele seja também letrado para que ele possa exercer as práticas sociais de escrita e leitura que se encontram na sociedade.

Segundo Soares (2010, p.40), o indivíduo que vivencia o “estado de letramento não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita”.

A leitura, de acordo com Xavier (2005), é a possibilidade de intervir, de participar, de compreender a sociedade. Ler e escrever faz parte do cotidiano da sociedade atual, a demanda que é imposta pela mesma e é preciso substituir as tradicionais e artificiais “cartilhas” por livros, por revistas, por jornais, enfim pelo material de leitura que circula na escola e na sociedade, e criando situações que se tornem necessárias e significativas práticas de produção de textos.

Quando alguém sabe ler, mas não consegue compreender pequenos textos, essa pessoa pode ser alfabetizada, porém tem um nível de letramento baixo. Como é enfatizado por Soares, só recentemente passou-se a enfrentar a nova realidade social em que não é suficiente somente ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, com capacidade de responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz de modo contínuo (SOARES, 2003).

Entretanto, o referido nível de letramento baixo pode aumentar à medida que o indivíduo aprende a lidar com diferentes tipos de textos. Nesse sentido, vale citar Rojo (2013), que ao examinar a literatura existente sobre os multiletramentos, reforça a importância e a eficácia da implementação dessa estratégia para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Segundo Monteiro (2020, p.84), multiletramento é diferente de multimodalidade e explica que:

{...} multimodalidade como a capacidade de um texto de reunir várias linguagens além da linguagem verbal. Para os pesquisadores, o significado se constrói de forma crescentemente multimodal \_ em que os modos escritos de linguagem são uma parte e parcela de padrões do significado de natureza visual, espacial e de áudio. (...) o termo “letramento” é solidamente reconhecido como o domínio das habilidades de escrita e leitura do texto verbal, visando à inserção e à interação no tecido social. Ao incluirmos a capacidade do indivíduo para perceber e decodificar o complexo somatório

de linguagens que coexistem em um texto multimodal, criamos a necessidade de uma nova conceituação: o termo “multiletramento” deixa de se referir, exclusivamente, à capacitação mencionada para abranger a competência de se construir significação por meio de outras linguagens que não o texto linear escrito.

A prática do multiletramentos, de acordo com Hetkowski e Menezes (2019), desponta como uma evolução de uma perspectiva tradicional que muitas vezes desconsidera os recursos culturais e linguísticos dos alunos para assimilá-los nas ficções da cultura dominante. No entanto, nas escolas contemporâneas, devido à proliferação de canais de comunicação e suportes de mídia, como resultado da globalização e do desenvolvimento tecnológico, os alunos têm diferentes origens culturais e linguísticas, e este fato torna o contexto escolar atual diversificado com interesses e experiências.

Portanto, os professores precisam reconhecer a diversidade dos alunos e aproveitar as diferenças para criar significado e os alunos também podem se tornar multiletrados por meio de práticas de multiletramento adaptadas às suas qualidades específicas (ROJO, 2013).

Assim sendo, pode-se compreender o multiletramento como a multiplicidade de canais de comunicação e à crescente importância da diversidade cultural e linguística. De acordo com Monteiro (2020), trata-se de uma abordagem que otimiza o conceito de aprendizagem, enfatizando como negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade, que é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos.

Nas palavras de Hetkowski e Menezes (2019, p.214) lê-se que:

Avançamos em direção aos multiletramentos que consideram a multiplicidade cultural e semiótica, que é a constituição dos textos que circulam nos contextos sociais mediados pelas TIC. Isso traz novas demandas, que são as habilidades de interpretar a linguagem em suas diferentes representações, por conta dos textos multimodais que combinam mais de um modo semiótico em sua organização, como o linguístico, o imagético, o gestual, o sonoro.

Na perspectiva de Rojo (2013), multiletramentos são novas pedagogias do letramento e se referem à multiplicidade e diversidade das práticas letradas da sociedade, seja em relação à multiplicidade cultural, seja em relação à semiótica de constituição dos textos digitais, a capacidade do uso das TIC na totalidade dos contextos sociais.

De acordo com Heberle (2015), existem quatro dimensões cruciais na pedagogia dos multiletramentos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada. Esses quatro componentes não seguem uma ordem hierárquica, mas são interativos e enfatiza a compreensão dos professores sobre a diversidade dos alunos e a localização da construção de significado em contextos do mundo real. Os professores precisam criar várias práticas de ensino e aprendizagem para ajudar os alunos a conectar suas próprias experiências de vida com suas experiências escolares para que as práticas de aprendizagem se tornem interacionais.

Sobre a instrução aberta, Heberle (2019) esclarece que os professores valorizem as experiências existentes dos alunos e conduzam atividades colaborativas com seus alunos para desenvolver suas habilidades de resolução de problemas. Nesse processo, os professores podem dar tarefas aos alunos e fornecer instruções para ajudá-los a concluí-las e, por meio de um processo conhecido como andaime, conforme os alunos gradualmente obtêm novas habilidades e conhecimentos, eles ganham uma compreensão sistemática e analítica de seu conhecimento e tornam-se capazes de gerenciar seus objetivos de aprendizagem por si próprios.

O Enquadramento Crítico, como elucida Monteiro (2020), sugere que os professores ajudem os alunos a enquadrar o seu domínio crescente na prática (da Prática Situada) de controle e compreensão conscientes (da Instrução Aberta) em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e centradas em valores de sistemas particulares de conhecimento e prática social.

No processo de Enquadramento Crítico, os alunos podem pensar, interpretar, analisar e expressar criticamente os seus próprios significados em diferentes práticas de aprendizagem. Os alunos também podem melhorar suas habilidades de interpretação quando há interações importantes com a capacidade dos alunos de acessar designs de significado, relacionando significados a seus contextos e propósitos sociais e culturais (MONTEIRO, 2020).

Por fim, a Prática Transformada se refere aos alunos que aplicam o que aprenderam por meio da Prática Situada, da Instrução Aberta e do Enquadramento Crítico a novos ambientes. Para melhorar as habilidades dos alunos para transformar o conhecimento aprendido em diferentes contextos, os professores precisam criar várias oportunidades para os alunos praticarem essa transformação do conhecimento.

Em geral, compreende-se que o multiletramentos enfoca o importante papel da multimodalidade em fornecer uma variedade de modos de construção de significado.

No ensino tradicional, a linguagem escrita é a forma predominante na criação de qualquer significado. No entanto, junto com o rápido desenvolvimento de novos meios de comunicação, uma ampla gama de modos tornou-se acessível aos alunos para uma variedade de potenciais comunicacionais e representacionais ou possibilidades para a construção de significado (HEBERLE, 2015).

Estudos sobre o uso de tecnologias digitais revelam como dispositivos móveis com tela de toque, incluindo tablets e smartphones, podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento de multiletramentos dos alunos. Em particular, as tecnologias digitais são ferramentas importantes para ajudar os alunos a participar na criação, refazer e transformar o significado e isso ocorre porque as tecnologias digitais oferecem diversos recursos de aprendizagem de acordo com pesquisas sobre práticas de multiletramento (HEBERLE, 2019).

## **1.2 Processo de Aprendizagem (Multiletramentos) em Linguística Aplicada**

Várias são as pesquisas que trazem diferentes metodologias e abordagens em relação ao multiletramento para alcançar o desenvolvimento pleno do aluno e uma melhor relação entre docentes e discentes no processo ensino-aprendizagem. De fato, a maior parte delas são pesquisas que consideram a dinâmica de aulas e oficinas, ou mesmo propostas de intervenção no cotidiano dos professores para as aulas que são ministradas para seus alunos.

Segundo Gomes (2014, p.113), o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa limitou-se, por um longo tempo, a discussões acerca métodos de ensino:

{...} as questões reflexivas ficavam em segundo plano, já que se pensava que não havia nenhum ganho em termos de conhecimento assimilado. Com o avanço dos estudos da linguística aplicada, percebeu-se a necessidade em extrapolar os conhecimentos gramaticais e lexicais, tão fortemente explorados pelo professor, e intensificar os questionamentos levantados em sala de aula, de forma que a criticidade do aluno fosse trabalhada, e auxiliasse na sua construção de ser social crítico, que vive em um mundo globalizado.

Especificamente, em relação ao processo de aprendizagem, Dionísio (2006) assinala que este é sempre norteador pelos planos curriculares nacionais de ensino, que tem uma tratativa específica para a linguagem, mas, nas especificidades, acaba

proporcionando aos professores maior flexibilidade para ministrar suas aulas quando amplia os recursos didáticos e metodológicos.

Parte-se da premissa de que o conhecimento, na área de formação de professores demanda revisões, ampliações e reestruturações em seu bojo buscando alcançar uma educação linguística mais eficaz e realista, especialmente em razão das recentes práticas hipermídias na hipermodernidade e do trânsito de novos letramentos (HEBERLE, 2015).

Sendo considerada a ressignificação de diferentes fenômenos no campo da Linguística Aplicada (LA) ao ensino de línguas, o aprendizado de uma LE é demasiadamente complexo para que possa ter uma explicação mediante uma única teoria de aprendizagem e, diante dessa constatação, Leffa (2006) também entende que para descrever a aprendizagem da língua é preciso se amparar na Linguística, na Linguística Aplicada, na Psicologia, na Pedagogia, dentre outras (LEFFA, 2006).

Nas palavras de Vian Jr (2018), tem-se a necessidade de compreender, ainda, como o conhecimento dos professores de línguas pode ser trabalhado em uma ótica de formação que considere o aspecto do “eu”, seja na perspectiva individual, seja na social, de “autoformação”:

Há que se considerar, também, a forma como os professores, como participantes cidadãos de práticas e suas ações, atuam uns sobre os outros nas diversas comunidades em que atuam (heteroformação); por fim, as ações do ambiente sobre cada um, na medida em que são participantes de diferentes contextos que interferem em seu processo formativo (ecoformação). Vislumbra-se, primeiramente, a característica de que é preciso buscar subsídios em diferentes áreas que forneçam distintas teorias e metodologias para embasar o trabalho do professor e de sua formação. Quando se reflete sobre a capacitação de professores e dos aspectos da auto-heteroecoformação, podem-se levar em conta a caracterização de um caráter temporário, paliativo e pressupõe somente o preenchimento de lacunas ou ainda de atualização de conhecimentos profissionais, sem maiores vínculos com quem a oferece, uma vez que se trata de profissionais em atuação em contextos em constantes mudanças, além de suas idiossincrasias e suas características como seres humanos, sobre os quais deve-se pensar “(...) integralmente, como seres humanos em constante processo de formação de subjetividades (tanto suas próprias quanto de seus alunos (VIAN JR, 2018, p.362).

A conexão global e as mudanças tecnológicas levaram a uma reconsideração dos currículos e pedagogia de tradicional e dos papéis que professores e alunos desempenham. Os docentes de LI precisam fornecer práticas e recursos de ensino inovadores para os alunos, repensando os métodos tradicionais de ensino, e apostar no multiletramento do que se ater somente às habilidades de leitura e escrita. Além

disso, não se pode limitar a sua atuação em livros escritos e salas de aulas, sem a consciência necessária para utilizar recursos multimodais, como ferramentas de tecnologia, filmes ou artes em seu ensino (HEBERLE, 2019).

No entanto, para funcionar com sucesso no século XXI, os alunos precisam se tornar mais autônomos, usando vários canais de comunicação, e assim, é importante que os professores, em particular os professores de LI com diversidade cultural e linguística sigam em um processo de aprendizagem com práticas de ensino multimodal. Contar apenas com recursos textuais (por exemplo, materiais impressos) limita as maneiras como os alunos se comunicam e dão sentido de forma criativa. Além disso, embora os recursos tecnológicos tenham sido uma parte essencial do ensino de alfabetização, os professores de LI devem buscar exemplos apropriados e relevantes de métodos de ensino inovadores em um contexto semelhante a partir do qual eles podem aprender e melhorar suas próprias salas de aula (HEBERLE, 2019).

A abordagem dos multiletramentos, detalhada anteriormente, enfatiza um processo de ensino aprendizagem que priorize o conhecimento do aluno, fomentando debates e propiciando a construção de sentido, rompendo com a ideia de uma simples decodificação de mensagens. Tal premissa corrobora as ideias da legislação vigente para o ensino de LI no Ensino Fundamental e Médio de acordo com Monteiro (2020), pois a BNCC, também, privilegia a língua enquanto prática social, com capacidade de integrar sentidos ajustados entre dois ou mais interlocutores.

Voltando ao que diz Borges (2016, p.115), compreende-se que

{...} por meio das teorias dos multiletramentos, o ensino é entendido como o resultado de uma interação de várias modalidades, tais como, o texto escrito, imagens, vídeos, quadrinhos etc. Além de destacar a questão multimodal, os multiletramentos, também, contemplam discussões focadas no letramento digital, ou seja, no modo pelo qual o aluno interage com as novas mídias e se apropria de forma crítica e com autoria. No letramento crítico, o discente, ao entrar em contato com o texto, independente da modalidade, é levado a discussões que extrapolam os conhecimentos linguísticos e focam nas questões de (re)significação e criticidade, uma vez que, o mesmo texto não gera o mesmo significado em leitores distintos.

Ensinar e aprender por meio de várias modalidades é importante para todos os alunos à medida que os textos multimodais (estão se tornando) mais sofisticados. A tecnologia permite infinitas possibilidades educacionais e deve continuar a ser utilizada em sala de aula com o objetivo de melhorar o sucesso educacional dos alunos.

### 1.3 Estratégia e Recursos Tecnológicos

O início da década de 80 já dava sinais da crise na educação e tal fato serviu como fator motivador para educadores e órgãos representativos da educação repensassem a didática como tema principal, defendendo a necessidade de um repensar “{...} a arte universal de ensinar tudo a todos” (CANDAUI, 2016, p.23).

Lévy (1999, p.92) explica que o chamado ciberespaço pode ser compreendido como o espaço de comunicação resultante da interconexão do universo dos computadores e de suas memórias, abarcando o rol dos sistemas de comunicação eletrônicos que respondem pela transmissão dos dados advindos de fontes digitais ou que tendem à digitalização. O referido autor menciona que a codificação digital se mostra como uma questão essencial por propiciar o “{...} caráter plástico, fluido, calculável com precisão e tratável em tempo real, hipertextual, interativo e, resumindo, virtual da informação que é, parece-me, a marca distintiva do ciberespaço.”

A cibercultura representa a transformação das relações sociais amparadas na conectividade com o ciberespaço, originando um novo sistema social citado por Santaella (2009), marcado pelo uso de novas linguagens, novas formas de comunicar e novos contextos de comunicação e educação, demandando dos indivíduos, novas aptidões e habilidades de cunho tecnológico, virtual e interativo.

Carvalho (2013) explica que as metodologias devem ser entendidas como meios empregados para o alcance da transformação de uma aprendizagem padronizada, mecânica para uma nova sistemática em que o aluno, em verdade, possa assimilar o conteúdo ministrado. Nesse sentido é que se tem a necessidade de compreender a relevância da metodologia de escolha nas aulas enquanto uma gama de métodos e técnicas ou estratégias de ensino-aprendizagem, que contam com um viés político correspondente aos objetivos que se busca alcançar.

Fonseca (2019) chama atenção para o significado de “estratégia” e “técnica” não poderem ter igual sentido. A estratégia mostra-se como termo mais abrangente que técnica. Isto é, o autor assinala que a estratégia deve ser vista como uma tomada de decisão acerca de um rol de disposições, ou seja, são os meios que o docente emprega de modo a simplificar e facilitar a aprendizagem dos educandos. Já a técnica refere-se aos recursos e meios materiais que estão ligados aos instrumentos de uso para alcançar determinados objetivos.

Importante esclarecer que o conceito de método se refere ao caminho percorrido para alcançar determinado propósito. Candau (2016, p.25) explica que existe “método do ensino direto (expositivo), indireto (construtivista), entre outros, que também assentam nas diversas teorias da educação”. Desta maneira, é possível dizer que o método se relaciona com os padrões de ação pedagógico-didática dos docentes de modo a cumprir com determinado objetivo.

As técnicas de ensino são mais específicas que as estratégias e métodos: as técnicas são os recursos e meios materiais para atingir determinados objetivos. Nas palavras de Carvalho (2013, p.48), extrai-se:

As aulas expositivas dialogadas, os debates, a construção de mapas conceptuais, os trabalhos de grupo, o estudo de caso, o fórum, o trabalho de pesquisa, as apresentações orais são vários exemplos de recursos usados, no entanto são usados conforme o objetivo a alcançar. Os estilos de ensino dizem respeito à forma como um professor leciona, ou seja, é uma interpretação individual dos modelos, métodos, estratégias e técnicas de ensino e a sua concretização.

Quando se fala em estilos de ensino, tem-se o modo como um docente leciona, ou seja, a interpretação individual dos modelos, métodos, estratégias e técnicas de ensino e a sua prática. Por fim, os recursos didáticos dizem respeito a um conjunto de materiais empregados pelo professor, podendo ser simultaneamente ou não, buscando auxiliar o processo ensino-aprendizagem de modo a estimular e motivar o aluno (ANTUNES, 2017).

### **1.3.1 Recursos Tecnológicos e TICs na educação**

O uso dos recursos tecnológicos pressupõe, também, a aplicação de determinados modelos, métodos, estratégias, técnicas e estilos de ensino, pelo qual não podemos falar dos recursos didáticos como um fim em si mesmo como mencionado por Perez Gomez (2015).

Nesse limiar, Fonseca (2019) reforça que cabe a cada professor descobrir o que se adapta melhor a cada turma; uma estratégia que traz determinados resultados positivos em uma turma pode não resultar em outra, pois o tipo de recurso midiático que alguns alunos preferem em um dado contexto pode ser diferente de outros alunos de outras realidades, o que acaba interferindo no método de ensino de escolha do professor.

Importante relacionar as ideias apresentadas por Fonseca (2019) e Silva (2015), ao dizerem que os novos métodos de ensino fundamentado nos avanços tecnológicos permitem também uma maior exploração das diferentes linguagens e a integração entre alunos e professores nas aulas. Estas, quando bem planejadas e aplicadas, poderão gerar satisfação nas salas de aula que por sua vez, refletem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Para isso os professores precisam de formação e condições trabalhistas adequadas.

Não existe dúvida de que a escola tem o seu reconhecimento pela sociedade enquanto espaço social e cultural que precisa oferecer condições para o processo educacional escolarizado e institucionalizado, ocorrendo de maneira organizada.

Esse mesmo processo educacional passa pela discussão da aprendizagem e o desenvolvimento reformulado pelas novas concepções e aptidões, motivados pelos recursos midiáticos possíveis de serem colocados em prática nas salas de aula, estas últimas tornam-se mais dinâmicas, prazerosas e significativas para os docentes e alunos (SILVA, 2015).

A TIC, na visão de Rios e Santos (2011), refere-se às novas possibilidades para o ser experimentar processos criativos, estabelecendo aproximações e associações não previstas, atribuindo significados ao que estava desconexo e tornando mais ampla a capacidade de interlocução mediante linguagens distintas que os referidos recursos possibilitam.

Na mesma visão, Antunes (2017) assinala que, para suprir às demandas ensejadas pelos educandos ao longo da educação médio, nas escolas públicas (e particulares), os docentes buscam pelos mais diversos métodos de ensino e aprendizagem para fomentar a construção do conhecimento.

Nos dizeres de Behrens, lê-se:

As tecnologias e as metodologias incorporadas ao saber docente modificam o papel tradicional do professor, o qual vê no decorrer do processo educacional, que sua prática pedagógica precisa estar sendo sempre reavaliada. A inovação não está restrita ao uso da tecnologia, mas também à maneira como o professor vai se apropriar desses recursos para criar projetos metodológicos que superem a reprodução do conhecimento e levem à produção do conhecimento (BEHRENS, 2013, p.46).

Nessa linha de pensamento é que Perez Gomez (2015) correlaciona as TICs com a prática de ensino na rede pública e seus desafios residindo no modo que elas são utilizadas para apoiar, aprimorar e otimizar a entrega de informações. A literatura

de referência tem evidenciado que a TIC pode levar a uma melhor aprendizagem do aluno e melhores métodos de ensino, mas não é uma realidade das escolas públicas das áreas mais carentes dos países em desenvolvimento como o Brasil.

No entanto, todos os benefícios que a TIC pode oferecer encontram obstáculos de concretização nas escolas públicas brasileiras. Isso, porque, segundo Carvalho (2015), a realidade de escolas públicas mais carentes e de alguns docentes é não serem qualificados e capacitados digitalmente para usar a TIC. Essas abordagens podem levar a habilidades de pensamento de ordem superior, fornecer opções criativas e individualizadas para os alunos expressarem seus entendimentos e deixar os alunos mais bem preparados para lidar com as mudanças tecnológicas em curso na sociedade e no local de trabalho. Todos esses fatores ficam fragilizados quando observamos a precariedade em que muitas escolas públicas se encontram.

Assim sendo, Perez Gomez (2015) e Moran (2017) assinalam que a cultura digital e a alfabetização digital envolvem as tecnologias de computação e outros aspectos que mudaram a maneira como as pessoas vivem, trabalham, se divertem e aprendem, impactando a construção e distribuição de conhecimento e poder em todo o mundo.

Docentes que estão menos familiarizados com a cultura digital estão cada vez mais deslocados da própria forma como a sociedade vem se transformando e, também, da forma como os métodos de ensino vêm evoluindo. A alfabetização digital - as habilidades de busca, discernimento e produção de informações, bem como o uso crítico de novas mídias para a plena participação na sociedade - tornou-se, portanto, uma consideração importante para as estruturas curriculares.

### **1.3.2 Gêneros Digitais e Multiletramentos**

Os gêneros digitais referem-se a uma nova modalidade de gêneros textuais, que tiveram origem com a Internet, no âmbito do hipertexto, viabilizando a criação de novos espaços para a escrita, permitindo um hibridismo entre a escrita e a leitura. Face ao avanço tecnológico, novos suportes e gêneros foram adaptados ou criados, no propósito de amparar essas tecnologias (MARCUSCHI, 2008).

De acordo com Xavier (2012), ocorre uma expressiva integração e diversidade significativas na maneira de construir sentidos. Por consequência, o textual também

se integra ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental, dentre outros, sendo determinante no campo da hipermídia eletrônica.

São três elementos essenciais que dão relevância à análise dos gêneros digitais citados por Meyer (2020, p.89):

- a) Seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado;
- b) Suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios;
- c) A possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita.

Os referidos gêneros digitais possibilitam a análise dos reflexos das novas tecnologias na linguagem e, ainda, a função dessa última nas tecnologias, especialmente no que diz respeito ao comportamento que os indivíduos passam a ter com o uso dos citados meios de comunicação. Lembram que novas metodologias de ensino fundamentadas no multiletramento precisam também ser trazidas para o contexto de cada disciplina, buscando sempre a interação e aprovação por parte dos alunos. Ademais, percebe-se que modificar a postura das aulas trazendo novos recursos metodológicos como vídeos; filmes; jogos interativos dentre outros recursos tecnológicos acabam por implicar na relação do professor aluno, aumentando o nível de satisfação das aulas (MARCUSCHI, 2008).

Observa-se que os gêneros digitais podem ser trabalhados no multiletramento quando concebem metodologias inovadoras para o ensino das diferentes linguagens. Dessa forma, acabam por assegurar uma boa relação entre professores e alunos, especialmente quando se aposta em novas metodologias de ensino enquanto elementos determinantes para o processo de ensino-aprendizagem realizado de maneira satisfatória (XAVIER, 2012).

Na opinião de Meyer (2020), um aspecto merece destaque na busca pela transformação dos recursos didáticos e metodológicos nos gêneros digitais nas salas de aula é preservar a melhor relação entre o professor e aluno sempre que possível. Os educandos relacionam a sua aproximação com professor de modo a refletir o nível de satisfação das aulas. Nesse sentido é que os autores destacam a boa relação e o diálogo entre docentes e discentes na proposta do multiletramento como elementos determinantes para que o processo de ensino-aprendizagem seja feito com sucesso.

Ademais também é preciso citar a participação tanto de professores quanto de alunos para inserir as instituições de ensino em modalidades didáticas distintas possibilitando aos alunos uma atenção maior acerca dos gêneros digitais apresentados para a linguagem a ser trabalhada nas salas de aula, que possibilita uma maior percepção dos alunos em relação à classificação das aulas e dos seus professores.

Muito se tem discutido, com maior ênfase, sobre a necessidade de repensar a forma de ministrar diferentes disciplinas de LE nas salas de aulas analisando a metodologia empregada de modo que se obtenha uma qualidade de ensino em qualquer nível, fazendo com que o aluno se desenvolva e seja capaz de alinhar seu raciocínio; de maneira a fomentar a capacidade de análise e de formação de opinião tal como fator essencial à formação do indivíduo questionador e também, estimulando o saber intelectual desses alunos (MARCUSCHI; XAVIER, 2004).

Os gêneros digitais e o multiletramento permitem uma ampliação das capacidades de observar, descrever e identificar semelhanças e diferenças entre fatos atuais e aqueles que são marcos teóricos distantes no tempo. É preciso ir além da determinação das relações entre o presente e o passado, considerando as diferentes formas de trabalhar os conteúdos escolares pelos professores, buscando integrar a gama de recursos tecnológicos e a disposição dos profissionais da educação. Nota-se que o ensino de tais conteúdos ainda se encontra limitado às aulas expositivas. O autor ainda cita casos em que se tem uma despreocupação com o objetivo de proporcionar para o aluno um meio crítico de conhecimento do passado histórico (MARCUSCHI, 2008).

Os recursos devem focar na integração e diálogo fundamentado na cooperação entre os ciclos de ensino distintos, preparar a formação inicial e continuada de docentes no uso dos diferentes tipos de linguagem, principalmente porque se tem uma realidade de que o ensino de cada disciplina tem feito pouco uso dos recursos oferecidos nas formulações teóricas em relação ao ensino aprendizagem propondo novas condutas pedagógicas por parte dos professores para os educandos.

#### 1.4 Os recursos tecnológicos e sua incorporação na prática pedagógica

Sobre a educação tecnológica, considerando o meio televisivo, cinematográfico, jornalístico e das mídias sociais, Zaina (2013) postula que estão expressos valores e mensagens distintas, refletindo na construção de uma sociedade contemporânea mítica, envolta de significados morais, vícios e virtudes. Assim sendo, o autor destaca a importância da interpretação.

No mesmo olhar, Antunes (2017) relaciona a necessidade de se interpretar as tecnologias, e não apenas as mais conhecidas e citadas no cotidiano, como expressões relacionadas ao contexto de produção e exibição. Em muitos países, a alfabetização digital está sendo construída por meio da incorporação de TICs nas escolas, e o autor descreve alguns dos recursos tecnológicos que podem ser utilizados no contexto escolar tais como: laptops, tablets, quadros brancos interativos e leitores eletrônicos.

Os laptops foram projetados para uso na escola no sistema 1:1 com recursos de menor consumo de energia, um sistema operacional de baixo custo e funções especiais de reprogramação e rede. Apesar dos esforços para reduzir custos, no entanto, fornecer um laptop por aluno pode ser muito caro para alguns países em desenvolvimento, como o Brasil.

Já os tablets, pequenos computadores pessoais com tela de toque, permitem a entrada sem um teclado ou mouse. *Softwares* de aprendizagem baratos (aplicativos) podem ser baixados em *tablets*, tornando-os uma ferramenta versátil para o aprendizado e os aplicativos mais eficazes desenvolvem habilidades de pensamento de ordem superior e fornecem opções criativas e individualizadas para os alunos expressarem seus entendimentos.

Os quadros brancos interativos, também conhecidos como quadros inteligentes, permitem que as imagens projetadas do computador sejam exibidas, manipuladas, arrastadas, clicadas ou copiadas. Simultaneamente, anotações manuscritas podem ser feitas no quadro e salvas para uso posterior. Quadros brancos interativos estão associados à instrução para toda a classe, em vez de atividades centradas no aluno. O envolvimento do aluno é geralmente maior quando as TIC estão disponíveis para uso em toda a sala de aula.

Finalmente, os leitores eletrônicos são dispositivos que podem conter centenas de livros em formato digital e são cada vez mais utilizados na entrega de material de

leitura. Os alunos - tanto leitores habilidosos quanto leitores relutantes - apresentam respostas positivas ao uso de leitores eletrônicos para leitura independente. As características dos leitores eletrônicos que podem contribuir para o uso positivo incluem sua portabilidade e longa duração da bateria, resposta ao texto e a capacidade de definir palavras desconhecidas. Além disso, muitos clássicos os títulos dos livros estão disponíveis gratuitamente em formato de *e-book*.

Observa-se que os professores precisam de oportunidades de desenvolvimento profissional específicas para aumentar sua capacidade de usar TIC para avaliações de aprendizagem formativa, instrução individualizada, acesso a recursos online e para promover a interação e colaboração dos alunos. O treinamento em TIC deve ser positivo e impactar as atitudes gerais dos professores em relação aos principais recursos tecnológicos possíveis de serem utilizados na prática pedagógica, mas também deve fornecer orientações específicas sobre o ensino e a aprendizagem em cada disciplina. Sem este suporte, os professores tendem a usar as TIC para aplicações baseadas em habilidades, limitando a aprendizagem dos alunos (BARNABÉ, 2012).

Para apoiar os professores enquanto eles mudam seu método de ensino, também é essencial que os gestores escolares, supervisores, formadores de professores e diretores de escolas sejam treinados no uso de TIC. Carvalho (2015) destaca que, para garantir que os investimentos feitos em recursos tecnológicos na educação beneficiem os alunos, condições adicionais devem ser atendidas. O autor sustenta que as políticas escolares precisam fornecer às escolas a infraestrutura mínima aceitável para TIC, incluindo conectividade à Internet estável e acessível e medidas de segurança, como filtros e bloqueadores de sites.

A prática do professor precisa ter como alvo as habilidades básicas de alfabetização digital, o uso de tecnologias em ambientes pedagógicos e usos específicos de disciplinas. A implementação bem-sucedida de dispositivos tecnológicos exige a integração das TIC no currículo. Por fim, o conteúdo digital precisa ser desenvolvido nos idiomas locais e refletir a cultura local além de se contar com apoio técnico, humano e organizacional contínuo em todas estas questões é necessário para garantir o acesso e o uso eficaz da tecnologia na prática pedagógica (ZAINA, 2013).

Moran (2012) destaca a necessidade de treinamento de professores e administradores, conectividade, suporte técnico e *software*, entre outros. Ao trazer os recursos tecnológicos para as salas de aula, as políticas devem seguir um caminho incremental, estabelecendo infraestrutura e trazendo tecnologias sustentáveis e facilmente atualizáveis.

As escolas, em alguns países como o Brasil, começaram a permitir que os alunos trouxessem sua própria tecnologia móvel (como laptop, tablet ou smartphone) para a sala de aula, em vez de fornecer essas ferramentas a todos os alunos. No entanto, nem todas as famílias podem pagar aparelhos ou planos de serviço para seus filhos e as escolas devem garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo aos dispositivos tecnológicos para aprendizagem.

### **1.5 Contribuição dos Recursos Tecnológicos no Processo de Aprendizagem**

A aula expositiva, na opinião de Barnabé (2012), é comum e é a principal referência de abordagem nos conteúdos de ensino. Os alunos, em sua maior parte, asseguram que os livros didáticos são o recurso mais importante e presente na sala de aula não importando a disciplina.

Carvalho (2015) e Behrens (2013) lembram que novas metodologias de ensino precisam também ser trazidas para o contexto de cada disciplina, buscando sempre a interação e a aprovação por parte dos alunos. Ademais, percebe-se que modificar a postura das aulas trazendo novos recursos metodológicos como vídeos, filmes, jogos interativos, dentre outros recursos tecnológicos, acabam por afetar a relação do professor-aluno, aumentando o nível de satisfação das aulas.

Observa-se que as práticas didáticas que concebem metodologias inovadoras para o ensino das diferentes linguagens acabam por assegurar uma boa relação e o diálogo entre professores e alunos, especialmente quando se aposta em novas metodologias de ensino enquanto elementos determinantes para o processo de ensino-aprendizagem realizado de maneira satisfatória (MERCADO, 2015).

Na opinião de Barnabé (2012) e Carvalho (2013), um aspecto que merece destaque na busca pela transformação dos recursos didáticos e metodológicos para a linguagem nas salas de aula é a preservação da melhor relação entre o professor e aluno sempre que possível. Os educandos relacionam a sua aproximação com o

professor de modo a refletir o nível de satisfação no êxito pedagógico. Nesse sentido os autores consideram a boa relação e o diálogo entre docentes, discentes e as novas metodologias de ensino como elementos determinantes para que o processo de ensino-aprendizagem seja feito com sucesso.

Ademais, Zaina (2013) ressalta que é preciso citar a participação tanto de professores quanto de alunos para inserir as instituições de ensino em modalidades didáticas distintas, possibilitando aos alunos uma atenção maior acerca das diferentes aulas inovadoras apresentadas.

Nos últimos anos, tem-se discutido, com maior ênfase, a necessidade de se repensar a forma de ministrar diferentes disciplinas nas salas de aulas, a metodologia empregada de modo que se obtenha uma qualidade de ensino em qualquer nível, e que o aluno se desenvolva (BEHRENS, 2013).

O propósito é que se tenha uma ampliação das capacidades de observar, descrever e identificar semelhanças e diferenças entre fatos atuais e aqueles que são marcos teóricos distantes no tempo. Barnabé (2012) e Carvalho (2015) sustentam que é preciso ir além da determinação das relações entre o presente e o passado, considerando as diferentes formas de trabalhar os conteúdos escolares pelos professores, buscando integrar a gama de recursos tecnológicos e a disposição dos profissionais da educação.

Nota-se que o ensino de tais conteúdos ainda se encontra limitado às aulas expositivas. Behrens (2013) ainda cita casos em que ocorre uma despreocupação com o objetivo de proporcionar para o aluno um meio crítico de conhecimento do passado histórico.

Os recursos tecnológicos devem focar na integração e diálogo fundamentado na cooperação entre os ciclos de ensino distintos, preparar a formação inicial e continuada de docentes no uso dos diferentes tipos de linguagem, principalmente porque se tem uma realidade de que o ensino de cada disciplina tem feito pouco uso dos avanços dos recursos oferecidos nas formulações teóricas em relação ao ensino aprendizagem, propondo novas condutas pedagógicas por parte dos professores para os educandos (MERCADO, 2015).

Barnabé (2012) e Carvalho (2013) defendem que as TIC transformam gradualmente as práticas de ensino ao mesmo tempo que apresentam um enorme potencial no nível de aprendizagem. Novas relações são estabelecidas entre o professor, seus alunos e os computadores. Então, o professor não é percebido como

aquele que faz todo o trabalho, mas sim aquele que ajuda os alunos a adotar os objetivos dos programas de formação.

Professores engajados em ambientes de ensino informatizados modificaram suas práticas de ensino, passando de dispensadores de conhecimento factual para colaboradores e formadores. De acordo com Zaina (2013), a visão dos alunos sobre a escola não só adquiriu maior motivação para o trabalho, como também tiveram mais prazer na realização das tarefas propostas.

Carvalho (2015) e Antunes (2017) convergem para uma ideia de que todas essas práticas que integram as TIC no apoio à aprendizagem e ao ensino mostram que uma nova relação com o conhecimento está progressivamente se estabelecendo no campo da educação. Os recursos tecnológicos estimulam alunos e professores a proceder de forma diferente e a modificar suas práticas envolvendo pesquisa, bem como tratamento e comunicação de informações. Porém, a transição de um processo de aprendizagem sequencial, em que tudo estava previsto, para um processo de aprendizagem em que os alunos têm que resolver problemas, não acontece sem confrontos.

## **CAPÍTULO 2**

### **LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS**

Neste capítulo, busca-se expor a importância dos professores de língua estrangeira especificamente de língua inglesa no Ensino Médio, no contexto das escolas públicas brasileiras. A ideia é resgatar a evolução histórica do ensino da língua inglesa no Brasil bem como a sua inserção na realidade das escolas públicas do Brasil dando ênfase ao ensino médio. Parte-se da premissa de que é importante este conhecimento específico para seguir no propósito de compreender o cotidiano pedagógico dos professores de línguas nas escolas públicas estaduais e compreender, mais adiante, as transformações sentidas por esses professores no ensino remoto imposto pela pandemia da Covid-19.

#### **2.1 Considerações sobre a Língua Inglesa**

De acordo com Schwartzman, Bomeny & Costa (2000), a língua inglesa é nativa de 12 países, sendo que, em 11 deles, é a única língua falada oficialmente. A sua importância é também reconhecida, uma vez que, em 14 países, o inglês é reconhecido como a segunda língua oficial; já em 8 países, o inglês desponta com algum status oficial. Os autores assinalam que a língua inglesa foi disseminada em uma boa parte do mundo, alcançando ainda, os países que não passaram por transformações ou acontecimentos que pudessem ter tido influência da cultura inglesa na sua constituição enquanto nação.

Ao longo dos anos, diante das notórias transformações tecnológicas, observa-se que o inglês foi disseminado, marcando presença nos mais diversos campos, sejam eles tecnológicos, econômicos, políticos, sociais ou educacionais. Assim, Lima e Sales (2007) postulam que o inglês reforça sua importância quando a maioria das pessoas considera o inglês uma língua global. Isto porque, é a única língua falada e compreendida pela maioria da população em quase todas as regiões do mundo.

No mundo, dentre aproximadamente 7,8 bilhão de habitantes, 1,35 bilhão falam inglês e a maioria não são falantes nativos de inglês, no entanto, cerca de 360 milhões de pessoas falam inglês como primeira língua. O inglês alcançou status de primeira

ao se tornar a língua mais falada no mundo, se desconsiderado a proficiência, à frente do mandarim e do espanhol.

Segundo Schwartzman, Bomeny & Costa (2000), o inglês é falado como língua materna por cerca de 400 milhões de pessoas (por exemplo, nos EUA, Canadá, Austrália, Nova Zelândia e Ilhas Britânicas) e como segunda língua com status oficial por cerca de 300 milhões de pessoas em países como Índia e Nigéria. Além disso, cerca de 300 milhões de pessoas afirmam ter alguma proficiência em inglês como idioma adicional. Como o inglês está espalhado por todo o mundo, não existe apenas o inglês padrão, mas também muitas variedades distintas de inglês.

A disseminação geográfica do inglês e sua alta eminência são um caso único de disseminação e imposição da língua. O inglês como a língua mundial mais importante tem um número maior de falantes do que qualquer outra língua (exceto o mandarim).

Pela primeira vez, a língua inglesa foi trazida para a Grã-Bretanha no século V e, no período após seu início, era falada quase exclusivamente por pessoas na Inglaterra e por alguns no País de Gales, Irlanda e Escócia. Naquela época, o inglês era uma língua de menor importância do que hoje. Não foi espalhado por todo o mundo, nem conhecido como uma importante língua mundial. Em 1850, o inglês finalmente se tornou uma língua mundial que teve e ainda tem uma alta eminência internacional (JUCÁ, 2013).

Lima e Sales (2007) mencionam que o inglês torna possível a universalidade da ciência, porque o vocabulário científico do inglês tem importância internacional, e os novos termos ingleses que são especialmente cunhados para áreas científicas como genética ou física nuclear são rapidamente espalhados no mundo. A importância do inglês nas relações internacionais também deve ser destacada, porque o inglês serve a mais de 160 milhões de pessoas como um veículo para a diplomacia e tem um papel significativo nos assuntos nacionais e no comércio.

## **2.2 Sobre a História do Ensino de Inglês no Brasil**

O ensino do inglês no Brasil passa pelo relacionamento com a Inglaterra, que, de acordo com Dias (1999), é tão antigo que está atrelado à própria história brasileira. O autor considera a cultura britânica um aspecto presente ao longo do próprio

desenvolvimento do Brasil, abarcando seus reflexos na paisagem, na própria construção dos espaços, na civilização e na formação da sociedade.

O relacionamento entre o Brasil e a Inglaterra foi iniciado em meados de 1530, quando o inglês William Hawkins desembarcou em território brasileiro, sendo muito bem recebido pelos então aliados lusitanos e nativos que se encontravam no país. Por mais de 100 anos depois desta visita, outros aventureiros ingleses seguiram os passos de Hawkins chegando à colônia portuguesa, buscando uma das maiores riquezas brasileiras: a madeira pau-brasil.

Nas palavras de Santos (2012), é possível entender como se estreitou a relação entre os dois países. A interação do Brasil e a Inglaterra ficou mais evidente no ano de 1654, quando o país britânico interpelou um tratado junto à Portugal, de modo que ficou reservado à marinha britânica o monopólio acerca do comércio de mercadorias inglesas com demais países. Assim, foi rompida a dominação colonial portuguesa no Brasil. Entretanto, com a limitação continental decretado à Inglaterra no começo do século XIX, houve a consolidação das relações harmônicas entre os dois países. Com o fechamento dos portos europeus aos navios da Inglaterra pela França, a resposta de Portugal, que era reconhecidamente um forte aliado do país inglês, foi se posicionar contrariamente à sua parceira de modo a evitar um embate com as tropas francesas.

Para impedir a guerra, D. João VI, Príncipe Regente de Portugal, acabou por fugir para o Brasil, fato este reforçado pela Inglaterra. A mudança da corte portuguesa para o Brasil fez com que os ingleses alcançassem a permissão para se instalarem no Brasil levando ao poderio econômico daquele país no período, refletindo na influência inglesa na evolução da formação da sociedade brasileira (SANTOS, 2012).

Assim, a Inglaterra passou a ter significativa influência na vida dos brasileiros, até então regidos sob o regime de Império, ocasionando transformações expressivas na vida social do período, especialmente da imprensa local, chamada Imprensa Régia. De acordo com Schwartzman, Bomeny & Costa (2000), o início do século XIX foi marcado pela presença de mais de 30 comércios que representava o início do progresso industrial.

É nesse sentido que se observa o domínio do inglês desencadeando manifestações positivas por expressiva parcela dos brasileiros, em que as companhias inglesas buscaram abrandá-las, anunciando ofertas de emprego diversas para brasileiros em geral, bastando que os candidatos falassem a língua inglesa, de modo que pudessem compreender as instruções e receber os treinamentos devidos.

Ou seja, tem-se aí, a origem do que foram os primeiros professores de inglês do Brasil (PAGLIARINI; ASSIS-PETERSON, 2001).

Santos (2012) esclarece que o ensino formal do inglês no Brasil teve início com Decreto 22 de 1809, sendo assinado pelo príncipe regente de Portugal que determinou a criação de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. Isto porque, até então, o grego e o latim eram reconhecidos como as línguas estrangeiras ensinadas nas escolas da época. Segundo o autor, ainda no ano de 1809, Dom João VI nomeou o padre Irlandês Jean Joyce como professor de inglês em uma carta real assinada por ele e entendeu a necessidade de criação de uma cadeira de língua inglesa, e desta maneira passou a considerar o incrementar e prosperar a instrução pública mediante o ensino da língua inglesa.

De início, Jucá (2013) esclarece que o ensino de inglês no Brasil seguiu uma lógica de utilidade eminentemente prática, buscando uma capacitação de profissionais brasileiros para a demanda do mercado no período, também respondendo às necessidades de evolução no desenvolvimento do país, provocado por relações comerciais entre as nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra.

Assim sendo, no período, o estado brasileiro continuou mantendo a determinação de incluir o ensino de línguas estrangeiras no ensino público, entretanto, essa não foi uma tarefa considerada simples para as línguas modernas, isto é, o francês e o inglês chegarem em igual nível de línguas clássicas como o grego e o latim.

Contudo, Machado, Campos e Saunders (2007) mencionam a fundação do Colégio Dom Pedro II, no ano de 1837 referindo-se a um marco no processo, já reconhecidamente lento. Isso porque a referida instituição educacional, desde a sua fundação, ensinava a língua inglesa e francesa em seu currículo em conjunto com o latim o grego. Porém, naquele período, a importância atribuída à língua francesa mostrava-se claramente maior do que o inglês, uma vez que a primeira era tida como língua universal e critério obrigatório para ingressar em cursos superiores.

Conforme salienta Mendes (2009) o ensino de inglês e francês ao longo do império passou por diversos obstáculos, sendo o principal deles, a ausência de uma metodologia adequada.

Machado, Campos e Saunders (2007) destacam que as transformações na esfera educacional estimuladas pelo então Ministro Benjamin Constant, posterior à Proclamação da República, em 1889, objetivaram a modificação da totalidade do

sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de ensino e atingiram o ensino de línguas estrangeiras. No Colégio Pedro II, o então chamado ginásio nacional, o inglês, o alemão e o Italiano passaram a ser excluídos do currículo obrigatório.

Schwartzman, Bomeny & Costa (2000) consideram, no entanto, que as línguas vivas estrangeiras passaram a ser obrigatórias em 1992. Essa reforma fez com que o ensino das línguas vivas estrangeiras como o inglês; o francês e o alemão passassem a uma condição facultativa e tivessem apenas uma abordagem literária.

Segundo Santos (2012), no ano de 1942 com a Reforma Capanema, que equiparou todas as modalidades de ensino médio, houve a divisão de 2 ciclos em que o primeiro tinha duração de 4 anos, chamado ginásio e o segundo tinha suas ramificações, denominadas como clássico e científico, durando 3 anos. A carga horária das humanidades e ensino de línguas estrangeiras no currículo foi gradativamente diminuída, em razão de um maior destaque dado às ciências.

No ano de 1961, Silva e Soares (2012) destacam a Lei de Diretrizes e Bases, LDB 4024, de 1961, cujo currículo foi transformado do ensino ginásio e científico, para 1º e 2º grau, pela Lei 5692, de 1971, em que se determina a língua estrangeira moderna como único núcleo comum, tendo obrigatoriedade somente para parte do 1º grau, mas, recomendando a inclusão da língua, quando houvesse condições para ministrá-la com eficiência.

Uma década depois da primeira LDB, houve a publicação dessa chamada LDB de 1971, por meio da Lei 5.692, diminuindo a escolaridade, mantendo o foco profissionalizante, reduzindo, de maneira expressiva, a carga horária de línguas estrangeiras, especialmente depois de um parecer do Conselho Federal, dizendo que a língua estrangeira passaria a ter caráter de acréscimo. A partir de então, diversas escolas tiraram a língua estrangeira do primeiro grau e reduziram a sua carga horária, também, no 2º grau, admitindo, somente, 1 hora por semana para o seu ensino.

A tratativa da LDB 9394, de 1996, que substituiu o 1º e 2º grau, pelo Ensino Fundamental e Médio, passou a versar, de maneira mais clara, sobre a necessidade da língua inglesa no Ensino Fundamental, em que a escolha passou a ficar sob responsabilidade da própria comunidade escolar. Quanto ao ensino médio, a referida Lei determinava a obrigatoriedade de uma língua inglesa como língua estrangeira moderna, admitindo uma segunda opção de língua estrangeira, em conformidade com a disponibilidade da instituição.

Considerando o que determinaram os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1999, complementando a LDB da época, observa-se que:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada”, já que elas “assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (...) A proposta do PCN segue uma metodologia específica para o ensino de línguas e sugere uma abordagem sócio interacional, com ênfase no desenvolvimento da leitura. De acordo com os parâmetros a leitura atende (...) as necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em LE pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno (BRASIL, 1999, p.49).

A partir de então é que a forma e a abordagem do ensino da língua estrangeira associadas a diversos outros elementos dificultavam e ainda dificultam o ensino da língua inglesa, a citar: ausência de professores qualificados, que tivessem real domínio da língua; materiais didáticos não adequados ou ainda ausência deles; realidade de diversas escolas públicas; bem como metodologia inadequada e ultrapassada. Pesa, ainda, a existência de turmas muito grandes que passaram a dificultar o aprendizado da língua estrangeira, quer na escola pública, quer na escola privada.

## **2.3 Ensino da Língua Inglesa**

### **2.3.1 A busca pela eficiência no ensino de Inglês**

Como já mencionado anteriormente, o ensino do inglês se mostra como aspecto determinante para que qualquer indivíduo inserido na esfera social, consiga acessar oportunidades no campo profissional, tecnológico e cultural. Desta maneira, é que se tem um olhar lançado para o processo de ensino e aprendizagem na língua estrangeira, considerando a realidade nas escolas públicas, de modo que se possa compreender os métodos e estratégias para que os alunos destas instituições de ensino tenham interesse por outro idioma.

Nesse sentido, Polidório (2014) cita o inglês como idioma principal da sociedade contemporânea, assim como também ocorreu com latim, na era moderna. Entretanto, não se trata de um fenômeno recente ou que tem recebido pouca atenção

por parte dos agentes da educação como um todo. Observa-se que esta língua alcançou um nível tal, que vem sendo, cada vez mais, foco de diferentes propósitos sociais; políticos; econômicos e institucionais.

De acordo com Silva e Soares (2012), o inglês tem o ensino fundamentado incentivado não apenas por pais, mas pelos próprios agentes sociais, que dão a este idioma uma via para a promoção dos indivíduos, não apenas como segunda língua, mas reconhecendo a sua essencialidade para um crescimento profissional e pessoal.

Em relação ao amparo dado na teoria da linguagem para consolidar a importância do ensino da língua inglesa, tem-se o que descreve Siqueira (2005) sobre a linguagem sendo reconhecida como mais importante e expressivo dispositivo semiótico, cuja funcionalidade alcança o status de instrumento psicológico, para construir a consciência do indivíduo. Para o referido autor traz um entendimento de aprendizagem da língua para produzir sentidos, em que o ser humano cria e recria constantemente.

Nas palavras de Davi (2016, p.19), é possível compreender a linguagem em sua expressão polissêmica considerando que:

As pessoas podem transitar por inúmeros contextos e vivenciar variadas situações. Isso ressalva o objetivo maior que é a compreensão que se reproduz no cenário contemporâneo com a aprendizagem do inglês. Para tanto, percebe-se que o ensino da língua deve ter como ponto inicial para aprendizagem um fator importante; de um constante relacionamento com o cotidiano, com o que acontece na rotina diária das pessoas, de maneira que permita ao indivíduo satisfazer suas necessidades pessoais. No entanto, quando o tema passa para o dia a dia, observam-se certos entraves no cenário brasileiro, advindos de uma época em que a língua inglesa, era considerada como apolítica e agente do imperialismo americano, e onde o ensino se baseava na prática de diálogos descontextualizados e memorizados sem significância social.

De acordo com Piccoli (2016), apenas depois da década de 70 é que se observou um aspecto de competência comunicativa, em que o inglês passou a ser percebido como uma habilidade funcional, em que não apenas era necessário conceber as regras gramaticais, mas, também, admitir uma competência pragmática, necessária para que se fosse possível interpretar, expressar e negociar o sentido em um contexto direto de situação de fala.

A ênfase é dada às atividades vivenciadas na sala de aula, passando da correção gramatical e ganhando sentido e fluência comunicativa. Entretanto, a ênfase comunicativa também passou por uma fase de declínio, em que os teóricos passaram

a questionar o cunho apaziguador e harmônico do ensino do inglês, como via para o conhecimento de outra cultura e a construção de relações sociais.

Nesse sentido, o cenário globalizado, democrático, capitalista, moderno e inovador do mundo não admitia concepção do idioma somente como uma percepção passiva; daí então é que teóricos especializados no ensino de língua estrangeira, mencionaram o inglês como mecanismo de comunicação global, em que se observa que aquele que ensina o inglês não poderia assumir uma postura passiva, devendo provocar criticamente o discurso dominante, representado a internacionalização do inglês, como um bem, um meio de ingresso para o desenvolvimento.

O profissional que ensina inglês deveria então, dar maior ênfase às relações de seu trabalho com a expansão da língua, passando a avaliar, de maneira crítica, os reflexos de sua prática, como nos desníveis sociais. Aquele que ensina o inglês não poderia deixar de se questionar sobre a colaboração que ele daria para perpetuação e o domínio de uns sobre os outros (PRADO, 2020).

Na visão de David (2016), é reconhecida a ineficiência do ensino de língua estrangeira, especialmente o inglês, em grande parte das escolas públicas, principalmente, em razão das dificuldades já mencionadas, além dos resultados pouco satisfatórios, no que se refere ao aprendizado dos alunos. Assim, muito tem-se discutido, não apenas sobre o método, mas sobre a importância da prática do professor no desempenho dos alunos, no âmbito da relação ensino-aprendizagem.

### **2.3.2 Ensino da Língua Inglesa atualmente**

Como foi visto anteriormente, a história do ensino de língua inglesa no Brasil tem seus registros primeiros no século XIX e, somente depois de longos anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 preconiza o estudo do referido idioma uma questão obrigatória no Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Entretanto, é na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que se observa um tratamento mais recente acerca do ensino de língua inglesa no Brasil. A perspectiva e os regramentos que a BNCC dispõe sobre o ensino da referida língua em seu texto, na opinião de Segaty e Bailer (2021), poderia ser confundida com os aspectos principais das tecnologias digitais ao dispor que “{...} o idioma é compreendido como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (BRASIL, 2018).

Embora a BNCC discuta, apresenta, aborda e expõe o ensino da Língua Inglesa em seu documento, em razão do seu próprio formato apresenta informações pouco claras para os professores sobre o que têm que fazer e seguir, o que dificulta seu modo de dar aula.

Reconhece-se que, ao longo do caminho percorrido pelas diferentes estruturas educacionais no Brasil, a utilização da tecnologia teve e tem sua reconhecida importância no ensino do idioma, mediante recursos do rádio, da televisão ou do computador. Contudo, Sousa, Oliveira e Martins (2020) assinalam que não se tem a possibilidade de discussão da visão tecnológica, sem antes discutir as questões institucionais, estruturais e sociais, tal como a realidade das escolas públicas em conjunto com o perfil dos professores diante do ensino e aprendizado da língua inglesa.

De acordo com Silva (2020), o ensino da língua inglesa atualmente mostra-se como uma preocupação latente. Diante dos graves problemas de administração vindos desde o período do império, citados pelo autor, além da maneira tradicional e elitista, já consolidada e institucionalizada no Brasil, de compreender o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, desponta a reflexão que provoca uma compreensão acerca dos desafios pertinentes ao ensino desse idioma no Brasil.

O referido movimento abarca discussões estruturais e sociais que implicam uma estrutura não efetiva da aprendizagem no âmbito das escolas públicas. Na opinião de Segaty e Bailer (2021), são salas que enfrentam problemas de superlotação, ausência de suporte tecnológico, materiais didáticos já defasados que não se alinham ao nível de conhecimento dos alunos. E a elevada carga horária dos docentes são algumas das situações concretas que refletem na fluência dos discentes da rede pública brasileira não ser satisfatória. Os autores reforçam que em uma lista envolvendo 100 países, o Brasil está na posição 59º e, considerando apenas os países da América do Sul, o país está à frente apenas da Colômbia, Venezuela e Equador.

É possível verificar que as discussões envolvendo o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, entretanto, seguem uma dinâmica de contínua revitalização estimulada pela velocidade do universo globalizado, mas, infelizmente a escola pública não vem se mostrando capaz de acompanhar o desenvolvimento do referido processo no que se refere à base estrutural e social indicadas anteriormente.

Assim sendo, Zaina (2013) sustenta que não se tem a possibilidade de estabelecimento de uma relação equilibrada e harmônica entre teoria e prática, de maneira que se possa atingir, de fato, a solução dos entraves de aprendizagem. É necessário que os profissionais da educação e áreas afins possam, além de identificar as dificuldades, evidenciar que para a maior parcela delas, já existem propostas que podem melhorar o contexto social, estrutural e pedagógico no que se refere ao aprendizado do idioma.

Silva (2015) cita o reconhecimento por parte dos governos dos estados brasileiros, da existência das dificuldades relacionadas ao ensino de inglês na educação básica e que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que definem o currículo de cada matéria, recebem avaliação positiva, mas não conseguem ser totalmente aplicados na prática. Não obstante, as dificuldades indicadas por Pretto, Bonilla e Sena (2020), seriam solucionadas com estrutura adequada, criação de laboratórios e redução da quantidade de alunos por turma, de modo a permitir, assim, maior equilíbrio entre o que expresso na legislação educacional e a prática diária nas escolas.

Nesse limiar, Antunes (2017) reforça a ideia supracitada quando relaciona que, mais do que a ausência de estrutura das escolas públicas, existem outros diversos pontos desmotivadores: docentes que têm proficiência limitada; cobrança mediante exames de avaliação com discussões truculentas sem qualquer efetividade; repetitividade oral mecânica, dentre outros. Assim sendo, pode-se perceber que os gargalos estruturais e sociais se unem às falhas linguísticas e pedagógicas que fomentam a baixa porcentagem de fluentes em língua inglesa no Brasil, direcionando o país a uma interação de seus estudantes e professores, no âmbito da comunidade internacional, que poderia ser maior e a aprendizagem mais efetiva no que se refere à educação, economia e turismo.

Sendo assim, pode-se observar que, como consequência, em se tratando do ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, está-se diante de uma abordagem didática que tem uma influência ínfima na melhora no desenvolvimento da fluência dos falantes. Nesse sentido é que se passa a considerar a essencialidade de uma maior abertura à abordagem comunicativa com o objetivo de transformar positivamente a realidade do ensino de inglês nas escolas públicas do Brasil.

Autores como Heberle (2015) partem da premissa de que existem poucas mudanças na realidade educacional para o ensino da língua inglesa especialmente

nas escolas públicas sob a perspectiva do aprendizado amparado na compreensão oral. Sendo assim, defende que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os alunos brasileiros tenham o aprendizado necessário.

Tal constatação decorre da própria realidade atual que ainda não oferece um ambiente adequado para transformação, contudo, ainda que se trate de uma estrutura quase que utópica, novas vias, consideravelmente pontuais na esfera da escola pública têm sido delineadas para que o ensino da língua inglesa no Brasil passe a ser efetivo e, também, auxilie a aumentar o nível da fluência dos falantes.

Heberle (2019) relata algumas experiências de escolas que reestruturaram o modelo pedagógico da escola regular considerando que esta oferecia uma proposta diferenciada para o alcance da fluência no idioma. Foram feitos esforços, também, na infraestrutura ideal, com um aporte tecnológico o bastante para uma aula de idiomas, com serviço de internet de qualidade superior ao das escolas estaduais com avaliação individualizada preliminar dos alunos. A autora ressalta que, nessa sistemática, o plano pedagógico volta-se a proporcionar, ao discente, a participação em práticas sociais de modo concreto, além de estimular o uso da abordagem comunicativa, tornando mais simples e fácil o aprendizado do idioma.

Vale destacar que o referido formato se aproxima, em determinados aspectos, ao que foi proposto pela BNCC, no entanto, se distingue na prática em razão das dificuldades já mencionadas. Conforme o que foi elucidado por Antunes (2017), a citada abordagem acaba por dar reforço aos benefícios alcançados em termos de competência sociolinguística e competência estratégica, estimulando o aluno a uma maior aptidão na viabilização da língua, consolidando-a em seu desempenho efetivo.

Nesse limiar, Prado (2020) expõe que o aluno possui a oportunidade de ocupar seu lugar de falante consciente do idioma, de maneira que tal desempenho linguístico passe a ser um aspecto concreto não apenas para o aluno, mas também aos docentes no que diz respeito à busca pelo desempenho esperado nas salas de aula. Além disso, o desenvolvimento da referida abordagem não precisa ser empregado para deslegitimar aquela utilizada na escola regular. Mesmo com o fato de a BNCC indicar o ensino de inglês para a oralidade e para seu uso, a estrutura existente nas escolas, em ampla medida, não assegura melhores resultados acerca do aumento da fluência dos discentes brasileiros.

Deste modo, em determinados estados, as redes públicas de ensino podem ampliar a criação de núcleos de estudos de línguas em iguais moldes e espaços que

trabalhem o ensino fundamentado na abordagem comunicativa, evidenciando uma melhora expressiva no ensino, podendo ainda, fazer com que as premissas da BNCC sejam dispostas em prática de maneira efetiva, mediante a tríade núcleos de idiomas – aluno – escola regular (SEGATY; BAILER, 2021).

## **2.4 Sobre o professor de Inglês**

Na rotina vivenciada pelos profissionais da educação, é frequente que, por vezes se tenha uma sensação de que o fracasso face às soluções apresentadas por teóricos e especialistas em língua estrangeira não funcione muito bem na prática com os alunos em sala de aula.

Nesse sentido, Santos (2012) considera que muitos professores de inglês não revelam grandes preocupações no que diz respeito à formação social do aluno. Observa-se que, cada vez menos, têm-se discutido as atitudes dos alunos em um convívio social, revelando que, muitas vezes, a tarefa de educar pode estar delegada às disciplinas básicas do ensino regular e de suas famílias.

Na opinião do supracitado autor, tal fato ocorre, em especial, nas escolas públicas, cuja relação ensino-aprendizagem do inglês, ainda denota resistência por parte de alguns professores, acreditando que os alunos não contam com possibilidades de tempo, dedicação e capacidade de aprendizagem de outro idioma, dada a dificuldade já experimentada nas outras disciplinas.

De acordo com o que entende Siqueira (2005), o professor de LE, frequentemente se afasta do contexto educacional e acaba centrando seus esforços apenas no transmitir conteúdos linguísticos. Os docentes acabam buscando evitar uma concepção de ensino da língua estrangeira como eixo norteador para a educação integral do ser humano, comumente secundarizando as razões e as causas do ensino, no que se refere à LE.

Esse entendimento também é visto por Santos (2012), uma vez que menciona que a sala de aula, muitas vezes se transforma em um cenário de distração e conversas alheias ao que está sendo ensinado. E isso não ocorre apenas com os alunos, mas também, em relação a outros professores, que diante do ensino de língua estrangeira, se veem entre conflitos e incertezas em relação ao fato do docente não ser nativo de um país de língua inglesa, podendo ensejar ausência de domínio.

De acordo com os autores, diversos professores relatam que a ausência de tempo para a sua própria aprendizagem e total domínio do idioma é um dificultador na relação de ensino dentro das salas de aula, além disso, tem-se ainda, que os docentes que enfrentam dificuldades na pronúncia deparam-se com a ausência de apoio pedagógico por parte das instituições, o que é mais visível nas escolas públicas.

De acordo com Piccoli (2016), existe uma diferença entre o idioma português na visão dos brasileiros, entretanto, os problemas não podem ser convertidos em obstáculos impeditivos para reflexão da prática didático-pedagógica no objeto em questão. É necessário que o professor, independente da disciplina que ministra, possa assumir uma postura de educador libertador, estando atento para a transformação, não apenas de método e técnicas.

Na opinião de David (2016, p.14), retomando as ideias de Paulo Freire, quando a educação é libertadora, ela ultrapassa a preocupação com os métodos e passa a alcançar a relação com o conhecimento e a sociedade. Assim, é válido citar as palavras de Deo e Duarte (2004, p. 6) quando descrevem que:

Com contexto da prática pedagógica do inglês (...) o professor deve estar consciente para a necessidade de incluir em sua rotina diária alguns momentos de reflexão e questionamento sobre as ações que circulam no cenário do idioma. O professor não deve ser um mero transmissor de conteúdo mais sim um profissional que envolve; expressa e constrói apreciações. Talvez fosse isso que pensaria a Vygotsky (1998) frente às dificuldades dos professores. Que eles deveriam buscar novos meios para estimular o trabalho colaborativo, potencializando o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Para tanto o ideal para o ensino, seria a organização do ambiente que é a base para que o aprendiz se sinta estimulado à aprendizagem. O inglês como um rico idioma, que transita em vários mundos, requer do professor um trabalho de mediador, onde possa levar o aluno ao mundo da descoberta, da motivação, do querer entender e buscar, onde o mesmo possa ser a peça-chave de seu desenvolvimento.

Sendo assim, o ensino comunicativo refere-se àquele em que se tem uma busca pela organização das experiências do aprendizado, mediante as atividades de real interesse ou necessidade do aluno, com uma proposta que traga a capacidade do uso da língua alvo para realização de atos reais, na interação com outros sujeitos que também fazem uso da mesma língua.

Na mesma linha de pensamento, Siqueira (2015) entende a necessidade de o professor assumir em sua própria postura e, com seus alunos, enfrentar o desafio de construção e reconstrução, além da reformulação de conteúdo, passando ao status de questionador, quando era somente respondedor, mantendo-se em uma conduta

reflexiva, passando a questionar sempre o porquê e para quê. Isto, porque o saber tem a sua construção dada sobre a égide da relevância e aplicabilidade dos conteúdos, além de, também, se estabelecerem relações de confiança e poder que o educador passa a outorgar aos seus educandos, passando a ser um objeto real de transformação social.

Sendo assim, é possível compreender que, na prática da língua inglesa, tem-se a demanda de que os professores abandonem uma conduta tradicionalista, estagnada, passando a ir ao encontro dos seus alunos, pois o saber traz implicações de aprendizagem e compartilhamento das representações e dos estímulos.

## **2.5 Tecnologia e Comunicação no Ensino de Língua Estrangeira**

### **2.5.1 Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC) e Língua Estrangeira**

No que se refere às chamadas Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC) e o ensino de LE, um aspecto sempre reforçado na literatura de referência e nas diferentes pesquisas neste campo a relação para a mediação do ensino de línguas, principalmente no início do século XXI. Com o brusco aparecimento da pandemia do novo coronavírus, os esforços na esfera acadêmica que passaram a contemplar tal relação mostram-se determinantes, uma vez que o ineditismo da quarentena foi exatamente o que deu maior destaque à tecnologia como mais importante meio dotado de capacidade de propiciar interação entre docentes e discentes no que diz respeito ao aprendizado (MORAN, MASETTO; BEHRENS, 2013).

Silva (2015) expõe o modo incomum e acelerado com que tem ocorrido esse processo, resultando em uma preocupação frequente em razão dos desafios observados na rotina, e, das falhas de comunicação que, por óbvio, despontam em razão do seu ineditismo.

Em uma outra perspectiva, Antunes (2017) chama atenção para este cenário sendo aquele que também desencadeia ações que serão investigadas, analisadas e legitimadas por estarem alinhadas em planos que podem ser bem-sucedidos. O referido autor destaca a pertinência do assunto ocorrendo em razão da realidade vivenciada da tecnologia e da prática do ensino em cenário pandêmico, contexto

nunca suposto pela atual geração de docentes e discentes, mesmo com recursos tecnológicos a citar os computadores, celulares, aplicativos estarem disponíveis há mais de duas décadas.

Moran (2018) destaca o esforço dos profissionais da educação e das escolas no processo, a forma como esta nova realidade tem transformado a rotina de trabalho como o *sistema home office* e as novidades do amparo teórico metodológico dessa demanda excepcional poderão desencadear ainda mais em transformações na maneira como a sala de aula se relaciona com a dimensão tecnológica.

Carvalho (2015), por sua vez, aponta para a necessária discussão envolvendo a práxis docente em mais um período desafiador para os professores, considerando o momento que essa nova dinâmica de aprendizado na pandemia tem suscitado debates sobre assuntos que, até então, pareciam ter ocupado lugares de menor atenção, como por exemplo, a educação tecnológica não apenas dos discentes, mas também, dos docentes.

### 2.5.2 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Prática

Falar em Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como esclarece Fonseca (2019), refere-se à tratativa da própria evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a era digital, em que computadores, celulares (*smartphones*), *tablets*, *e-readers* e demais recursos digitais deram início ao predomínio na cultura de produção e consumo de informações nos processos de ensino e aprendizagem nos últimos anos.

De acordo com o que foi abordado por Antunes (2017), o termo TIC despontou em meados de 1975, diante do início do processo de fusão das telecomunicações analógicas com a informática. A massificação ocorreu somente nos anos 90, o que acabou por propiciar a veiculação seguindo um mesmo suporte: o computador, que, no período, não era visto como instrumento de uso pessoal. A referida revolução reflete a passagem dos *mass media* (TV, imprensa e cinema) para os meios individualizados de produção e estoque de informação.

Seguindo essa linha de pensamento é que Moran, Masetto e Behrens (2013) acreditam que tal dinâmica também alcançou as escolas e o ensino, pois, tal como as tecnologias analógicas, a transmissão, o armazenamento e a recuperação de informação eram totalmente inflexíveis. O aporte digital, o modo de distribuição e

armazenamento são independentes, multimodais, em que a escolha no alcance de informação em estrutura textual, imagética ou sonora de modo independente da forma como ela é transmitida. O autor menciona as redes eletrônicas referindo-se a uma nova forma de publicação: a eletrônica, em que os computadores podem seguir na produção de cópias tão perfeitas quanto o original.

Ademais, Marques, Silveira e Pimenta (2021), ao debaterem o aspecto da cultura digital, elencam alguns elementos importantes, especialmente considerando a impossibilidade de se pensar que qualquer grupo social, sem acesso a televisão, objeto este considerado o mais lento em relação ao processo de transformação e adaptação; computadores ou redes de telefonia (especialmente com o novo 5G).

As transformações tecnológicas se mostram em uma dinâmica contínua, em uma trajetória de mão única, não existindo nenhuma chance de retrocesso. Nesta visão, Carvalho (2015) menciona o aparecimento da internet de linha comercial representando um verdadeiro marco na evolução das tecnologias e os progressos de cunho econômico e social associados à rede, contemplando as pessoas, crescimento do PIB e acesso a novos bens e serviços, assim como o crescimento de produtos que auxiliem nesse consumo.

Existe uma preocupação com os usos culturais das novas tecnologias: as tecnologias não são elementos coadjuvantes no tocante às questões culturais, mas protagonistas. Pode-se observar que as tecnologias não mais são tratadas como acessórios periféricos para os analistas, mas recursos principais. Em síntese, a tecnologia mostra-se presente em toda cultura.

Marques, Silveira e Pimenta (2021) afirmam que as últimas décadas refletem transformações tecnológicas de grande alcance, em novas velocidades e dimensões acerca da prática de ensinar e aprender. Os autores defendem a necessidade de se estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação àquilo que é novo. Ou seja, é preciso refletir sobre práticas já consolidadas e permitir o uso de novas metodologias, para contribuir com o desafio de enfrentamento e desenvolvimento de novas competências, assim como fomentar uma aproximação com os jovens da atualidade, frequentemente conectada.

Assim sendo, as práticas que se mostrem relevantes e que estimulem uma nova apropriação das TDIC nas salas de aula, presencialmente ou remotamente, precisam estimular e criar aptidões no ambiente docente para a evolução constante do processo de formação. Trata-se de um reconhecimento em que a escola é

historicamente disposta e, dessa maneira, está sujeita a iguais influências e transformações que implicam a sociedade como um todo (MORAN, 2018).

Em relação às novas tecnologias, estas também alcançam as instituições de ensino, uma vez que a escola atinge e é atingida pelas práticas sociais. No cenário pandêmico da Covid-19, a relação entre cultura digital e ensino mostrou-se ainda mais clara. As escolas também foram abarcadas pela tecnologia e pela (hiper) conectividade destacada por Antunes (2017), por meio da rede mundial de computadores, além das inúmeras alternativas de material disponível na web e todos que ali navegam, compreendendo uma nova cultura tecnológica que trata de uma gama de técnicas, de práticas, de atitudes, de formas de pensar e de valores, desenvolvendo-se em conjunto neste novo espaço e que podem implicar nos processos de ensino e aprendizagem.

Barreto, Ghisleni e Becker (2021) destacam que a realidade provocada pela pandemia refletiu, sistemicamente na concepção do Ensino Remoto e na visão das transformações necessárias à um contexto educacional acerca da adoção de modelo remoto. As autoras defendem que ocorreu uma migração da sala de aula para a estrutura presencial. Isto é, em geral, o currículo base é mantido, contudo, sua execução se dá remotamente, mediante plataforma digital em que as disciplinas são mantidas, os horários, trabalhos, avaliações, conteúdos, notas, passou para uma sistemática adaptada à rotina domiciliar, cujo acesso e frequência de alunos e professores alterna entre plataformas e ambientes virtuais.

Nas palavras de Silva e Santos (2021, p.74), compreende-se que, na esfera educacional, o combate à pandemia Covid-19 passou por diversas barreiras dentre elas a desigualdade de acesso às tecnologias, maior precarização do trabalho docente que na opinião dos autores é evidente desde o acirramento do capitalismo. Um espectro de dúvidas, de receios e medos, de ansiedades assustou o cotidiano dos professores que vivenciaram, “dentre tantas adversidades, a imposição de adequar o seu trabalho às exigências do ensino remoto sem, contudo, receber uma formação apropriada para tal fim”. Ademais, frisa-se ainda a falta de acesso à internet de qualidade e o domínio comprometido dos recursos/instrumentos tecnológicos demandados para a eficácia do trabalho pedagógico remoto.

Seguir em uma análise crítica acerca dos fenômenos socioeducacionais contemporâneos, na opinião de Pretto, Bonilla e Sena (2020), representa o maior alcance do entendimento das transformações estruturais na sociedade decorrente das

mudanças culturais, tecnológicas e sociais, assim como políticas públicas implementadas como estratégias que criam uma ligação entre a escola com o mundo em um processo de transformação. No entanto, a busca por resultados rápidos pode revelar ações discrepantes com a realidade enfrentada por discentes e docentes (ZAINA, 2013).

Nos dizeres de Sousa, Oliveira e Martins (2020):

As TDIC têm influenciado de forma significativa a educação de idiomas estrangeiros como modo de destacar a sua importância não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas social e inclusivo. A difusão das tecnologias na educação vem de forma gradativa modificando as estratégias metodológicas educacionais e, em razão disso, pode-se falar em dois tipos de aula: um modelo anterior e outro posterior da divulgação das mídias e das tecnologias de comunicação digital. A escola como ambiente dialógico deve acompanhar os movimentos de transformações sociais que ocorrem em cada micro espaço. Repensar não só o papel do professor, mas do gestor e da comunidade discente será o diferencial (SOUSA, OLIVEIRA; MARTINS, 2020, pág.21).

As demandas novas são citadas por Sousa, Oliveira e Martins (2020), de modo que os novos hábitos são uma nova gestão do conhecimento, na maneira de conceber, armazenar e transmitir o saber originando, deste modo, novas maneiras de simbolização e representação do conhecimento. Ademais, não se pode secundarizar o diálogo entre teoria e prática pedagógica, compreendendo a necessidade de criar estratégias no campo da tecnologia associada ao ensino, quer modalidade presencial, de educação a distância (EAD), quer na forma remota emergencial, uma imposição da pandemia do COVID-19.

Como alternativa de segunda língua, Martins (2021) cita que o ensino de inglês é dotado de algumas singularidades, como se observa com qualquer outra área da educação. O avanço acelerado das tecnologias somado a expressiva produção de softwares educativos e de aplicativos voltados ao ensino, vem contribuindo com uma maior aproximação entre a educação e a inclusão digital. Porém, é necessário conceder a demanda por um ensino baseado no diálogo com o tempo e interesse do aluno, principalmente, no ensino regular.

Compreende-se, então, que os recursos tecnológicos ocupam posição de aliado da educação uma vez que eles podem facilitar os processos de ensino-aprendizagem. E, em se tratando do ensino de línguas, o uso de laboratórios com instrumentos e mecanismos de aluno, principalmente a informática implica habilidades maiores para o aprendizado efetivo do idioma estrangeiro.

Meios antes comuns de uso para transmitir mensagens escritas na sua forma física, por bilhetes, telegrama e cartas, foram substituídos por aplicativos de mensagens eletrônicas, e-mails e mídias sociais. As pesquisas antes realizadas em livros físicos e enciclopédias, hoje se baseiam, majoritariamente, em sites especializados. A prática cotidiana evidencia que a maneira que as pessoas adotam ao se comunicar, atravessou por expressivas transformações que exigem habilidade e compreensão, também, no ambiente educacional.

Mais recentemente, os debates envolvendo a exclusão/inclusão contemplam a totalidade dos avanços científicos e tecnológicos que podem ser colocados em prática na dinâmica de ensino. Na rotina da prática docente, de forma prática, a simples adoção das TDIC não significa solução para as dificuldades existentes, mas somente deixa ainda mais patente a desigualdade entre os que contam com acesso e os que estão à margem dos suportes tecnológicos, entre os que têm habilidade no uso das novas tecnologias voltados ao contexto pedagógico e os que têm dificuldades (MARTINS, 2021).

O trabalho com as mídias ainda se mostra desafiador para uma expressiva parcela dos docentes, e a sua inserção nas salas de aula exige significativas transformações pedagógicas e de postura face ao conteúdo, por parte dos docentes e por parte dos discentes. Contudo, com a difusão acelerada dos avanços tecnológicos do século XXI, a escola não pode negligenciar a demanda de uma adequação ao desenvolvimento tecnológico e das alternativas de uso da tecnologia como instrumento para a aprendizagem (CARVALHO, 2015).

Diante do que foi dito até então, vale colocar em reflexão a contínua formação para que professores consigam se apropriar de um plano acerca da cultura digital que o auxilie na prática pedagógica. Considerando a especificidade dos docentes de língua inglesa, as novas tecnologias são verdadeiras aliadas, estimulando práticas educativas integradas a diversas mídias, de modo que os conteúdos se tornem cada vez mais atraentes para o aluno.

Nessa perspectiva, Fonseca (2019) sustenta que, ao se refletir acerca das inovações educacionais, é preciso enxergar quais são as condições preliminares de integração das TDIC aos processos de ensino e aprendizagem buscando encontrar o caminho mais próximo do que, de fato, seja efetivo. Daí falar na evidente necessidade da formação continuada para os professores, uma vez que o uso das novas tecnologias no atual cenário pandêmico, mostrou ser uma questão opcional, mas

tempestiva para um alinhamento e adequação aos novos tempos, o que muitos vêm chamando com novo normal, como tem sido pronunciado.

## **2.6 Ensino de Língua Inglesa em Contexto de Pandemia**

Durante a pandemia do novo coronavírus, os governos dos estados e municípios brasileiros usaram duas abordagens institucionais principais para fazer a transição para o aprendizado remoto. Os sistemas de educação que desenvolveram capacidades técnicas e institucionais antes desta pandemia implantaram rapidamente a aprendizagem remota usando tecnologias novas e velhas e aproveitando os recursos existentes (por exemplo, infraestrutura, dispositivos, conteúdos, mas principalmente capacidades humanas) (SOUSA, OLIVEIRA; MARTINS, 2020).

Aqueles que tinham experiência limitada com educação à distância tiveram que reagir rapidamente adaptando recursos externos de parceiros ou simplesmente construindo-os do zero. Assim, embora a maioria dos sistemas tenha feito a transição rápida para o aprendizado remoto, nem todos começaram da mesma posição. Aqueles que experimentaram a educação à distância pela primeira vez e não tinham grandes repositórios de conteúdo digital enfrentaram o desafio de projetar, implementar e manter rapidamente um programa de ensino à distância enquanto as escolas estão fechadas (MARTINS, 2021).

Professores de inglês que, como muitos outros, tinham experiência limitada com programas de aprendizagem remota, foram participar de cursos relâmpago, quando esses foram oferecidos, com produtores de conteúdo, canais de TV e emissoras de rádio, operadoras de telecomunicações e empresas de tecnologia para implementar e entregar um programa de aprendizagem remota multicanal.

Porém, Pretto, Bonilla e Sena (2020) acreditam que em regiões de vulnerabilidade, estados e municípios brasileiros mais pobres não tiveram nem tempo e nem recursos para fortalecer equipes pedagógicas para consolidar as capacidades institucionais e fornecer orientações relevantes. Além disso, faltou ainda, colaboração entre agentes da educação, para acessar conteúdo. Professores de ensino de inglês que possuíam experiência anterior se viram em uma posição melhor para adaptar e executar rapidamente os programas existentes de aprendizagem remota.

A compreensão acerca do ensino da língua inglesa no âmbito de um cenário de grande aporte dos recursos tecnológicos, destaca as vivências dos docentes de

idiomas durante todo o seu tempo em sala de aula demonstrando que grande parte supre a uma expectativa que é construída desde a formação inicial. Deste modo, pode-se constatar que, para alguns professores, são crenças que surgem ainda na infância, com brincadeiras que aparecem como imitação do que ocorre na escola.

Porém, Prado (2020) reforça que qualquer experiência imaginável não indicou perspectiva da prática docente ao longo de um período de pandemia que trouxesse a obrigatoriedade da quarentena de toda a comunidade escolar. Nesse limiar, todas as vertentes das instituições de ensino foram atingidas com a paralisação.

O cancelamento das aulas presenciais e a novidade do ensino remoto emergencial trouxe a pluralidade de novidades para todos. O embate desta questão passa pela essencialidade que se deve ter do conhecimento acerca da diferença da Educação à Distância (EAD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE) como descrevem Sousa, Oliveira e Martins (2020):

A EAD é uma modalidade de ensino e há planejamento teórico e metodológico, apoio de tutores de forma atemporal, carga horária diluída em diversos recursos midiáticos e Atividades síncronas e assíncronas. Com efeito, os docentes orientam estudos, leituras, tiram dúvidas de conteúdos e administram a agenda do sistema. Cada aluno faz suas tarefas, prestando conta das atividades quase sempre individualizadas. O ERE, por sua vez precisa ser compreendido como uma excepcionalidade, que se assemelha a EAD por ser mediado pelas TDIC, mas segue princípios do ensino presencial (SOUSA, OLIVEIRA; MARTINS, 2020, p.33)

Assim sendo, Silva (2020) menciona que no ERE o espaço virtual tem sua subutilização enquanto lugar de encontro, admitindo ao recurso assíncrono somente o acesso a conteúdo e material de estudo da disciplina. Alguns professores disponibilizam arquivos virtuais em pastas de compartilhamento online, também camadas de arquivo nuvem, já outros apostam em plataformas diversas.

Em conformidade com os estudos de Sousa, Oliveira e Martins (2020), os professores de língua inglesa afirmam que, no cenário de pandemia da Covid-19, eles se viram diante de sentimentos de ansiedade gerada pela expectativa em relação a como se daria o retorno à normalidade; receio e medo da doença, até então desconhecida e perigosa e o estresse em diversos níveis demonstrados na estrutura remota que, para muitos, mostrava-se ainda uma novidade ou ainda, prática pouco comum.

Martins (2021) indica que uma estrutura entendida como a ideal para o aprendizado de idiomas, dentre eles a língua inglesa, é contar com salas de aula

equipadas com TV, data show e internet de qualidade, permitindo o acesso ao tão evidenciado no campo tecnológico como apoio ao aprendizado. A autora ressalta que meios precisam ser disponibilizados de modo simples e fácil. E, de modo divergente, aposta que a educação online é mais humana e pessoal do que grande parte das formas de instrução em sala de aula.

No entanto, Silva (2020) chama atenção para a compreensão dos professores em relação à estrutura online possibilitada pelo contexto, inicialmente, revelando-se, em alguns casos, complexa e difícil em razão da precariedade e desigualdade de conectividade nas residências dos alunos e pelo aspecto da impessoalidade determinada pelo isolamento social. Outra questão também mencionada por Segaty e Bailer (2021) diz respeito à moradia dos discentes, que pelo entendimento do tamanho, da quantidade de moradores em um único local e da rotina de cada um.

De acordo com Prado (2020), ao citar um levantamento realizado com alunos que assistiram a aulas remotas de inglês no período da pandemia do Covid-19, mais de 65% disseram que a família utilizou o valor do auxílio emergencial oferecido pelo governo, representando um indício das dificuldades vivenciadas por eles. O autor destaca ainda, que se trata de uma situação que também foi enfrentada pelos professores, uma vez que ao passarem a realizar seu trabalho em casa se viram na condição de ter suas tarefas interrompidas pela dinâmica das tarefas domésticas, passando a comprometer o nível de dedicação e concentração, fazendo com que o ensino remoto seja bastante invasivo.

De acordo com Pretto, Bonilla e Sena (2020), o sistema de ensino remoto, de cunho emergencial, determinado aos professores de ensino da língua inglesa, como todos os outros saberes, não considerou as questões pessoais, profissionais e contextuais que implicam o cotidiano dos docentes. Mediante um processo verticalizado no processo decisório, os professores se viram na condição de, inicialmente, aderirem a uma mesma plataforma online (Zoom ou Google Meet) na execução das atividades pedagógicas. A partir de então, discute-se uma situação muito específica e importante, isto é, a maneira como é pensada e planejada a formação dos docentes para o ambiente online.

Nessa mesma linha de pensamento, Martins (2021) destaca que o professor no âmbito do modelo de ensino online traz consigo os saberes docentes adquiridos no decorrer sua prática presencial, sua vivência, identidade e trajetória profissional. A autora aponta que as formações precisam seguir em uma estratégia de incentivo ao

diálogo entre os saberes docentes consolidados na modalidade presencial e aqueles demandados pela modalidade online.

De acordo com Prado (2020), é preciso debater a precarização do ensino presencial diante do ensino à distância que pode ganhar reforço mediante as estratégias de parcerias entre o governo e a plataforma Google, o que demonstrou os riscos da entrega de dados escolares (da escola, dos alunos, dos professores, dos pais) a essa empresa, o que reflete no aspecto de controle e fiscalização acerca de parte expressiva da população.

O desconhecimento ou aspecto de experiência inicial criado pela pandemia e a emergência imediatista na transformação das aulas presenciais em aulas remotas fez com que diversos professores colocassem em prática as referidas estratégias não podendo contar com o tempo suficiente para uma ambientalização em um preparo adequado aquilo que efetivamente estava sendo executado. De certo que, para alguns docentes, a via digital tem acesso mais facilitado e simplificado em razão de serem um grupo que de alguma forma teve formação e capacitação nesse sentido (SILVA, 2020).

Pretto, Bonilla e Sena (2020) citam que os professores de língua inglesa, em sua maioria, acreditam que as habilidades tecnológicas para oferecer cursos online aumentam o valor educacional da experiência dos docentes. Da mesma forma, mencionam também, as vantagens da flexibilidade de horário de ministrar o curso online. Em contrapartida, destacam que a adaptação das aulas remotas podendo levar tempo e pode levar a dificuldades de monitoramento dos alunos e pode reduzir o interesse pelo ensino tradicional direto.

Em termos gerais, Martins (2021) reforçou que as barreiras do ensino remoto se referem à conectividade com a Internet insuficiente / instável, e com instrumentos de informática inadequados, à falta de computadores / laptops e a problemas técnicos, à infraestrutura, à tecnologia, à gestão, suporte, execução e à aspectos pedagógicos. Os autores chamam atenção para as ferramentas ao ensino remoto de inglês que precisam atender aos requisitos dos usuários para ganhar sua confiança e melhorar sua aceitação.

O capítulo a seguir traz os procedimentos metodológicos adotados para a construção desta pesquisa.

### CAPÍTULO 3

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, sua classificação, a abordagem e o método de tratamento dos dados coletados. Assim sendo, tem-se a estruturação das etapas do estudo para que se possa seguir no propósito de identificar e analisar a percepção dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio da rede pública de Taubaté – SP, sobre os recursos disponíveis para a prática do ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19 nas aulas LE.

A pesquisa realizada nesse estudo pode ser classificada como exploratória, pois, de acordo com o que ensina Gil (2009), estudos dessa linha são também denominados *desk research*, e têm como principal característica, a formalidade, a flexibilidade e criatividade, em que se procura obter um primeiro contato com a situação a ser pesquisada ou um melhor conhecimento sobre o objeto em estudo levantado. É o caso deste estudo em que se busca conhecer a percepção dos professores de língua inglesa do Ensino Médio da rede pública estadual da cidade de Taubaté sobre o uso dos recursos disponíveis para a prática do ensino remoto nas aulas de LE, apontando as dificuldades experimentadas por eles, bem como as soluções que eles encontraram durante a pandemia da COVID-19.

Os estudos exploratórios são realizados a partir de dados secundários, tal como o proposto nessa pesquisa, em que, em geral, são realizadas coletas de dados com pessoas especializadas no assunto de interesse e estudo de casos selecionados, em que incluem também pesquisas já realizadas (GIL, 2015).

Considerando o que afirmam Cervo e Bervian (2011, p. 69), tem-se:

A pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da mesma. Essa pesquisa requer um planejamento bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação.

A pesquisa exploratória foi escolhida em função da possibilidade de mostrar a pesquisadora, um maior conhecimento sobre o ensino remoto no contexto pandêmico. Tal método de pesquisa contribui no desenvolvimento e criação de questões de pesquisas relevantes para o objetivo pretendido, a familiarizar e elevar o

conhecimento e a compreensão de um problema de pesquisa, sobre a percepção de educadores de língua inglesa da rede pública estadual de São Paulo acerca das dificuldades sentidas na utilização dos recursos para a prática do ensino remoto nas aulas de LE, identificando dificuldades e também as soluções que eles encontraram para ministrar as aulas ao longo da pandemia do COVID-19 para o Ensino Médio.

Baseando-se novamente nas considerações de Cervo e Bervian (2011) pode-se extrair:

A dedução é a argumentação que torna explícitas verdades particulares contidas em verdades universais. O ponto de partida é o antecedente, que afirma uma verdade universal, e o ponto de chegada é o conseqüente, que afirma uma verdade menos geral ou particular contida implicitamente no primeiro. A técnica desta argumentação consiste em construir estruturas lógicas, por meio do relacionamento entre antecedente e conseqüentes, entre hipótese e tese, entre premissas e conclusão. (CERVO; BERVIAN, 2011, p.48).

Assim, pode-se dizer que o método de abordagem escolhido foi o dedutivo, pois buscou-se explicar o conteúdo do estudo inicial acerca das bases necessárias às práticas do ensino remoto na rede pública, as dificuldades e soluções enfrentadas durante a pandemia, considerando o embasamento teórico e o relato de experiência profissional.

Além disso, pode-se dizer que a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, ou seja, buscou-se reconhecer a transformação do conceito, de como são definidos o ensino remoto e a sua prática pedagógica por meio da percepção de professores do Ensino Médio da rede estadual da cidade de Taubaté, SP. Isto é, não se trata de uma pesquisa direcionada a quantificar valores, também não se colocou nenhuma questão a ser comprovada, uma vez que não se tratou de análises numéricas ou estatísticas.

Nas palavras de Augusto et al., (2013, p.748-749) lê-se:

(...) uma metodologia qualitativa ou quantitativa será empregada dependendo da forma que o pesquisador deseja analisar um problema. Desta forma, existem problemas que podem ser investigados por meio da metodologia qualitativa e há outros que exigem uma conotação mais quantitativa. (...) a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos que não podem ser examinados ou medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processos. (...) pesquisador qualitativo acredita que tem melhor condição de se aproximar da perspectiva do ator por meio da entrevista e da observação direta. Já os pesquisadores quantitativos consideram não confiáveis e não objetivos esses métodos, preferindo questionários que são mais diretos na captura dos dados. Outro aspecto indica que os pesquisadores qualitativos acreditam que descrições

ricas do mundo social são valiosas, ao passo em que os quantitativos são indiferentes à essa riqueza das descrições, porque para eles esse tipo de detalhe interrompe o desenvolvimento das generalizações.

Ou seja, tal como ocorreu neste estudo, buscou-se uma abordagem voltada os aspectos conceituais, do entendimento e alcance do ensino remoto bem como os recursos possíveis para tal. Especificamente com relação à dificuldade experimentada para ministrar as aulas e as alternativas que eles encontram para sanar os problemas experimentados nessa prática durante a pandemia, por 10 escolas estaduais do ensino médio com professores de Língua Inglesa do ensino médio da rede pública estadual.

Lakatos e Marconi (2013) se referem às etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos e menos abstratas. Partem dos preceitos de uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitados a um domínio particular.

O estudo em profundidade consiste em qualquer caso em detalhe, sendo representativo de outros casos e semelhantes, com o propósito de alcançar generalizações. Sendo assim, buscou-se se concentrar em um aspecto: os desafios para o ensino remoto por parte dos professores de línguas durante a pandemia, como já mencionado (LAKATOS; MARCONI, 2013).

Para melhor fundamentar o estudo aqui proposto, realizou-se uma revisão bibliográfica e a aplicação de uma entrevista semiestruturada, com 23 professores de Língua Inglesa da rede pública estadual da cidade de Taubaté, SP, de maneira a permitir uma reflexão sobre os pressupostos teóricos relacionados ao aprendizado digital, ao multiletramento e à experiência prática, por meio da vivência profissional dos entrevistados, aprimorando a compreensão e formulação de hipóteses relevantes para a pesquisa que motivaram o presente estudo sobre o tempo, a ausência de suporte técnico por parte das secretarias e das escolas e até a ausência de meios e de dispositivos oferecidos aos alunos que comprometerem o ensino remoto de língua inglesa.

Para análise e interpretação dos dados da pesquisa, obtidos por meio de questionário, recorreremos à Análise de Conteúdo de Bardin (2009), que é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reproduzíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto. Como ferramenta, sua

finalidade consiste em proporcionar conhecimentos, novas interpretações, novas formas para a ação. De acordo com Bardin (2009), trata-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p.91).

Diante dos objetivos propostos nesta dissertação, o instrumento de coleta de dados foi o questionário semiestruturado, pois fornece maior número de informações pertinentes ao tema. A entrevista foi composta por questões semiestruturadas (perguntas pré formuladas admitindo respostas livres) dispostas no Anexo I, aplicada a professores de Línguas da rede estadual, realizada no mês de setembro de 2021, respondida de forma digital como disposto no Apêndice I, e transcrita conforme apresentado no Capítulo 4.

Posterior a leitura e análise das respostas obtidas, foram consideradas as seguintes categorias temáticas:

- a) Impressões sobre a necessidade de ensino remoto
- b) Suporte para o ensino remoto
- c) Estrutura oferecida
- d) Dificuldades com o ensino da Língua Inglesa de maneira presencial
- e) Dificuldades com o ensino da Língua Inglesa de maneira remota
- f) Expectativas quanto ao ensino remoto
- g) Recursos didáticos utilizados
- h) Gêneros textuais usados nas aulas remotas

Importante considerar que o público-alvo dessa pesquisa é formado por professores de língua estrangeira, todos eles com experiência no ensino de língua inglesa, não sendo um fator limitador do público-alvo o fato de eles ministrarem o ensino de outra língua estrangeira que não em inglês. Também foi considerado como perfil do público respondente, serem professores da rede estadual de Taubaté, cuja escolha se deu em razão de serem escolas públicas, ambiente frequentado pela autora da pesquisa e por serem escolas geridas em conformidade com a gestão pública.

Foram considerados os professores que vivenciaram o ensino remoto durante o período da pandemia da Covid-19. Dos 23 respondentes, 15 são mulheres e 8 são homens; com faixa etária de 32 a 51 anos, com renda familiar na faixa de 4 a 10 salários-mínimos, todos com mais de 5 anos de magistérios e escolhidos por conveniência da autora desta pesquisa em razão da sensibilidade e da obediência aos critérios dos objetivos propostos nesta tese.

Na estruturação do questionário foram consideradas 10 perguntas relacionadas ao contexto vivenciado pelos respondentes no período da pandemia e a experiência com ensino remoto dando ênfase às dificuldades experimentados no ensino da língua inglesa de modo presencial e remoto além de buscar saber se os entrevistados para o exercício de sua docência questionando-os quais os recursos didáticos e os gêneros textuais eles utilizam nas aulas remotas e a percepção de cada um deles em relação ao próprio ensino remoto.

A análise dos dados seguiu a perspectiva de Bardin (2009) com a adoção da metodologia de análise de conteúdo, destacando as dificuldades de se utilizar dos recursos disponíveis para a prática do ensino remoto nas aulas de LE assim como as soluções que eles encontraram durante a pandemia do COVID-19.

## CAPÍTULO 4

### O PERCURSO DA PESQUISA: ANÁLISE DOS DADOS

Para a disposição e análise dos resultados, o presente capítulo traz a síntese das respostas fornecidas pelos 23 respondentes participantes desta pesquisa considerando a disposição do consolidado das respostas em tabelas e gráficos. Considera-se a convenção de identificar, quando for o caso, os entrevistados pela inicial “E” e o número de 1 a 23, para melhor disposição das percepções de cada um deles.

Adotou-se a análise de conteúdo como técnica de pesquisa para fazer inferências replicáveis e válidas por meio da interpretação e codificação de material textual. Assim, segue-se na proposta de avaliar sistematicamente os dados qualitativos podem ser convertidos em dados quantitativos. Por meio da análise temática, tem-se o emprego do método de análise de dados qualitativos que envolve a leitura de um conjunto de dados (como transcrições de entrevistas em profundidade ou grupos de foco) e a identificação de padrões de significado nos dados.

Inicialmente foi questionado aos respondentes, qual a impressão que eles tiveram em relação à necessidade do ensino remoto no período de pandemia, cujos resultados podem ser vistos na Tabela 1:

Tabela 1 – Impressão acerca da necessidade do ensino remoto

Entrevistado	Respostas
E1	Acompanhando as notícias sobre a covid-19 e de como as escolas ( governos e suas secretarias ) no mundo estavam se mobilizando para garantir a aprendizagem dos alunos por meio do sistema remoto, logo percebi que no Brasil seria inviável por uma série problemas, falta de estrutura nas escolas ( recursos tecnológicos), professores despreparados para lidar com as ferramentas digitais ( me incluo nisso ), alunos sem computadores, nem internet banda larga, resumindo não somos um país que investe em tecnologias nos espaços educacionais.
E2	Péssima
E3	De aperfeiçoar meus conhecimentos
E4	Que seria o ideal para não deixarmos os alunos tanto tempo parado e despreparados para o ano seguinte, porém não vi como um retorno positivo.

E5	No início da pandemia foi tudo muito novo e as coisas aconteceram de forma muito rápida, logo, percebemos que o ensino remoto seria necessário e viável para o momento.
E6	Achei importante, mas ao mesmo tempo cansativo e pouco produtivo.
E7	As principais necessidades foram referentes ao domínio das ferramentas tecnológicas.
E8	Inovador
E9	Que seria um grande desafio tendo em vista que a falta de estrutura, principalmente da escola pública.
E10	Achei extremamente importante criar uma forma que pudesse manter as pessoas estudantes ativas. Meu maior medo era que elas esquecessem o que aprenderam e acumulassem o que precisavam aprender para o cumprimento do planejamento trimestral.
E11	Primeiramente é importante ressaltar que no início da pandemia já se verificou a necessidade do Ensino Remoto, visto que a educação deve ser primordial na vida dos educandos e o tempo não se recupera, mas o ensino não só pode, como deve ser adaptado.
E12	Naquela época acreditei que o ensino remoto fosse a solução ideal para aquela época.
E13	Necessidade de aprender a usar as ferramentas para ministrar as aulas, como atrair a atenção do aluno nesse período e em relação a qualidade da internet em casa que precisou ser aumentada.
E14	Vi uma grande necessidade do ensino remoto, porém não acredito que ele tenha sido eficiente de fato já que não contemplou a grande maioria dos estudantes.
E15	No início não me pareceu fundamental pois acreditei que tudo voltaria ao normal rapidamente.
E16	Urgente
E17	Na Instituição de Ensino em que trabalho, mesmo permanecendo no ensino presencial, a utilização do ensino remoto foi uma ferramenta importante para darmos continuidade ao trabalho que estávamos realizando. Algumas disciplinas migraram para o online, outras ficaram no híbrido. Isso nos deu flexibilidade para o nosso trabalho.
E18	Eu pensei agora que os professores e gestores educacionais vão perceber a importância da formação continuada visa do uso das tecnologias digitais.
E19	Achei que seria complexo e desafiador pra discentes, docentes e seus familiares.
E20	Achei que não seria necessário, pois não imaginava que a pandemia iria durar tanto tempo. Além disso, as aulas presenciais na AMAN não foram suspensas.
E21	Quando iniciamos esse novo modelo de ensino tive a impressão de que nada daria certo, tanto na questão tecnológica e pedagógica

E22	Acredito que o ensino remoto ajudou substancialmente para que a educação não fosse interrompida (nas regiões periféricas do país isso não se aplica devido à falta de recursos e tecnologia).
E23	Foi uma experiência muito ruim porque não houve o mínimo de planejamento e nem integração, mesmo que em caráter de urgência, uma mudança tão brusca poderia ter sido mais bem conduzida, eu acho.

Fonte: dados primários da pesquisa, 2021.

Das 23 respostas obtidas, podemos perceber que 10 dos respondentes se manifestaram sobre a necessidade de o ensino remoto ser uma condição exigida pelo contexto pandêmico para que não houvesse total interrupção do ensino. Contudo, identificamos 4 opiniões negativas em relação à forma e ao tempo com que esta modalidade foi implementada em caráter de urgência, além de outros aspectos relacionados ao fator emocional de alunos, professores e familiares. Foram 3 professores entrevistados que destacaram que a pandemia COVID-19 apresentou grandes desafios ao ensino porque eles se viram na condição de mudar sua infraestrutura para ambientes totalmente remotos de ensino e aprendizagem em um tempo muito curto. Outros 6 entrevistados ressaltaram que professores e alunos foram forçados a ajustar suas rotinas e conceitos estabelecidos de ensino e aprendizagem.

Percebe-se que a falta de infraestrutura adequada, habilidades e experiência com ensino e aprendizagem remotos já haviam sido relatadas na literatura por Zaina (2013) e Perez e Gomez (2015), indicando que o uso da mídia pelos alunos não se correlaciona necessariamente com a aprendizagem digital, visto que a mídia digital raramente é parte integrante do ensino e da aprendizagem.

Ademais, pode-se dizer que, conforme assinalam Piolli e Sala (2021), apesar de as escolas, em sua maioria, atribuírem alta relevância aos processos de digitalização, elas foram bastante reservadas quando se tratou de avaliar o *status quo* da digitalização. Na verdade, a transição que as escolas geralmente precisam cumprir e implementar de fato o multiletramento deve passar por uma entrega de programas online envolve muitas questões complexas da própria cibercultura.

Também foi perguntado aos professores participantes se eles receberam alguma forma de suporte ou assessoria para que pudessem atuar no ensino remoto no período da pandemia cujos dados consolidados são apresentados na Tabela 2:

Tabela 2 - Assessoria recebida para o ensino remoto no contexto da pandemia

Entrevistado	Respostas
E1	Recebi muito apoio e aprendizado dos meus colegas de escola e das professoras de Apoio a Tecnologia que nos ajudou e preparou para lidarmos com esse desafio.
E2	Depois de um bom tempo foi criado uma plataforma chamada Centro de mídias São Paulo (CMSP) na qual os alunos passaram a assistir aulas e interagir com professores que ministravam conteúdo das disciplinas do currículo, tanto alunos como professores receberam um chip para poder ter acesso aos conteúdos e nós professores passamos a usar a plataforma para dar aulas on-line.
E3	A assessoria foi muito pouco, tivemos que nos "virar nos trintas", correndo atrás de recursos próprios.
E4	Somente a do PC enriquecer com livros
E5	Apoio da unidade escolar, ajuda de colegas de trabalho.
E6	Reuniões remotas constantes, o que subsidiou o trabalho.
E7	Recebi orientações sobre como deveria entrar nas aulas, os moldes e o tempo das aulas, a quem deveria recorrer caso precisasse de ajuda com problemas técnicos.
E8	A princípio foi correr e buscar conhecimento por tudo da parte porque fomos pegos de surpresa, ninguém estava preparado para lidar com tal situação.
E9	Quase nada
E10	Orientação de como trabalhar com ferramentas digitais, participação em palestras tratando de gestão emocional, acolhimento no retorno às aulas, estudo e reflexão sobre todo o processo de ensino híbrido e como atender aos estudantes da melhor forma possível.
E11	Nenhuma. Foi tudo no improviso, um professor que sabia mais, ajudava o que sabia menos e fomos nos ajudando na medida do possível. Tive que adquirir um headset para dar aula, aumentei a velocidade da internet e ajudei os alunos que não tinham computador ou celular para assistir às aulas.
E12	Em segundo lugar, ressalto que não houve desamparo educacional. Por exemplo, no Estado de São Paulo, foi criado o aplicativo CMSP (Centro de Mídias São Paulo), dentro do qual professores e alunos têm internet patrocinada para o uso de dados móveis, aulas são disponibilizadas em tempos real e continuam gravadas e disponíveis. Outrossim, professores do referido Estado receberam chip, com 5GB de Internet. Além disso, há o Programa Computador do Professor, em que o docente recebe um subsídio de até R\$ 2.000,00 para comprar um Computador ou Tablet.

E13	Nenhuma.
E14	Treinamento para utilizar a ferramenta que utilizamos para ministrar as aulas.
E15	A assessoria foi dada pelos gestores e colaboradores das escolas onde trabalho.
E16	Fui matriculado, pela minha instituição, em um curso online de 40 horas para me adequar e melhorar minha capacidade de trabalhar com o Ambiente Virtual de Aula na minha instituição.
E17	Sou autônoma e já trabalhava de forma remota
E18	O EB capacitou seus instrutores e professores para a utilização do ambiente virtual.
E19	Eu já trabalho com tecnologia educacional desde o meu tempo de graduação e meu mestrado e sobre formação docente, então não tive nenhuma dificuldade tecnológica
E20	Até auxiliava meus colegas professores. Mas a escola onde trabalho deu apenas o suporte mostrando como usar a plataforma <i>Teams</i> e depois era na base da tentativa e erro. Aprendendo na hora.
E21	O Colégio deu alguns custos, mas achei rápido e superficiais
E22	Houve uma instrução para demonstrar as possibilidades da plataforma da AMAN.
E23	Da minha gestão, quais plataformas usávamos, como apresentar textos aos alunos.

Fonte: dados primários da pesquisa, 2021.

É possível verificar que dos 23 professores respondentes, 14 afirmaram que receberam um suporte em termos de material para ser utilizado nas aulas; entretanto destacaram que não houve esclarecimentos, nem mesmo um alinhamento entre todos os envolvidos, sobre a forma como esses dispositivos deveriam ser utilizados além de também haver uma divergência em relação ao conteúdo didático apresentado por meio destes dispositivos. De acordo com 5 professores, o suporte até existiu, contudo, não se deu de uma maneira planejada, o que acabou levando muitas vezes ao uso incorreto ou ineficiente dos próprios dispositivos e ferramentas disponibilizadas pelas escolas para o ensino remoto. Tal fato acabou gerando discrepância com o material didático. Foram 4 professores que disseram não ter recebido nenhum suporte e não apresentaram qualquer justificativa para as suas respostas.

Essa percepção vai ao encontro do que lembram sobre as expectativas dos docentes em relação aos riscos e chances diante de uma situação desafiadora. Eles citaram efeitos negativos e positivos dessa mudança repentina para atender às

demandas do ensino remoto e a relevância pessoalmente atribuída a cada um desses efeitos esperados.

A importância do suporte aos instrumentos e recursos tecnológicos foi reforçada por Hetkowski e Menezes (2019) quando descrevem a prática do multiletramentos significando a evolução de uma dinâmica tradicional para novos canais de comunicação e de mídia, de desenvolvimento tecnológico. Rojo (2013) e Monteiro (2020) destacam a necessidade de preparar e inserir os docentes na multiplicidade de canais e mídias de comunicação integrando-os à diversidade cultural e linguística.

De acordo com Monteiro (2020), trata-se de uma abordagem que otimiza o conceito de aprendizagem, enfatizando como negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade, que é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos.

Ao trazermos as contribuições de Barnabé (2012) e Zaina (2013), também podemos compreender que os professores precisam de oportunidades de desenvolvimento profissional focadas no adequado uso da TIC e todos os recursos online que podem promover a interação e colaboração dos alunos.

Carvalho (2015) e Antunes (2017) também enfatizam que o treinamento em TIC junto aos docentes contribui positivamente nas atitudes gerais dos professores acerca dos recursos tecnológicos de maior uso na prática pedagógica, oferecendo as orientações específicas sobre o ensino e a aprendizagem em cada disciplina. Os autores sustentam que a ausência de suporte, em tempo, aos professores no uso da TIC pode comprometer a aprendizagem dos alunos.

Também buscou-se saber se a escola onde os professores atuavam ofereceu computadores ou possui laboratório de informática cujas respostas estão consolidadas na Tabela 3:

Tabela 3 - A escola oferece computadores e possui laboratório de informática

Entrevistado	Respostas
E1	Oferece a super sala com <i>notebooks</i> para uso dos alunos na execução das avaliações da plataforma Caed e tarefas do CMSP.
E2	Agora passamos a receber <i>notebooks</i> , mas a maioria das escolas não tem uma sala de informática e nem internet de qualidade, e quando tem uma sala de informática não há suporte para suprir as necessidades.

E3	Sim, porém não tem especialista para atender a demanda.
E4	Um PC para vários professores
E5	Não
E6	Computadores sim, laboratório de informática não.
E7	Sim
E8	A escola tem poucos computadores, mas a internet é muito ruim. Não temos laboratório de informática utilizamos nosso próprio notebook.
E9	Sim
E10	Temos computadores e temos sala de informática.
E11	Depois que a tela do meu notebook queimou, a diretora da escola disponibilizou uma cpu antiga e um monitor para que eu pudesse continuar dando aula. A escola não possui laboratório de informática. Os computadores que ela tem são de uso da secretaria, diretoria e recepção.
E12	Sim. Sim. A escola oferece notebooks para professores e alunos, além do laboratório de informática.
E13	Sim.
E14	Sim
E15	Sim.
E16	Sim.
E17	Sou autônoma
E18	Sim. Mas não o suficiente.
E19	Sim. Tanto Labs quando em cada sala temos projetores, câmeras e acesso wi-fi para os alunos também.
E20	Sim.
E21	Oferece computadores para os professores apenas. Possuímos um laboratório de informática, porém não é para o ensino da minha disciplina.
E22	Sim, o aluno que não tinha ou tem condições de fazer aulas ou provas, pode ir à escola.
E23	Sim

Fonte: dados primários da pesquisa, 2021.

É possível observar que dos 23 respondentes, 22 afirmaram positivamente em relação ao questionamento: as escolas possuem computadores e laboratórios de informática. Vale aqui reforçar a ideia defendida por Carvalho (2015) e Moran (2017) sobre as escolas precisarem contar e fazer investimentos constantes em estrutura e capacidades técnicas para consolidar a aprendizagem remota. Sousa, Oliveira e Martins (2020) também corroboram com essa ideia ao citarem a necessidade de se usar tecnologias novas e velhas, com melhor aproveitamento dos recursos existentes.

Heberle (2019) traz uma visão em específico para o ensino de LE em escolas que reestruturaram o modelo pedagógico em uma proposta diferenciada para o alcance da fluência no idioma com o suporte da tecnologia, destaca os esforços na infraestrutura, aporte tecnológico adequado à aula de idiomas, com serviço de internet de qualidade como uma estratégia que propicia a abordagem comunicativa, tornando mais simples e fácil o aprendizado do idioma.

Logo em seguida foi pedido para que os respondentes, em caso afirmativo, relatassem se houve algum suporte técnico face à utilização do laboratório de Informática como mostra o Tabela 4:

Tabela 4 – Recebe suporte técnico no uso do laboratório de Informática

Entrevistado	Respostas
E1	Sim, tenho o suporte técnico das professoras Pronatec.
E2	Não tenho, quando quero usar a sala de informática perco tempo de aula, pois não funciona os poucos computadores, falta conexão, sempre há um problema que inviabiliza o trabalho pedagógico.
E3	Não
E4	Não temos suporte
E5	Em alguns casos sim, temos o apoio de um professor chamado de PROATEC (Professor de apoio a Tecnologia e Inovação).
E6	Sim
E7	Quando preciso de suporte peço socorro aos amigos. Agora algumas escolas já têm um profissional para dar suporte, porém acho que poderia ter pelo menos um professor de informática nas escolas que possuem laboratório de informática.
E8	Não
E9	A Secretaria do Estado de SP, a partir da pandemia, criou a função dos PROATEC que são professores que auxiliam no suporte técnico.
E10	Não se aplica.
E11	Sim. Há um professor PROATEC - Professor de apoio à Tecnologia.
E12	Sim.
E13	Sim
E14	Não.
E15	Sim.
E16	Meu marido é meu suporte técnico

E17	Não o suficiente.
E18	Sim. Quando preciso de uma ajuda técnica, o pessoal da TE vai a sala de aula e dá o suporte.
E19	Fica uma pessoa pra apoio
E20	Sim, a professora de tecnologia
E21	Sim
E22	O apoio tem que ser agendado, mas temos.
E23	Sim, é bem demorado, as vezes não ocorre no tempo que precisamos, mas temos.

Fonte: dados primários da pesquisa, 2021.

Os dados apresentados condizem com o que foi respondido no primeiro questionamento cujos resultados estão consolidados na tabela 1 em que a maioria dos 23 respondentes, isto é, 13 professores afirmam ter recebido suporte técnico. Entretanto 10 professores responderam negativamente. Pode-se compreender, portanto, medidas de aprendizagem digital e remota são projetos complexos que consistem em inúmeras etapas conceituais e procedimentais que requerem planejamento e tempo de preparação substanciais como defendem Hetkowski e Menezes (2019).

Meyer (2020) também identificou fatores-chave que determinam a prontidão para aprendizagem remota como infraestrutura tecnológica, formuladores de políticas, aspectos financeiros, recursos humanos, mas o mais importante, as habilidades e atitudes de professores e alunos. Os autores sustentam que a maioria dos alunos-professores não percebe oportunidades de aprendizagem para a aquisição das competências correspondentes.

Tendo como pano de fundo esse despreparo em relação ao ensino e aprendizagem à distância, e devido à duração e curso imprevisíveis da pandemia, os alunos podem desenvolver expectativas pessimistas em relação às suas atividades de estudo futuras. De fato, pesquisas mostram que a pandemia gerou ansiedade, angústia e incerteza entre os Meyer (alunos em geral, e, também, em relação aos professores como postula Fonseca (2019). A pandemia teve vários impactos negativos sobre o bem-estar dos alunos e variáveis psicossociais e que levou à perda de empregos ou redução de renda, bem como para novas obrigações e desafios na vida familiar.

Sobre quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino da Língua Inglesa de maneira presencial, têm-se as respostas sintetizadas na Tabela 5:

Tabela 5 – Dificuldades com o ensino da Língua Inglesa de maneira presencial

Entrevistado	Respostas
E1	A Língua Inglesa é muito complexa, percebo que os alunos em geral têm dificuldade e são um pouco desmotivados em relação a língua.
E2	As turmas são muito numerosas 40/42 alunos por sala, níveis de proficiência muito distintos, inviabilizando um plano de aula que supra as necessidades das turmas.
E3	Desinteresse dos alunos
E4	Nenhuma
E5	Professores qualificados e alunos desinteressados
E6	De maneira presencial, existe a dificuldade em contemplar as habilidades necessárias apontadas no Currículo e cumprir os prazos que determinados, e, a falta de recursos necessários para aprimorar as metodologias e estratégias utilizadas para o ensino da Língua Inglesa.
E7	Não tenho dificuldade com línguas inglesa
E8	O grande problema para uma boa parte dos professores é o domínio da língua, percebo que a falta do contato com a língua dificulta muito. Acredito que a forma que o currículo contempla não é suficiente, agora com essa transição de currículo acredito que pode ser que melhore um pouco. O currículo não poderia ser tão engessado, a preocupação deveria ser a de fazer o estudante aprender a dominar as quatro principais habilidades.
E9	Fala
E10	Formação continuada específica do componente curricular.
E11	Garantir que todos se interessem pela disciplina. Por isso, sempre que possível, levo alguma novidade para deixar a aula mais interessante e menos monótona.
E12	A dificuldade é apenas a falta de base de habilidades não desenvolvidas nos anos/séries anteriores.
E13	A falta de interesse pelo tema, a conversa paralela constante.
E14	Minha maior dificuldade é dar atenção as duas realidades de alunos (presencial e on-line), além disso, como os alunos no presencial ficaram muito tempo sem se ver, nesse retorno precisamos ser flexíveis as conversas, aos vínculos que eles estão construindo novamente.
E15	As duas maiores dificuldades são falta de interesse pela matéria em si e as dificuldades que os alunos têm na sua própria língua materna o que dificulta o entendimento da língua inglesa quando se faz uma comparação entre as duas línguas.

E16	Ministrei aulas de português, mas as dificuldades devem ser as mesmas. A dificuldade de concentração do meu aluno é o ponto mais conturbado.
E17	A logística para o aluno vir à aula
E18	Não sou professora de inglês
E19	Sou professora de inglês e a dificuldade é engajar todos pois a turma é heterogênea, há alunos fluentes e aqueles com dificuldade ficam quietos. É difícil em turmas com 40 alunos dar a devida atenção para todos. Nesse modelo híbrido, a sala tem em média 12 a 15 alunos e a outra parte assiste as aulas em casa. Mesmo assim, acredito pelo cansaço e emocional também, tem sido difícil mantê-los participativos.
E20	Normalmente os alunos não dão muita importância a línguas estrangeiras, raramente fazem todas as atividades, deveres de casa
E21	O grande número de alunos em sala de aula. Temos uma média de 28 a 33 alunos. O ideal seria entre 10 e 15. Não temos problemas de meios auxiliares. Possuímos internet na sala de aula e todos os nossos alunos possuem material didático. A rotina da AMAN nos impõe alguns problemas pedagógicos que impactam no processo de aprendizagem. A falta de regularidade das nossas aulas constitui um grande óbice. Temos 3 encontros, por exemplo, em uma semana e ficamos às vezes 3 semanas sem aulas. Os nossos alunos estão sempre muito cansados e estressados em sala.
E22	A competência "listening" é a minha dificuldade com uma sala lotada.
E23	Não trabalho com o ensino da Língua Inglesa.

Fonte: dados primários da pesquisa, 2021.

Foram 19 respondentes que relatam que a grande dificuldade do ensino da língua inglesa de modo presencial reside no ambiente perturbado da classe; recursos de ensino limitados; muitos alunos na sala de aula e divergências entre o programa de conteúdo a ser ensinado. Os resultados da entrevista indicam que, à medida que implementam a aula de LE de forma presencial, em geral, traz cinco desafios principais: (1) interferência da língua materna, (2) atitudes dos alunos em relação ao inglês, (3) falta de utilidade da língua inglesa na comunidade, (4) restrições de recursos e (5) experiências diversas dos alunos.

Nessa percepção é válido citar Pretto, Bonilla e Sena (2020), que apontam uma série de desafios comuns que afetam os professores de LI, apesar do contraste entre esses contextos educacionais. Esses desafios incluem: motivação dos alunos para

aprender; inibições emocionais dos alunos; ensinando turmas grandes; diferenciação; a necessidade de desenvolvimento profissional de professores em exercício de qualidade; altas horas de ensino; fornecimento de formação inicial de professores; atratividade da profissão; e incentivos de carreira.

Outros desafios são mais específicos como destaca Rojo (2013), como o desenvolvimento profissional em serviço focado no desenvolvimento da competência dos professores na língua inglesa. Os resultados sugerem que o apoio fornecido para professores de inglês deve ser alinhado de forma flexível às condições educacionais locais, bem como por estratégias baseadas em evidências em nível nacional.

Questionou-se quais são as suas dificuldades com o ensino da Língua Inglesa de maneira remota como mostra os resultados da Tabela 6:

Tabela 6 – Dificuldades com o ensino da Língua Inglesa de maneira remota

Entrevistado	Respostas
E1	Falta de concentração e percepção dos conteúdos.
E2	Acredito que seja a falta de conhecimento em relação a tecnologia, elaborar uma aula usando ferramentas digitais foi difícil.
E3	Internet de qualidade
E4	Dificuldade de entender a pronúncia
E5	Pior do que a presencial
E6	De maneira remota, temos mais recursos tecnológicos que podem ser utilizados para facilitar o ensino, porém, existe a falta de compromisso por parte dos alunos.
E7	Não tenho dificuldade pois estudo inglês desde criança.
E8	A falta de ferramentas tecnológicas para boa parte dos estudantes. Muitos possuem celular, mas não sabem utilizar de maneira correta. Outros tem o aparelho, mas não tem condições de ter a internet.
E9	Interpretar
E10	Os estudantes não terem recursos tecnológicos e conexão estável.
E11	Os alunos que não querem abrir a câmera e o microfone (ou que não têm). Nessa faixa etária eles estão lidando com muitos problemas que envolvem a autoestima. Acnes, pêlos no corpo, mudança de voz. Então é preciso respeitar, mas, ao mesmo tempo, como avaliar pronúncia, entonação, e verificar se estão prestando atenção e realizando as atividades?
E12	Além da dificuldade listada acima, trazer o aluno para a sala de aula virtual com frequência.
E13	Fazê-los participar da aula e interagirem.

E14	Minha maior dificuldade é dar atenção as duas realidades de alunos (presencial e on-line), além de manter os alunos atentos e participativos nas aulas para que não dispersem para outras atividades em casa.
E15	O acesso dos alunos e a falta de entrega das atividades remotas
E16	A realização de avaliações.
E17	A atenção dos alunos, pois eles sempre estão fazendo outra coisa.
E18	Não sou professora de inglês
E19	Fazer abrir a câmera e microfone para conversar. Minha estratégia para avaliar o Speaking é trabalhar com criação de podcasts e dublagem de filmes. Eles gravam os áudios e enviam o link. Dei como sugestão o site vocaroo para gravar e enviar o link para mim. A atividade de dublagem, eu pego trechos de vídeos canais do YouTube, eles escutam uma vez e depois abaixo o volume para eles dublarem. É divertido e eles gostam.
E20	Motivar os alunos a participarem, abrir as câmeras
E21	Na verdade, em nenhum momento, trabalhamos com os nossos alunos de forma remota em tempo real. Em alguns momentos, adaptamos o conteúdo de nossa aula presencial e o disponibilizamos na plataforma. Os nossos alunos tinham um tempo de início e término da atividade. Disponibilizamos um "chat" para as eventuais dúvidas. Por conta do grande número de alunos, ficava difícil o controle do processo. Ficava difícil controlar quem realmente estava fazendo as atividades previstas. Poucos alunos, também, participavam do chat. Temos uma média de 1.600 alunos. Quatrocentos e quarenta por ano. Esse número de alunos tem sido o nosso grande desafio.
E22	A questão do "listening e speaking" os alunos se sentiam inseguros e vergonhosos para interagir nas aulas.
E23	Não trabalho com o ensino da Língua Inglesa.

Fonte: dados primários da pesquisa, 2021.

É possível observar que, dos 23 respondentes, 10 mencionaram a forma brusca que tiveram que implementar o ensino remoto da língua inglesa, que já trazia as dificuldades experimentadas na modalidade do ensino presencial e que foram agravados no contexto do ensino remoto. Foram 8 professores que mencionaram a dificuldade em se estabelecer uma forma interativa com todos os alunos para o ensino do conteúdo programado para a língua inglesa. Para 5 professores participantes da pesquisa as grandes dificuldades no ensino da língua inglesa remota é o próprio uso

dos dispositivos oferecidos para o ensino remoto, a dificuldade de alcançar o pleno funcionamento e estabelecer um contato mais aproximado com os alunos que fica botando especialmente a análise da conversação em língua inglesa.

Meyer (2020) também destacou que a transição para o ensino e aprendizagem remotos oferece oportunidades e desafios e as expectativas dos alunos em relação à aprendizagem remota já foram examinadas, mas as pesquisas anteriores se concentraram em cursos online específicos e se referiram à infraestrutura existente. Em contraste, o presente estudo enfocou a aprendizagem remota forçada e despreparada durante a pandemia COVID-19, uma situação em que as expectativas específicas dos alunos eram, em sua maioria, desconhecidas.

Independentemente da qualidade dos efeitos, a relevância pessoalmente atribuída aos efeitos esperados pode variar. As pessoas tendem a dar mais peso às informações negativas do que às positivas e especialmente os alunos mostram vieses de negatividade pronunciados no nível de atenção e memória. Além disso, alguns professores tendem a superestimar experiências recentes (negativas). Na verdade, a situação de pandemia é especialmente caracterizada por efeitos negativos sobre os indivíduos.

Foi perguntado aos professores se eles usam vídeos em suas aulas e, se em caso de afirmativo, quais vídeos eles costumam usar. Os resultados são mostrados na Tabela 7:

Tabela 7 – Uso de vídeos nas aulas e quais vídeos são comumente usados

Entrevistado	Respostas
E1	Vídeos com aulas do CMSP Vídeos com músicas relacionadas ao conteúdo
E2	Uso muito pouco, pois sempre tem professor utilizando a sala de vídeo, ou está com problemas de conexão.
E3	Não
E4	Não
E5	Não
E6	Em alguns momentos sim, vídeos do YouTube.
E7	Uso vídeos de música
E8	Utilizo alguns vídeos do prof. Kenny em minhas aulas, vídeos para treinar a pronúncia etc.
E9	Não

E10	Sim, vídeos de filmes, documentário ou referente à temática que a aula abordará.
E11	Utilizo alguns vídeos que vieram com os livros deles, mas também vídeos da CNN, YouTube, clipes musicais, trechos de séries de TV e filmes.
E12	Sim. Geralmente os alunos e eu criamos os vídeos. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tYNmIESmqaE">https://www.youtube.com/watch?v=tYNmIESmqaE</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=OpEr457gGzl">https://www.youtube.com/watch?v=OpEr457gGzl</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=F6D-K-Xfpww">https://www.youtube.com/watch?v=F6D-K-Xfpww</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=oXs_vLmUXX4&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=oXs_vLmUXX4&amp;t=3s</a>
E13	Sim, vídeos de publicidade
E14	Sim, vídeos de músicas, filmes, trailers, vídeos explicativos de ensino de L.E para complementar as explicações.
E15	Sim, uso vídeos da English Singing, da Efl, da pinkfong, da super simple songs, entre outros.
E16	Uso sim. Normalmente uso partes de palestras ou filmes.
E17	Sim. Vídeos do TED TALKS, do material que uso ou YouTube
E18	Sim. Uso aqueles que me atendam.
E19	Sim. Vídeos com letras de música, trechos de filmes, séries No YouTube tem canal learning english with séries Ótimo!!
E20	Às vezes, dependendo do assunto. Trechos de filmes, séries, clipes de músicas
E21	Sim. nas nossas aulas presenciais. Geralmente fazemos downloads de vídeos relacionados à atividade. Como trabalhamos com inglês para fins específicos, os vídeos de temáticas militares são muito frequentes. Partes de vídeos de filmes, de notícias de interesse de nossos alunos e de músicas também são utilizados frequentemente como ferramentas de desenvolvimento das habilidades orais. Os mesmos vídeos também eram utilizados nas nossas aulas na plataforma.
E22	Sim, principalmente músicas "lyrics" para treino no YouTube
E23	Sim, uso na plataforma que os alunos têm acesso.

Fonte: dados primários da pesquisa, 2021.

Observa-se que dos 23 respondentes, 18 responderam afirmativamente à questão descrevendo que opção por vídeos que sejam já conhecidos dos alunos envolvendo propostas interativas e mais fáceis de serem trabalhadas, especialmente em razão do pouco tempo de preparo para explorar estes materiais no conteúdo das aulas remotas durante o contexto de pandemia para Covid-19. Outros 5 professores

disseram não usar vídeos para ministrar suas aulas em razão das próprias dificuldades de se trabalhar com este recurso. Importante destacar que os professores disseram fazer uso de vídeos disponibilizados pela plataforma Youtube, mencionando os links e os nomes dos vídeos utilizados denotando certo domínio.

Como apontado por Pretto, Bonilla e Sena (2020), é notável que muitos efeitos negativos esperados expressaram uma diminuição ou falta de interação social e comunicação com outras pessoas, incluindo colegas estudantes e professores. As pesquisas conduzidas por Moran, Masetto e Behrens (2013); Marques, Silveira e Pimenta (2021); Marques, Silveira e Pimenta (2021) corroboram com a ideia de que os alunos atribuem alta relevância ao contato face a face, mesmo em ambientes de aprendizagem remota e o uso de vídeos nem sempre indicam que a comunicação, a interatividade e os aspectos sociais são considerados critérios de qualidade da aprendizagem digital.

Sobre quais são as expectativas dos professores respondentes em relação ao quanto ao ensino remoto, tem-se as respostas apresentadas no Tabela 8:

Tabela 8 - Expectativas quanto ao ensino remoto

Entrevistado	Respostas
E1	Acho que o ensino remoto veio agregar muito nesse momento de pandemia e nos ajudou, pois sem ele não conseguiríamos manter um ensino ativo e de qualidade.
E2	Acredito que o ensino remoto é uma situação atípica, pois nada substitui a aula presencial, professores e alunos desenvolvem uma conexão em sala, que de certa forma contribui para uma aprendizagem mais significativa.
E3	Que todos tenham uma internet de qualidade
E4	Mais suportes
E5	Que haja devolutiva e participação dos alunos juntamente com os professores e unidade escolar.
E6	O ensino remoto exige disciplina, tanto por parte do professor, quanto por parte dos alunos. Acredito que o ensino remoto poderia funcionar se fosse no modelo híbrido, mas para que isso pudesse acontecer, precisariam muitos esforços por parte das escolas, Rede Estadual etc.
E7	Espero que o ensino seja de maneira geral proveitoso e que mais pra frente seja uma alternativa menos dificultosa

E8	Acredito que essa moda veio para ficar.... Infelizmente não acredito que seja tão bom assim.
E9	Das melhores
E10	Que tudo que foi criado possa ser aperfeiçoado e que tenha continuidade.
E11	Gosto do ensino remoto, apesar das dificuldades com um certo manejo dá para fazer acontecer. Meu problema começou quando iniciaram as aulas híbridas, alunos presenciais e online ao mesmo tempo, fica muito difícil. O professor precisa narrar o que os alunos produzem em sala para que os de casa saibam o que está sendo realizado, dito ou falado, porque não há microfones na sala para captar as vozes dos alunos. Também ter que pensar em atividades que sejam prazerosas tanto para os que estão em sala de aula, quanto para os que estão em casa também é bastante desafiador.
E12	O Ensino Remoto amplia os meus conhecimentos, minha didática, minha criatividade, minhas práticas. Acredito que sem o Ensino Remoto eu teria evoluído menos, ainda tenho muito a aprender e o esse tipo de educação tem me ajudado.
E13	Minha expectativa é média, pois ao mesmo tempo que amplia a alva ccbancr, retira a convivência.
E14	Que o aluno consiga ter uma participação efetiva e que seja protagonista de sua aprendizagem, além de incentivar o uso das novas tecnologias a favor da aprendizagem.
E15	Não acredito que vá continuar. Assim que os alunos puderem voltar na íntegra para a escola, creio que o ensino remoto acabe.
E16	Espero conseguir ensinar no mesmo nível de qualidade que tenho nas aulas presenciais.
E17	Vai continuar sendo realidade e crescendo.
E18	
E19	Sou uma entusiasta com tecnologia educacional, trabalho com um projeto chamado i9prof onde ofereço tutoriais, lives, minicursos nessa temática Acredito que a educação está se modernizando e continuaremos com ensino híbrido. Dessa forma, a instituições d ensino vão precisar capacitar seus professores para tirar melhor proveito das ferramentas digitais.
E20	Eu acho que será a tendência daqui pra frente, ao menos será híbrido para ensino de idiomas
E21	O ensino remoto em tempo real na AMAN não ocorreu. Não acredito que seja possível esse tipo de ensino. Nossos alunos são internos e a internet da AMAN não é satisfatória. Com relação ao ensino por

	meio da plataforma, tenho uma desconfiança de que não foi satisfatório. As médias finais dos nossos alunos ficaram abaixo das médias dos anos anteriores.
E22	Minhas expectativas são boas, acredito que seja uma modalidade cada vez mais presente na nossa vida.
E23	Acredito que seja uma forma de ensinar importante que deverá ser continuada nos próximos anos.

Fonte: dados primários da pesquisa, 2021.

Percebe-se que 19 entrevistados não trouxeram uma percepção positiva em relação às perspectivas que trazem quanto ao ensino remoto e somente 4 professores apresentam uma perspectiva positiva. Tal fato pode ser decorrente do aconselhamento e o apoio de professores em ambientes de aprendizagem remota serem considerados preditores de satisfação no ensino remoto.

Piccoli (2016) aponta que obter informações sobre o curso com antecedência é de grande importância no ensino a distância. No entanto, Prado (2020) também reforça que a mudança abrupta do aprendizado offline para o remoto durante a pandemia era imprevisível e essa necessidade não foi atendida. Como consequência, muitos alunos também esperavam efeitos negativos na qualidade do ensino e aprendizagem à distância, incluindo a avaliação de desempenho como foi enfatizado por Segaty e Bailer (2021). Parece, portanto, imperativo verificar se as medidas tomadas nas escolas foram capazes de dissipar essas preocupações.

Sobre quais recursos didáticos os professores respondentes usam em suas aulas, têm-se os resultados indicados na Tabela 9:

Tabela 9 - Recursos didáticos usados nas aulas

Entrevistado	Respostas
E1	a) livro didático
E2	a) livro didático
E3	a) livro didático
E4	a) livro didático
E5	a) livro didático
E6	e) revista on-line
E7	c) jornal on-line
E8	a) livro didático, c) jornal on-line, d) revista impressa, e) revista on-line, f) outro.... Qual? .....
E9	a) livro didático

E10	a) livro didático, c) jornal on-line, e) revista on-line
E11	a) livro didático, c) jornal on-line, e) revista on-line
E12	a) livro didático, c) jornal on-line, f) outro.... Qual? .....
E13	a) livro didático, e) revista on-line
E14	a) livro didático
E15	a) livro didático, f) outro.... Qual? .....
E16	f) outro.... Qual? .....
E17	a) livro didático, f) outro.... Qual? .....
E18	f) outro.... Qual? .....
E19	a) livro didático, c) jornal on-line, e) revista on-line, f) outro.... Qual? .....
E20	a) livro didático, f) outro.... Qual? .....
E21	a) livro didático, c) jornal on-line, e) revista on-line, f) outro.... Qual? .....
E22	a) livro didático
E23	a) livro didático

Fonte: dados primários da pesquisa, 2021.

O livro didático foi citado por 18 professores; 17 professores destacaram o jornal online e 9 mencionaram a revista online. Modalidades impressas como jornal e revista foram citadas por 4 professores e dentre os outros recursos didáticos estão aplicativos de conversação e interação; filmes e músicas. Tal resultado lembra do conceito de multiletramento citado por Meyer (2020), em que a pedagogia de multiletramento é projetada para envolver o aluno por meio do foco em sua formação e interesses e melhor prepará-lo para lidar com as complexidades do mundo.

Ressalta-se o que foi respondido pelos entrevistados confirmando o que também expuseram Zaina (2013); Antunes (2017); Marques, Silveira e Pimenta (2021); Marques, Silveira e Pimenta (2021) acerca da educação tecnológica envolvendo o meio televisivo, cinematográfico, jornalístico e das mídias sociais em que se observam valores e mensagens distintas, implicando a estruturação de uma sociedade contemporânea mítica, trazendo significados morais, vícios e virtudes. Antunes (2017) também reforçou a necessidade de se interpretar as tecnologias, e não apenas as mais comumente citadas cotidianamente pelos alunos.

A última questão voltou-se a saber quais gêneros textuais os professores respondentes usaram nas aulas remotas como evidencia a Tabela 10:

Tabela 10 – Gêneros textuais utilizados nas aulas remotas

Entrevistado	Respostas
E1	listening
E2	tirinhas
E3	músicas
E4	músicas
E5	tirinhas
E6	vídeos
E7	listening
E8	tirinhas, músicas, listening, jogos, vídeos, Outros. Quais?.....
E9	tirinhas, músicas
E10	tirinhas, músicas, listening, jogos, vídeos
E11	tirinhas, músicas, listening, jogos, vídeos
E12	tirinhas, músicas, listening, jogos, vídeos, Outros. Quais?.....
E13	músicas
E14	tirinhas, músicas, listening, jogos, vídeos
E15	músicas, listening, jogos, vídeos
E16	vídeos
E17	listening, jogos, vídeos, Outros. Quais?.....
E18	tirinhas, músicas, jogos, vídeos
E19	tirinhas, músicas, listening, jogos, vídeos
E20	músicas, listening, jogos, vídeos
E21	tirinhas, músicas, listening, jogos, vídeos, Outros. Quais?.....
E22	músicas, listening, jogos
E23	músicas, vídeos

Fonte: dados primários da pesquisa, 2021.

É importante lembrar que foi dada a oportunidade de os respondentes marcarem mais do que uma opção, por isso o total supera 23 registros. Observa-se que um dos itens listados, como as músicas e os jogos, foi mencionado 22 vezes, os vídeos surgem logo em seguida sendo mencionados por 18 respondentes, e novamente os aplicativos são citados, por 12 professores participantes.

Nesse limiar, cita-se Sousa, Oliveira e Martins (2020) que descrevem que o ensino remoto requer menos tempo para aprender do que em um ambiente de sala de aula tradicional, porque os alunos podem aprender em seu próprio ritmo, voltando e relendo, pulando ou acelerando os conceitos conforme desejarem.

No entanto, a eficácia da aprendizagem online varia entre os grupos de idade como destacam Pretto, Bonilla e Sena (2020). O consenso sobre as crianças, especialmente as mais jovens, é que um ambiente estruturado é necessário, porque as crianças se distraem mais facilmente. Para obter todos os benefícios da aprendizagem online, é necessário um esforço concentrado para fornecer essa estrutura e ir além da replicação de uma aula física por meio de recursos de vídeo.

As escolas brasileiras se viram na obrigação de oferecer educação a distância massivamente durante o confinamento causado pela pandemia do COVID-19. Essa mudança marcou o amadurecimento abrupto e contundente do processo de introdução das TICs, iniciado por volta de 1990 na América Latina.

A análise da percepção dos professores participantes dessa pesquisa, revela que os desafios impostos pelo isolamento e distanciamento social abrupto acabou por condicionar a experiência com o ensino remoto de LI e deixou muitos educadores inseguros na forma como conduzir o seu trabalho e alinhar a prática de ensino para um formato totalmente diferente.

Inicialmente, nota-se que a maior parte dos professores respondentes dessa pesquisa compartilham as mesmas preocupações sobre a adequação do material didático, da plataforma de aprendizagem mais segura, a mudança nas práticas de ensino presenciais para um formato totalmente online, a receptividade e participação dos alunos e se, de fato, aprenderiam.

O aprendizado virtual teve seus desafios, como foi citado pelos entrevistados, mas, foram grandes as vitórias alcançadas: a constatação da frequência, participação e engajamento nas aulas; melhoria do relacionamento aluno-professor; de certa forma, houve maior valorização dos pais e familiares. As escolas, em geral, possuem infraestrutura e recursos para o ensino remoto, isto é, a lacuna digital é um obstáculo para a implementação eficiente do ensino mediado pelas TIC. Outro desafio está em garantir a outra ponta de conexão: recursos para os alunos. Além disso, outro desafio é alinhar o conteúdo a ser ministrado com o material disponibilizado e fazer com que mais alunos se sentam seguros para correr riscos e sair de suas zonas de conforto.

Importante ressaltar a percepção dos entrevistados de que a integração das TICs na educação deve ser gradual e planejada, por ainda ser complexa; no entanto, em alguns contextos, esse processo pode ficar comprometido, como foi com a nova realidade imposta pela pandemia. Devido à contingência da saúde, a transição para o ensino remoto não pôde esperar, embora algumas instituições não estivessem preparadas para enfrentar os desafios trazidos por tal transição.

Professores e alunos que trabalham em um ambiente presencial tiveram que mudar suas aulas para o modo online de forma abrupta e, em muitos casos, com pouca ou nenhuma preparação. A maioria dos professores teve dificuldades com o ensino remoto durante a pandemia e trabalharam de forma assíncrona, fornecendo conteúdo e tarefas. Embora esta seja uma prática recomendada no contexto da pandemia, não parece satisfatório para a maioria dos alunos. Durante o ensino de LI na modalidade remota, os professores devem promover experiências de aprendizagem apropriadas com as presenças cognitivas, pedagógicas e sociais que são necessárias para que o ciclo de aprendizagem ocorra. Além disso, professores e instituições devem promover a autonomia do aluno no contexto da educação online.

No entanto, devido à formação insuficiente e à natureza abrupta da mudança para o ensino remoto, a maioria dos professores utilizaram as TIC de forma centrada no conteúdo e a maioria dos alunos ainda têm dificuldade de aprender de forma autônoma. Tudo isso teve um impacto negativo nos resultados da aprendizagem. Talvez as mudanças que vivenciadas auxiliem a repensar as melhores práticas de ensino e aprendizagem e criar experiências educacionais melhores e mais ricas para as gerações futuras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trouxe como pano de fundo para a discussão, o contexto provocado pela pandemia da COVID-19, também, na esfera educacional, especialmente considerando as transformações mais profundas vistas na prática do ensino remoto e na forma com que ele teve que ser implementado.

O tema desta dissertação foi a percepção de professores de LI de 10 escolas estaduais no município de Taubaté, em relação à vivência e à experiência deles, no ensino remoto durante o período pandêmico. O objetivo geral, proposto que investigar e analisar os desafios e possibilidades na participação e na prática dos professores de LI no ensino médio das escolas da Rede Estadual de Taubaté em relação aos recursos disponíveis para a prática do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 foi parcialmente alcançado uma vez que se tem a limitação de refletir apenas o grupo de respondentes entrevistado.

Vale refletir aqui, a tempestividade que a pandemia e as consequências por ela trazidas, principalmente, em relação à imposição do isolamento e distanciamento social que deixou professores e alunos para fora do ambiente escolar. Muitos foram os esforços no sentido de conter a disseminação da COVID-19 e não foi diferente nas escolas demandando a rápida implementação do ensino remoto.

Verificou-se que o ensino remoto emergencial, tratado nessa pesquisa, em específico a LI, e as ferramentas virtuais para o ensino emergencial acabaram por significar uma demanda pela reestruturação ou mesmo pela construção dos materiais didáticos.

Foram feitas contribuições em relação ao aporte teórico, especialmente em relação ao letramento e do multiletramento, eixos determinantes para aproximar os alunos das atividades pertinentes ao ensino da leitura e da escrita, indo além, ganhando um sentido de apropriação, de convivência em relação ao ambiente, do conhecimento e reconhecimento destas práticas.

Outro aspecto da abordagem teórica extremamente importante para a compreensão da sociedade grafocêntrica em que vivemos, é que o indivíduo não pode ser apenas alfabetizado, mas deve ter conhecimento da qualificação, indicando que ele precisa ser letrado para exercer as práticas sociais da escrita e da leitura. Não obstante, o multiletramento está atrelado às diferentes maneiras e vias que os professores podem se amparar para a construção do significado. Novos meios de

comunicação oferecem uma variedade de potenciais comunicacionais e permite a construção de novos significados.

Outra questão de suma importância para compreender o processo de aprendizagem no campo multilateral tem-se a resignificação dos mais diversificados fenômenos evidenciando que o professor de línguas, inicialmente, se depara com uma ideia de complexidade e que, com o auxílio de práticas e recursos de ensino inovadores para os alunos, trazem uma nova maneira de trabalhar com os métodos tradicionais de ensino. Deve-se ter o aporte no multiletramento, superando o que seriam as habilidades de leitura e escrita, apenas.

Não se pode olvidar da importância que têm os gêneros digitais enquanto nova modalidade de gêneros textuais a partir do advento da internet, alcançando a esfera do hipertexto e, assim, passando a ser viável que novos espaços para a escrita sejam criados. Daí reforçar a relação híbrida entre a escrita e a leitura, com ênfase ao avanço tecnológico, em que se tem novos amparos e gêneros adaptados. ou também, criados, com o objetivo de fortalecer as tecnologias.

Correlacionar os gêneros digitais e multiletramentos mostra-se como uma estratégia que amplia as capacidades de observação, descrição e identificação das semelhanças e das diferenças entre os fatos atuais e aqueles que são reconhecidamente marcos históricos, passando a dar maior importância para as relações entre os conteúdos escolares e a integração com os recursos tecnológicos que podem ser trabalhados pelos professores.

As TDIC, no contexto do ensino de LI, foram discutidas nessa dissertação, pela ótica do caráter do ineditismo imposto pela pandemia da Covid-19 e até mesmo antes do contexto pandêmico, em que já havia críticas à velocidade e à maneira acelerada com que o processo das TDIC estava acontecendo no campo a educação, principalmente diante dos desafios vistos no dia a dia dos professores de LI e no comprometimento da comunicação e das ações relacionadas.

Ademais, é preciso considerar o esforço dos profissionais da educação e de algumas escolas nesse processo com uma nova rotina de trabalho em um sistema de home office, demonstrando a necessidade de se ter um maior suporte para as transformações que ocorrem nas salas de aula no que se refere a dimensão tecnológica.

Buscou-se responder, como questão norteadora para a presente pesquisa, qual é a percepção dos professores de LI do Ensino Médio de 10 escolas da rede estadual

de Taubaté em relação aos recursos disponíveis para a prática do ensino remoto no período do isolamento provocado pela pandemia da COVID-19 nas aulas de LI. E, nesse sentido é que, de acordo com o que foi respondido pelos 23 participantes da pesquisa, verificou-se que os professores revelaram uma percepção negativa em relação à necessidade do ensino remoto e, também, a forma com que a referida modalidade foi implementada, dado o carácter de urgência provocado pela pandemia da COVID-19.

Outro aspecto que também merece ser destacado é a percepção dos professores em relação aos grandes desafios no seu cotidiano, uma vez que eles se viram diante de um alinhamento que requisitou a modificação ou ajuste de prática para um ambiente totalmente remoto, em um curto espaço de tempo muito curto. Em relação ao suporte recebido para que o ensino remoto fosse implementado, a percepção dos entrevistados foi também negativa quando disseram que o referido apoio existiu, mas se deu de maneira incorreta ou ineficiente, fazendo pouca contribuição na operacionalização dos dispositivos e ferramentas disponibilizadas pela escola. Outros ainda disseram que o referido suporte sequer existiu e essa percepção negativa acaba por provocar uma discrepância entre o que era ministrado nas aulas remotas com o material didático ofertado.

Apesar de os respondentes já terem afirmado que as escolas contam com computadores e laboratórios de informática, eles apontam para a não existência das medidas de aprendizagem digital e o ensino remoto. Foram evidenciadas lacunas em relação ao planejamento e ao tempo de preparação e as principais dificuldades sentidas na prática do ensino remoto no ensino de LI pelos respondentes se deve, principalmente, no ambiente conturbado da classe. Os recursos limitados, o elevado número de alunos em salas de aula foram alguns dos aspectos sentidos nas aulas presenciais.

Os entrevistados destacaram que as dificuldades experimentadas no ensino presencial se tornaram ainda mais latentes no ensino remoto, especialmente, no estabelecimento de uma maneira interativa de lidar com todos os alunos integrando-os ao ensino do conteúdo programado. Pesam ainda, os dispositivos tecnológicos oferecidos para o ensino remoto e, como fatores de limitação para a prática do ensino, tem-se o fato de lidar com o distanciamento entre professores e alunos.

É muito importante mencionar a percepção dos entrevistados em relação à aprendizagem remota forçada e no contexto da pandemia da COVID-19 ter provocado

expectativas negativas para alunos e para professores. Mas, alguns aspetos positivos foram citados tais como a questão da autonomia dos alunos; o tempo para o aprendizado, a dinâmica do conteúdo e o aprendizado, em um ritmo próprio.

Pode-se concluir que a forma pela qual foi imposta e vivenciada a aprendizagem remota pelos professores de LI não correu de uma maneira adequada, dado que foi verificada não só a ausência de planejamento, mas de ações coordenadas entre a escola, os professores e os alunos, muitas vezes comprometendo o uso dos recursos disponíveis e até mesmo da infraestrutura ofertada, refletindo no conteúdo e no material didático e até mesmo na própria relação entre professores e alunos.

Entretanto, não se pode, em razão disso, acreditar que o advento da internet e as TDIC não favoreçam o processo de aprendizagem. Defende-se aqui que, embora os efeitos negativos da aprendizagem remota tenham sido bem relatados, existem aspectos positivos a serem explorados.

Ao passar para a aprendizagem remota, as escolas tiveram que fazer um balanço de recursos e déficits de recursos necessários para integrar significativamente a busca pelo aprendizado remoto. Esse processo forçou o currículo (o que está sendo aprendido), a instrução (como está sendo ensinado) e os recursos de suporte (por exemplo, Zoom e Microsoft Teams) a serem projetados e reformulados para trabalhar em conjunto.

A aprendizagem online liberou os alunos a contribuir com suas vozes de novas maneiras e melhorou a eficiência dos professores, transformando o tempo anteriormente morto — quando os alunos estão esperando que o professor introduza a próxima tarefa de aprendizagem — no tempo em que os alunos podem exercer maior liberdade e escolha. No caso das aulas de LI pode-se trabalhar para engajar e ouvir alunos mais silenciosos, avaliar a compreensão, solicitar feedback rápido e verificar um a um. Esses modos de comunicação e conexão reforçam a necessidade de abrir espaço em nossas salas de aula físicas para o engajamento.

As respostas fornecidas demonstram que os professores mencionaram a necessidade de o ensino remoto ser uma condição exigida pelo contexto pandêmico, receberam suporte em termos de material para ser utilizado nas aulas; mas não tiveram esclarecimentos e nem alinhamento acerca da forma como esses dispositivos deveriam ser utilizados, enfrentando divergência em relação ao conteúdo didático apresentado por meio destes dispositivos.

Embora alguns professores afirmassem ter recebido suporte técnico para o uso de TDICs no ensino remoto, outros responderam negativamente. Destacaram a dificuldade do ensino da LI de modo presencial residir no ambiente perturbado da classe e nos recursos de ensino limitados. A forma brusca que tiveram que implementar o ensino remoto da Língua Inglesa, acumularam-se às dificuldades experimentadas na modalidade do ensino presencial comprometendo a percepção positiva em relação às perspectivas que trazem quanto ao ensino remoto.

Em uma situação normal, a educação online cria flexibilidade para aprender e ensinar a qualquer hora e em qualquer lugar. No entanto, a pandemia COVID-19 provocou uma transição emergencial do ensino tradicional para a distância em todos os níveis de escolaridade, chamado de ensino remoto de emergência.

O ensino remoto de emergência foi formado em resposta à pandemia. A situação foi agravada por desafios sentidos ainda no método tradicional que refletiram no percurso para a aprendizagem online, pois foi inesperado e sem precedentes para professores, alunos e pais. Pela primeira vez na história mundial, todos os alunos foram obrigados a fazer todas as suas aulas online e todos os professores foram obrigados a lecionar online. No entanto, o aprendizado online bem planejado, amparado nos eixos de letramento e multiletramento, é um processo complexo para o qual é necessário um cuidadoso projeto e desenvolvimento instrutivo para criar um ambiente de aprendizagem eficaz.

É importante frisar que esta pesquisa não se esgota com esta dissertação que serve como mais um estímulo para outros estudos e pesquisas futuras que possam aprofundar o conhecimento acerca não só da importância dos multiletramentos e da utilização das TDIC no contexto escolar com maior preparo dos professores, como também as diferentes formas de utilização dos recursos digitais e multimidiáticos no processo de ensino e aprendizagem de LI.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Utilizando a tecnologia a seu favor**. 19ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2017.

AUGUSTO, C. A. et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**. 2013, v. 51, n. 4 [Acessado 28 Fevereiro 2022], pp. 745-764. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20032013000400007>>. Acesso em: 30 de jan. 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.145-175, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v9n2/06Barcelos.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2021.

BARNABÉ, I. Os professores como aprendizes com as TIC. In: BARBA, Carme; CAPELA, Sebastião (Orgs). **Computadores em sala de aula: métodos e usos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 77-83.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J M; MASETTO, M T; BEHRENS, M A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. ampl. Campinas: Papyrus, 2013.

BARRETO, C. H. da C; GHISLENI, T. S.; BECKER, E. L. S. Educação em tempos de pandemia: ensino remoto pela visão docente nos cursos de Publicidade e Propaganda de Jornalismo na Universidade Franciscana **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 3, p. 99-117, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.48075/rt.v15i3.27833>

BORGES, F. G. B. Um olhar rizomático sobre o conceito de letramento digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, n. 3, p. 703-730, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650750>. Acesso em: 11 de out. 2021.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category\\_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 11 de jul. 2021.

BRASIL, **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de ago. 2021.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escola e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.161, p.802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455>. Acesso em: 19 de out. 2021.

CARVALHO, A D de. **Novas Metodologias em Educação**. Porto: Porto Editora, 2013.

CARVALHO, A. D. (Org). **Apps para dispositivos móveis**: manual para professores, formadores e bibliotecários. República Portuguesa, 2015.

CERVO, A L; BERVIAN, P A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Printice Hall, 2011.

DAVID, R S. **O ensino e aprendizagem de inglês em escolas públicas**: o real e o ideal. 2016. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/ingles/o-ensino-aprendizagem-ingles-escolas-publicas-real-ideal.htm> Acesso em: 10 fev. 2021

DEO, A. S. R; DUARTE, L. M. Análise de livro didático: as diversas abordagens e métodos aplicados ao ensino de língua estrangeira. **Revista Eletrônica Unibero de Produção Científica**, set. 2004. Disponível em: < <http://www.unibero.edu.br/> > Acesso em: 14 de set. 2021.

DIAS, M. **Sete décadas de história**: a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros Textuais**: Reflexões e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

FONSECA, S G. **Didática e prática de ensino**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2019.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2015.

GOMES, R. B. As novas questões da linguística aplicada para o ensino de língua inglesa: multiletramentos, identidade e cultura. **EDUCAÇÃO**, 2(2), p.111–119, 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/980>. Acesso em: 13 de ago. 2021.

HEBERLE, V.M. Estudos em multiletramentos e possíveis intersecções com o ensino de inglês no Brasil. In: MOTA, M.; CORSEUIL, A.; BECK, M.S.; TUMOLO, C. (Org). **Língua e Literatura na Época da Tecnologia**. Florianópolis: EDUFSC, 2015, p. 277-290.

HEBERLE, V.M. Linguística Aplicada, multimodalidade e multiletramentos. In: FINARDI, K.R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (Org.). **Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 55-82.

HETKOWSKI, T.; MENEZES, C. Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais. In: **Educação, (multi) letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 205-229

IEDE. Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. **A educação não pode esperar**. 2020. Disponível em: [https://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo\\_A\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_N%C3%A3o\\_Pode\\_Esperar.pdf](https://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf) Acesso em: 22 de fev. 2021.

JUCÁ, R. W. Q. **A história da prática da língua inglesa no secundário brasileiro**: um resgate histórico e moral. [Campinas]. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/.../\\_files/R7oDjz8.doc](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../_files/R7oDjz8.doc)>. Acesso em: 09 jun. 2021.

KLEIMAN, A B. Letramento na contemporaneidade. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/FTQrQN9BZ7mpPkcvtmBRWHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de ago. 2021.

LAKATOS, E M; MARCONI, M de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LEFFA, V.J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas A perspectivadas Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>, Acesso em: 14 de jul de 2021.

LIMA, F. F.; SALES, L. C. Professores de inglês do ensino básico: representações sociais do aluno de escola pública. **Anais... 18º EPENN** – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2 de julho de 2007, Alagoas, 2007. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/AS-REPRESENTA%C3%87%C3%95ES-SOCIAIS-DO-ALUNO-DE-ESCOLA-POR-DE-Lima-Sales/1cd50a91803ab791408a65a7a62893e28387b78d>. Acesso em: 17 de ago. 2021.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. e SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Helbano**, Vol. 01, No. 02. Brasília: UNB, 2007.

MARQUES, R. de C.; SILVEIRA, A. J. T.; PIMENTA, D N. **A pandemia de COVID-19: interseções e desafios para a história da saúde e do tempo presente**. 2021. Coleção história do tempo presente: volume III. Disponível em: [https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/a-pandemia-de-covid-19\\_intersecoes-e-desafios-para-a-historia-da-saude-e-do-tempo-presente.pdf](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/a-pandemia-de-covid-19_intersecoes-e-desafios-para-a-historia-da-saude-e-do-tempo-presente.pdf). Acesso em: 22 de fev. 2021.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARTINS, S. T. de A. Dinamizando o ensino de inglês em tempos de pandemia: experiências de ensino através do Instagram de um projeto de extensão. V. 12 N. 2 (2021): Centenário De Clarice Lispector / Ensino Remoto De Línguas Em Tempos De Pandemia / **Vertentes & Interfaces II: Estudos Universidade Estadual De Santa Cruz (Uesc)** Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7423/5570>. Acesso em: 15 de out. 2021.

MENDES, Ciro Medeiros. **Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e sua relação com o processo de ensino - aprendizagem de professores em formação**. 2009. 189f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciência Exatas da Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto: 2009.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1837/1542>. Acesso em: 3 de fev. 2021.

MERCADO, L. P. Tecnologias digitais e educação a distância: letramento digital de professores. In: CAVALCANTE, Maria M. et al (orgs). **Didáticas e práticas de ensino: diálogos sobre a escola e a formação de professores e a sociedade**. Endipe Livro 4- Fortaleza: Educe, 2015, p. 328-346.

MEYER, A. I. da S. Hipertextos e Gêneros Digitais: Conceitos e características. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 10, Vol. 15, p. 87-108. Outubro de 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/generos-digitais>. Acesso em: 17 de set. 2021.

MONTEIRO, L. M. T. Multimodalidade: o conceito de multiletramento e a prática pedagógica. **Cad. Ens. Ling. Tecno.**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 83-93, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte/article/view/1415>. Acesso em: 13 de set. 2021.

MORAN, José. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papyrus, 2017 5ª ed, cap. 4. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf) Acesso em: 18 dez. 2021.

MORAN, J M; MASETTO, M T; BEHRENS, M A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. ampl. Campinas: Papyrus, 2018.

PAGLIARINI COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. O professor de inglês Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p.11-36, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15526>. Acesso em: 13 de set. 2021.

PEREZ GOMES, Á I. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2015, p. 14-30.

PRETTO, N. de L. BONILLA, M. H. S. SENA, I. P. F. de S. **Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19**. , Salvador: Edição do autor, 2020.

PIOLLI, E, SALA, M. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01-25, 2021.

PICCOLI, M. C. O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável. **Revista X**, v.1, p.1-16, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/4690>. Acesso em: 15 de set. 2021.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

POLIDÓRIO, V. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias**: Unioeste online, v. 08, p. 340-346, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 17 de ago. 2021.

PRADO, P F do. Ensinar inglês em tempos de pandemia. **ASAS DA PALAVRA** v. 17 n. 2, Jul./Dez. 2020, p.63-72. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/issue/view/148>. Acesso em: 11 de set. 2021.

RIOS, C A M.; SANTOS, D P. **Mídias na educação: formação continuada do professor, privilégio para o aluno.** Unimontes. Montes Claros, 2011.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. (org.) **Escola conectada os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L. A. **O perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Paulus, 2009.

SANTOS, E. S. DE S. E. O Ensino da língua inglesa no Brasil. Babel: **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 39-46, 10 dez. 2012.

SCHWARTZMAN, S; BOMENY, H M B & COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** 2ª Edição. Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.

SEGATY, K; BAILER, C. O ensino de língua inglesa na educação básica em tempos de pandemia: um relato de experiência em um programa bilíngue em implantação. Signo. **Santa Cruz do Sul**, v.46, n. 85, p.262-271, jan./abr. 2021.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n.4, jul. 2005. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>. Acesso em: 12 de ago. 2021.

SILVA, E. R.; SANTOS, T. P. dos. O ensino remoto e o trabalho docente em tempos de pandemia: uma análise crítica. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n. 3, p. 71-82, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/rt.v15i3.27632>. Acesso em: 12 de ago. 2021.

SILVA, G R da; SOARES, A S. **Línguas estrangeiras no Brasil: um histórico ao longo dos anos.** 2012. [http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria\\_multicursos/dezembro\\_2012/pdf/linguas\\_estrangeiras\\_no\\_brasil\\_-\\_um\\_historico\\_ao\\_longo\\_dos\\_anos.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/dezembro_2012/pdf/linguas_estrangeiras_no_brasil_-_um_historico_ao_longo_dos_anos.pdf). Acesso em: 12 de ago. 2021.

SILVA, L V da. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação: três perspectivas possíveis. **Revista de Estudos Universitários - REU**. Sorocaba, V.46, p.143-159. Nº 1. Junho de 2020. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/3955> Acesso em 05 ago. 2020.

SILVA M. **Integração das Tecnologias na Educação.** Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2015.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 23, n. 81, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 de set. 2021.

SOUSA, C H A de; OLIVEIRA, F T C de; MARTINS, E S. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Redoc**, v. 4, n. 3 (2020). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53901>. Acesso em: 18 de out. 2021.

VIAN, JR O. Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas: por uma perspectiva sistêmica e complexa. **VI Encontro Systemics Across Languages e VI Encontro PIBID-Língua Portuguesa**. Porto Alegre, D.E.L.T.A., 34.1, 2018 (351-368). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/bPsMWXcS87ShycpVLC9vddp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 de out. 2021.

XAVIER, C A. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo Cortez, 2012. Disponível em: <http://files.generotextualemebook7.webnode.com/200000011-4ff6051ea7/hipertexto%20e%20generos%20digitais%5B1%5D.%20novas%20formas%20de%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20sentido.pdf>. Acesso em: 17 de set. 2021.

ZAINA, L. A. **Acompanhamento do aprendizado do aluno em cursos à distância através da web**: metodologias e ferramenta. Dissertação (Mestrado). Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3141/tde-13012003-095336/publico/disserta.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021

## ANEXO

Questões:

1. No início da pandemia, quais foram suas impressões sobre a necessidade de ensino remoto?
2. Qual foi a assessoria que recebeu para o ensino remoto durante esse período?
3. A sua escola oferece computadores? Tem laboratório de Informática?
4. Em caso afirmativo, você tem algum suporte técnico quando utiliza o laboratório de Informática?
5. Quais são as suas dificuldades com o ensino da Língua Inglesa de maneira presencial?
6. Quais são as suas dificuldades com o ensino da Língua Inglesa de maneira remota?