



“A ESCOLA FECHOU, O ENSINO PASSOU A SER REMOTO E PEGOU A GENTE DE SURPRESA”: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE OS DESAFIOS DO ENSINAR REMOTAMENTE

“SCHOOL CLOSED, TEACHING STARTED BEING REMOTE AND CAUGHT US BY SURPRISE”: ENGLISH TEACHERS NARRATIVES ABOUT REMOTE TEACHING CHALLENGES

Edna Sousa Cruz **1**

Laissy T. da Silva Barbosa **2**

Milene Oliveira Assunção **3**

Resumo: Este estudo aborda a formação de professores na perspectiva do caráter emergencial do ensino remoto em tempos de pandemia e a relação dos docentes com as tecnologias de informação. Partindo de uma escuta sensível de professores de inglês, busca-se analisar as dificuldades para lidarem com metodologias para o ensino online, bem como compreender as estratégias utilizadas para se instrumentalizarem quanto ao manuseio das TICs. O estudo tem como opção metodológica a História Oral e como corpus os relatos obtidos por meio de entrevista oral na modalidade remota de oito professores do Maranhão e do Pará. Aborda-se neste estudo, o aprender pela experiência como projeto de formação e autoformação. Os dados indicam que os docentes criam espaços para a sua autoformação e uma rede colaborativa como alternativa para suprir a lacuna dos saberes tecnológicos. Constatou-se também que, no ensino remoto da Língua Inglesa, a exclusão digital potencializa as dificuldades já existentes.

Palavras-chave: Experiência. Ensino Remoto. Narrativas Docentes. Língua Inglesa.

Abstract: This study approaches teachers education's area from the perspective of emergency remote teaching during pandemic period and teachers' relationship with technologies. From a sensitive listening of English teachers, we seek to analyze their difficulties in dealing with methodologies for online teaching, as well as to understand the strategies they used to equip themselves handling ICTs. The study has a methodological option Oral History and as corpus narratives obtained from eight remote interviewed teachers from Maranhão and Pará. In this study, learning through experience as a training and a self-training Project is approached. The data indicate that teachers create spaces for their self-training and a collaborative network as an alternative to fill the gaps in technological knowledge. Beyond that, in remote English teaching, the digital exclusion enhances the existing difficulties.

Keywords: Experience. Remote Teaching. Teachers Narratives. English Language.

-
- 1** Doutora em Letras (UFT). Docente do Programa de Pós-Graduação PPGLe- Mestrado em Letras e da Graduação em Letras Inglês da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7094155196123489>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7610-5560>. E-mail: edna.s.cruz@uemasul.edu.br
 - 2** Mestre em Letras (UFRGS). Docente de Língua Inglesa da rede municipal de Parauapebas (SEMED-PARAUAPEBAS). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8727559397596291>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7779-3094>. E-mail: Yssial2016@gmail.com.br
 - 3** Graduanda em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4379347576610161>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0953-0679>. E-mail: mileneassuncao.20180000265@uemasul.edu.br. E-mail: Yssial2016@gmail.com.br
- 

Introdução

Este estudo foi desenvolvido em meio a uma escuta sensível dos docentes acerca das dificuldades de lidarem com as tecnologias digitais no formato do ensino remoto imposto pela pandemia. Nesse percurso, aprender pela experiência foi um processo que criou espaços de formação e autoformação no qual o sujeito professor alterna-se no papel de formando e de formador. O lugar da experiência é imprevisível, visto que experimentar implica estar exposto e aberto (LARROSA, 2002) para se deixar transformar pelo ato de experimentar.

Em se tratando do professor, a experiência que ele adquire não pode ser tomada como porto seguro, uma vez que os saberes experienciais suscitam contínua atualização. Isto porque, com o decorrer do tempo, o professor, citando Tardif (2002), ao se deparar com o inesperado, aprende a encontrar saídas satisfatórias mediante as situações imprevistas. Para resolvê-las, ele se vale do repertório de suas vivências forjadas no saber experiencial construído nos âmbitos pessoal e profissional.

A noção de saber da experiência utilizada neste estudo refere-se a elementos significativos e constitutivos da formação do sujeito que influenciam na formação de atitudes, desejos e intenções. Nesse processo, pensar a formação como resultante da experiência implica posicionar-se de modo favorável a articular um diálogo coletivo, em que falar sobre as experiências de sala de aula e partilhar dificuldades e saberes afiguram-se ações necessárias para o processo formativo.

Para investigarmos o fazer docente, que toma forma pela disposição de aprender a aprender, nos nortearmos por Larossa (2002) para quem a experiência, ao passar pelo sujeito, imprime-lhe suas marcas, gerando descobertas e aprendizagens. A concepção deste autor, de ser a experiência revestida de uma transitoriedade que faz do sujeito um território de passagem, nos ajudará a pensar o ensino remoto como um acontecimento repentino, que ao afetar o professor, provoca-o a sair de sua zona de conforto e o instiga a aprender a aprender novas estratégias de ensino tendo como instrumento as tecnologias de comunicação e informação.

Neste estudo interessa-nos, sobremaneira, compreender o modo como os docentes entrevistados respondem às novas exigências educacionais ditadas pela tecnologia do ensino mediado pelas TICs, especificamente durante a emergência do ensino remoto. Esta modalidade de ensino remoto, aqui tomado como alternativa temporária para minimizar os impactos na aprendizagem impostos pela pandemia, levou as aulas presenciais para o ambiente virtual, fato que demandou das instituições de ensino articulação imediata como forma de assegurar ao aluno a continuidade dos estudos.

A opção pelo ensino remoto, dado seu caráter emergencial, deu-se sem a realização de planejamento, a capacitação do corpo docente e o investimento em infraestrutura. De uma hora para a outra, o professor teve de trocar a sala de aula presencial pela virtual, replanejar suas aulas para este formato e pensar em novas estratégias de interagir com seu aluno virtualmente. Este cenário evidenciou, em maior ou menor grau, a relação conflituosa dos docentes no manuseio de tecnologias para as quais eles não tiveram formação para operacionalizá-las. Alunos, professores, gestores, sejam de escolas privadas, e principalmente das públicas, tiveram que se ajustar ao 'novo normal' de uma educação mediada pela tecnologia que pôs em evidência as desigualdades no campo educacional tão silenciadas no espaço escolar. Como sustentam Cunha, Silva e Silva (2020, p. 35):

O ensino remoto emergencial, implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação, revelou o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor planejadas e implantadas.

Compreende-se que o caráter emergencial do ensino remoto apresenta limitações que comprometem o ensino e a aprendizagem, posto que educar uma comunidade escolar para a inclusão tecnológica é tarefa de longo prazo. Em se tratando das escolas onde atuam os participantes desta pesquisa, vários entraves apontam a necessidade de um ensino remoto que responda a realidade da comunidade. Salvo algumas exceções, a precariedade de acesso a recursos

tecnológicos para alunos e professores e a falta de formação específica dos docentes fazem da inclusão digital uma aspiração de difícil realização.

Na perspectiva de analisar a prática docente em meio ao ensino remoto é que este estudo foi pensado, partindo da percepção de quem o vivencia. Para a discussão da temática, o texto norteou-se por uma investigação qualitativa que contemplou a narrativa de professores de Língua Inglesa da rede pública e básica do Pará e do Maranhão, regiões de onde se originam as pesquisadoras desta investigação. A opção por profissionais desta disciplina surgiu da nossa inquietação em relação ao ensino de Língua Inglesa em um cenário no qual a interação entre o professor e o aluno, elemento fundamental para o desenvolvimento das habilidades requeridas a um aprendiz de língua estrangeira, foi reduzida ou passou a não existir.

O estudo está estruturado em cinco seções, nas quais compreende a introdução. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico do estudo utilizado para o alcance do objetivo, detalhando sua natureza e os participantes. Na sequência, articulamos, em uma mesma seção, o embasamento teórico e a discussão dos dados com foco na experiência do docente de Língua Inglesa no que se refere à utilização dos meios digitais.

A leitura analítica dos dados aponta que a ausência de investimentos na capacitação do professor para o uso das tecnologias e em infraestrutura compromete a qualidade do ensino remoto emergencial ofertado. Outra percepção refere-se à desigualdade e à exclusão educacional de uma educação improvisada e, aparentemente, não inclusiva. Finalizamos o estudo com as considerações finais e as referências que embasaram esta investigação.

Percurso Metodológico

Esta investigação norteou-se pela metodologia da história oral. Como instrumento metodológico, o trabalho com a história oral nos possibilitou conhecer as experiências dos docentes e como esses profissionais têm sido inseridos nas mudanças educacionais e sociais de modo a superar os desafios impostos pelo tão propalado 'novo normal'.

No contexto desta pesquisa, a opção por esta metodologia justifica-se pela sua dupla relevância no que se refere à área da educação. A metodologia da história oral, como advoga Nóvoa (1992), antes de ser instrumento de investigação, é instrumento de formação necessária para pensar a identidade do professor e o significado que ele atribui ao seu trabalho e sua valorização profissional. No exercício de tomar a palavra para falar sobre seu fazer docente, o professor produz dados que expressam o esforço do sujeito para se reapropriar de suas vivências através de um engajamento discursivo em que suas experiências bem-sucedidas — ou não — chegam até nós, não como realmente foram vivenciadas, mas da forma como foram por eles apreendidas.

O *corpus* desta investigação resulta da transcrição de relatos orais obtidos em entrevistas remotas com 08 (oito) professores de Língua Inglesa da rede escolar pública atuantes nos níveis fundamental e médio de ensino. Dos participantes, quatro são do Maranhão e quatro do estado do Pará. Para formar o *corpus* da pesquisa, estabelecemos contato com colegas da profissão, que foram nos apresentando outros mais, até alcançarmos o número pretendido.

As entrevistas foram empreendidas de modo oral e remoto, obedecendo às seguintes etapas: convite aos docentes para participarem; detalhamento do objetivo da pesquisa; esclarecimentos acerca do seu procedimento; leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de modo a assegurar aos participantes o livre exercício de escolher participar ou não do estudo e o entendimento da liberdade de desistir de sua participação a qualquer momento. Prestadas essas elucidações, o próximo passo foi a formalização da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, na sequência, a gravação das entrevistas, transcrição e análise das narrativas dos entrevistados.

“O primeiro momento foi de muita dificuldade com as tecnologias digitais”: o ensino remoto e a demanda de tecnologia do ensino.

O período pandêmico vem demandando a adequação de práticas pedagógicas tradicionais no processo de ensino-aprendizagem para um ‘novo normal’ o qual tem exigido a capacitação aligeirada do profissional da educação para a utilização das tecnologias digitais em sala de aula. Muito embora o ensino mediado pelas tecnologias digitais esteja em grande evidência no momento, a discussão acerca da cultura digital na rede pública de ensino circula no Brasil há mais de três décadas.

No ano de 1980, o Ministério da Educação deu início a projetos que colocariam em funcionamento laboratórios de informática nas escolas públicas. Estes projetos foram criados com a intenção de democratizar o ensino e o uso das tecnologias digitais na rede básica e pública de ensino. A título de exemplificação, citamos o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)¹ e sua proposta de informatização das escolas: a capacitação do professor para a utilização das novas tecnologias de informação.

Criado com a finalidade de difundir o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, o ProInfo surgiu com a pretensão de redimensionar o papel do professor. Grosso modo, numa visão macro, o projeto propunha: preparar professores para utilizarem as novas tecnologias da informação de forma autônoma e independente, possibilitando a incorporação das novas tecnologias à experiência profissional de cada um, visando a transformação de sua prática pedagógica. A proposta do projeto também objetivava contribuir com a inclusão digital da comunidade escolar e população que habita próximo à escola (BRASIL, 2007).

O ProInfo tem em comum com os demais programas governamentais implementados² o reconhecimento do uso da tecnologia da educação como importante instrumento de inclusão não apenas digital, mas também social, capaz de promover formas variadas de acesso à informação e de igual modo às novas práticas culturais (MORIN, 2000). Ao incentivar a capacitação contínua e permanente do “professor e outros agentes educacionais para utilização pedagógica das tecnologias da informação e comunicação” (SILVA, 2020, p. 208), programas como o ProInfo se inserem nas ações de políticas públicas de inclusão digital pensadas como instrumento de elevação da qualidade da aprendizagem e fortalecimento da educação do país. Contudo, observa-se que a realidade se mostra distanciada do pretendido nos documentos oficiais.

De acordo com o Censo Escolar³ em 2020, a região Norte e Nordeste (dentro do Nordeste, especialmente o estado do Maranhão) possui o menor percentual de escolas com *internet* no Brasil. Neste cenário, formar o professor para utilizar as ferramentas digitais na escola apresenta-se como um desafio a ser superado. A este respeito, os relatos dos docentes entrevistados indicam que na maioria das escolas inexistem computadores, tanto para o uso coletivo do professor, quanto para o uso do aluno. Os docentes alegam que os laboratórios de informática, quando existentes, não são utilizados, visto que os equipamentos estão obsoletos e que as escolas não dispõem de conexão com a *internet*. Este quadro de precariedade tecnológica requer ao professor levar seu equipamento pessoal para a sala de aula.

É provável que este quadro de precariedade acima descrito tenha se acentuado durante a pandemia pelo fato de ter tornado imperativo ao professor o manuseio das tecnologias digitais. Hackenhaar e Grandi (2020) sustentam que as aulas na modalidade remota evidenciaram o *déficit* de políticas públicas com foco na formação do professor, posto que a maioria dos profissionais da educação não estava preparada para atuar nesse novo formato. O ensino remoto trouxe à tona

1 O ProInfo foi criado por meio da Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997 e sofreu alterações por meio do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007.

2 Dois exemplos de projetos voltados para a promoção tecnológica foram: o Projeto EDUCOM - Educação com computador, criado em 1983 cuja finalidade era promover o uso do raciocínio lógico em disciplinas como Matemática, Ciências e Português na educação básica, bem como o projeto FORMAR - Comitê Assessor de Informática na Educação de 1º e 2º graus, criado em 1987 com o intuito de disseminar conhecimento tecnológico para professores por meio de especialização *latu sensus*.

3 https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf

o fato de que muitos professores não dispõem de competência para usar a tecnologia digital em sua área de conhecimento. Acerca dos desafios para se inserirem no mundo digital, relatam os docentes:

Eu tive muita dificuldade de pegar o material físico, escanear e transformá-lo em material virtual. Até eu chegar nesse ponto foi difícil, foi complicado, porque a gente não tinha ninguém para dizer: “olha, faz assim, olha, vai por aqui” (SIDNEY, 2020, entrevista oral remota).

Eu ia conversando com outros colegas que descobriam alguns aplicativos. Eu perguntava como era que faziam, como era que funcionava e, aos poucos, fui dando aqueles passinhos, tipo menino aprendendo a andar, mas foi tenso e foi assustador (CELCIMAR, 2020, entrevista oral remota).

A gente agiu como se fossemos irmãos, porque nós estávamos todos os dias conversando, trocando experiências, pedindo ajuda. Um ajudava o outro, um ensinava o outro. Então tivemos muita, muita troca de experiências. Então isso foi muito bom pra nós (MISSFRAN, 2020, entrevista oral remota).

O professor que sabia como editar dizia como era que editava. O professor que conhecia um programa melhor, um aplicativo melhor para edição, informava no grupo de WhatsApp. Foi através da troca de informação entre os professores que a gente foi melhorando (ALINE, 2020, entrevista oral remota).

O primeiro momento foi de muita dificuldade com as tecnologias digitais. Eu me lembro que nos primeiros vídeos eu não conseguia nem olhar para a câmera direito. Eu tinha medo da câmera e não aguentava mais olhar para minha cara na câmera. Os primeiros vídeos foram muito difíceis, muito, muito. Hoje não tenho mais medo da câmera (ELAINE, 2020, entrevista oral remota).

Criaram uma plataforma e os professores da cidade ficaram loucos, pois eram muitas coisas. Inventaram um monte de coisas para fazer. No campo, não, como não tem tecnologia foi bem mais simples: só falaram qual era o caderno e qual era a atividade (ALANE, 2020, entrevista oral remota).

O ensino remoto, pelo seu caráter emergencial, demandou ao docente o realinhamento do seu planejamento pedagógico, assim como a capacidade de trabalhar com variados gêneros digitais de modo a interagir com seus alunos no ambiente virtual. A mudança repentina, e, no dizer dos entrevistados, permeada de improvisos, demandou aos docentes transportar as aulas mediadas por recursos didáticos impressos para a aplicação de estratégias pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais.

Muito embora a opção por aulas remotas, dado o prolongamento da pandemia, tenha se mostrado como a mais viável no sentido de minimizar os prejuízos advindos da suspensão das aulas presenciais, o problema teria sido, segundo Rojo (2020), acreditar que só a transposição do formato de aula presencial para a virtual seria suficiente. A repentina transição do ensino presencial para esta modalidade de ensino remoto sem um planejamento adequado, capacitação do corpo docente e investimento em infraestrutura trouxe à tona as tensões no fazer docente provocadas pela sua inabilidade no uso das tecnologias digitais em práticas pedagógicas.

Na narrativa de desassistência dos órgãos educacionais quanto ao provimento de formação continuada para a operacionalização das tecnologias da informação e comunicação para fins pedagógicos a tônica centra-se no despreparo dos profissionais de ensino para articularem as tecnologias digitais às propostas curriculares. Os docentes relatam que tiveram que aprender a adaptar materiais, gravar e editar vídeos e fazer transposição didática do presencial para o virtual

tendo como modelo apenas a experiência bem sucedida partilhada por seus pares. Na construção colaborativa do saber, os docentes se empenham para resolver problemas coletivos, referenciados pelo seu patrimônio de experiências (CAVACO, 2009).

Sob o embasamento da narrativa construída pelos docentes, entende-se, primeiramente, que as respostas de uma experiência formadora podem ser “atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma identidade e subjetividades” (JOSSO, 2004. p. 34); em segundo lugar, a interação do sujeito (consigo próprio e com o mundo) se revela essencial ao processo de autoformação. E, tratando-se especificamente do contexto pedagógico, essa abordagem permite ao docente observar as demandas do período que está inserido, bem como buscar soluções para os impasses pedagógicos que está vivenciando.

“No nono ano, se tiver três alunos com celular é muito”: desigualdade educacional na pandemia

A pandemia da Covid-19, conforme argumentam Couto, Couto e Cruz (2020), evidenciou a versão real do discurso acerca do processo de inclusão digital no Brasil. Segundo eles, alunos em situação de vulnerabilidade social vivenciam precariamente a inclusão digital ou vivenciam a exclusão digital e, conseqüentemente, uma contingência no processo de formação educacional. Para os autores, “as experiências ciberculturais, especialmente, aquelas de uma educação *on-line*, alcançam uma parcela restrita de pessoas e apontam que os desafios para educar com tecnologias digitais ainda são imensos e precisam ser democratizados” (COUTO; COUTO ; CRUZ, 2020, p.202). Ao pontuarem a não participação da grande maioria das pessoas nessa nova cultura, os autores chamam atenção para uma não democratização das tecnologias como importante pauta no que se refere a interconectar o ensino e aprendizagem a esta nova cultura.

Bonilla (2002) aponta que a desigualdade de oportunidades de acesso à tecnologia é um entrave no sistema educacional brasileiro. Tendo em vista os relatos dos docentes, é possível inferir que essa problemática se agravou consideravelmente durante a pandemia. A falta de infraestrutura tecnológica que muitos alunos enfrentam para acompanhar adequadamente o ensino remoto sinaliza que, embora estejamos vivendo em um *boom* tecnológico, a realidade de vulnerabilidade social, na qual se inclui a exclusão digital, tornou-se visível, palpável e uma barreira que compromete a aprendizagem e o fazer docente, como relatam os entrevistados:

Nós estamos trabalhando com três grupos de alunos: o aluno que tem um telefone e usa, o aluno que tem um telefone e não usa, e o aluno que não tem telefone. Para aquele aluno que não tem telefone, nós elaboramos atividades e enviamos para o e-mail da escola (EVA, 2020, entrevista oral remota).

O maior desafio que eu tenho enfrentado é a falta de acesso à internet da maioria dos alunos. Nesse momento eu estou chamando de acesso, não é nem de interesse. Na hora da aula, muitos alunos, naquele momento, estão dividindo o celular com o irmão, que também está em uma aula (ELAINE, 2020, entrevista oral remota).

É necessário estar dando assistência para esses meninos, porque eles não têm acesso a nada, principalmente na Língua Inglesa. Eles não têm um dicionário, eles não tinham um meio para pesquisar (MISSFRAN, 2020, entrevista oral remota).

Como eu trabalho na zona rural, são poucos alunos que têm celular. Para usar o celular com uns e outros alunos ficarem de fora, a gente acaba não usando. Por que, por exemplo, no 9º (nono) ano, se tiver três alunos com celular é muito (ALANE, 2020, entrevista oral remota).

Como a gente teve muitas reclamações de alunos que moram

mais para dentro da zona rural, a 10 ou 15 quilômetros da escola, que é mais rural ainda, que não pega nem sinal de celular, para esses alunos, quando começaram as aulas na plataforma que a Semed criou, a gente teve que fazer atividades impressas com tudo que a gente colocou na plataforma e imprimir para eles (RAAB, 2020, entrevista oral).

A fala que dá título a esta subseção indicia haver uma grande parcela de alunos que estaria à margem da educação *online*. Esta situação descortina o que pode ser considerado um abismo social entre o aluno que, por não possuir ferramentas digitais, fica impossibilitado de participar da aula comprometendo sua aprendizagem e o aluno que possui acesso e participa das aulas virtuais a contento. No dizer dos docentes, a grande maioria dos discentes encontra-se no grupo da falta de acesso, de modo que a disparidade entre duas realidades distintas demonstra que o ensino remoto não consegue contemplar a diversidade de alunos que a escola recebe.

Emerge da narrativa dos docentes as diversas limitações com que se deparam alunos em situação de vulnerabilidade social e a sobrecarga de trabalho do professor. Os entraves vão desde o aluno ter que estudar pelo celular, compartilhando o aparelho simultaneamente com outros irmãos no horário da aula, à situação de desassistência educacional para quem acompanha as aulas por meio de atividade impressa que o professor disponibiliza na secretaria da escola. Já o aumento do trabalho docente, advém da necessidade de elaborar atividades diversificadas, de modo a atender as múltiplas realidades da sala de aula.

Farias (2020, p. 115) aponta que “não é à toa que uma das principais queixas dos professores que trabalham no ensino remoto está relacionada ao aumento das atividades e conseqüentemente da jornada de trabalho”. Na conjuntura dessa modalidade de ensino, novas funções lhe foram atribuídas: conteudista, para elaborar o material; tutor, para acompanhamento e orientação de estudantes e familiares; *call center*, para atender aqueles que dispõem apenas de telefone sem conectividade; produtor de vídeo para contemplar o pequeno número de alunos que dispõem de computador, e de digitador para atender a grande demanda de alunos que acompanham as aulas remotas por meio de atividades impressas, bem como preencher um número exorbitante de relatórios que as secretarias solicitam aos docentes mensalmente como uma forma de “comprovação” do trabalho realizado.

A modalidade remota de ensino tem demandado da escola não apenas repensar suas práticas e métodos pedagógicos, mas, sobretudo, a relação professor-aluno. No ensino virtual, o professor busca compensar o distanciamento geográfico de seu aluno pela sua presença social (COELHO; TEDESCO, 2017), a qual se evidencia pelo esforço do docente em projetar-se social e afetivamente nos ambientes virtuais com os quais ele tem contato.

“Se o aluno já tem dificuldade nas aulas presenciais, imagine agora nesse ensino remoto”: os desafios para ensinar inglês remotamente

É voz corrente que a pandemia tem provocado grandes impactos na educação. Silva Monteiro (2020) aponta que a pandemia tornou imperativo a necessidade do professor se reinventar na sua profissão. Almeida e Alves (2020) sustentam que o período pandêmico no mesmo curso que evidenciou as dificuldades de professores e alunos de adaptarem-se ao ensino remoto *online*, trouxe à tona as dificuldades de ambos no que se refere ao acesso às tecnologias digitais.

Em se tratando do ensino de língua estrangeira, aqui entendida como a Inglesa, observa-se por um lado o esforço docente para estimular seus alunos a engajarem-se nas aulas remotas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação, e por outro, como a falta de recursos tecnológicos se posta como entrave para que o aluno desenvolva as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar em Língua Inglesa. Soma-se a este, a ausência da presença social do docente a qual afigura-se como fundamental para estabelecer a comunicação e interatividade com seus alunos, condições indispensáveis no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Acerca destas questões, assim se posicionam os docentes entrevistados:

As habilidades na modalidade de ensino remoto são trabalhadas, mas com menos ênfase do que no ensino presencial. Quando eu estou trabalhando no Google Meet, faço perguntas para eles, para ver se eles participam. Eu escrevo frases no chat para eles também escrever, para eu saber se estão conseguindo dominar a escrita (EVA, 2020, entrevista oral remota).

Eu tive que pensar muito no perfil do meu aluno que nunca teve acesso formal à Língua Inglesa. No sexto ano, que é quando eles têm o primeiro contato com a Língua Inglesa, foi uma tortura pra mim. A gente tem que trabalhar muito o listening, e aí? Como que eu ia fazer isso? E também o speaking. Como que os alunos podem desenvolver essa habilidade nessa situação? (ALINE, 2020, entrevista oral remota).

O listening eu até consegui equilibrar bastante porque eu pegava lições que tinham bastante áudio, sabe? Mandava para eles e eles conseguiam fazer as atividades. Mas eu acho que a escrita e a leitura foram áreas que ficaram mais prejudicadas, não é? Por quê? Porque eu acho que precisa mais do nosso contato (SIDNEY, 2020, entrevista oral remota).

Nesse novo modelo no município, o que está podendo desenvolver mais é a escrita. Os professores optaram por não postar na plataforma vídeos próprios com aulas gravadas. Como a plataforma dá mais acesso às atividades de escrita, a habilidade que está sendo mais afetada no momento é a da oralidade (ELAINE, 2020, entrevista oral remota).

Olha, eu acredito que a mais prejudicada foi a questão da oralidade, porque, como eu te falei no começo, eu ainda sou daquela professora que, se ele não consegue falar aquela palavra, eu repito com ele (CELCIMAR, 2020, entrevista oral remota).

Os desafios são esses, porque a nossa disciplina já é muito difícil com a gente na sala de aula. Há muitos questionamentos dos alunos com a gente lá explicando. Imagina por uma atividade escrita [...] Estão lá todas as instruções, mas é mais difícil para eles (RAAB, 2020, entrevista oral remota).

Os docentes, ao relatarem sobre os desafios de ensinar inglês em condições adversas de aprendizagem, constroem uma narrativa de aprendizagem na qual muitos alunos ficam quase à deriva por não disporem de recursos tecnológicos para acompanharem as aulas a contento. Atividades de escrita que são desenvolvidas com pouca assistência do professor, nos dizeres da maioria dos docentes entrevistados, são as que melhor se adequam à realidade daqueles sem acesso sequer a um celular com dados móveis.

A frequente manifestação da oralidade, no relato dos docentes, emerge como uma habilidade cujo desenvolvimento teria sido fortemente prejudicado no ensino remoto. As interações discursivas, fundamentais na prática desta habilidade, foram reduzidas a atividades que o aluno desempenha sem o acompanhamento necessário. A ausência da prática da oralidade, no dizer dos docentes, difere do volume de atividades com focos nas habilidades de compreensão escrita, leitora e auditiva. Ler e interpretar textos escritos são as atividades que se apresentam como alternativas de interação do aluno com a língua estrangeira, uma vez que no ensino virtual a interação oral em língua inglesa entre aluno e professor teria sido esvaziada do seu papel de comunicabilidade.

Considerações Finais

O estudo intencionou compreender o modo como os docentes entrevistados respondem às novas exigências educacionais ditadas pela tecnologização do ensino TICs, especificamente durante a emergência e com a exigência do ensino remoto. Para tanto, o ensino remoto foi abordado neste estudo a partir da perspectiva da autoformação e da experiência como um acontecimento que afeta o professor.

Em relação ao ensino, a leitura dos dados aponta para a urgência do desenvolvimento de competências com o uso de tecnologias para fins educacionais nos currículos de formação inicial docente, bem como na formação continuada promovida pelas secretarias de educação municipais, estaduais e/ou redes privadas. A formação que emerge da narrativa dos docentes deveria possibilitá-los integrar as TICs nas aulas presenciais de maneira significativa, reflexiva e ética, tal como recomendado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao construir uma narrativa acerca de suas dificuldades no uso das tecnologias, os docentes tecem reflexões sobre a condição do ensino remoto emergencial. Emerge das narrativas que, se por um lado o ensino remoto serviu de estopim para o uso frequente das TICs no setor educacional, por outro potencializou as aprendizagens dos docentes por meio da rede colaborativa formada por eles.

A partir dos relatos dos docentes de Língua Inglesa entrevistados, entende-se que os desafios para ensinar de forma remota com um número significativo de estudantes excluídos tecnologicamente (seja por localização ou questões sociais) são imensuráveis: o currículo precisou ser adequado, assim como as habilidades linguísticas (oralidade, escuta, escrita, fala) foram elencadas de acordo com o contexto da comunidade escolar na qual o docente está inserido.

Entende-se também, a partir dos relatos dos docentes, que o ensino remoto emergencial acentuou a importância da participação da família no processo educativo, bem como os docentes se (re)inventaram nas metodologias de ensino e em meios de não perder o contato efetivo e afetivo com seus discentes. Uma movimentação desafiadora para a comunidade escolar.

Fontes orais

Eva. João Lisboa—MA. Atua nos níveis de ensino fundamental e médio da rede pública. Entrevista concedida à pesquisadora Edna Cruz em 20 de novembro de 2020

Elaine. Imperatriz—MA. Há cinco anos trabalhando como professora de inglês graduou-se em 2021 em Letras. Entrevista concedida à pesquisadora Edna Cruz em 12 de dezembro de 2020.

Missfran. Imperatriz—MA. Atualmente trabalha nos ensinos Fundamental e Médio. Entrevista oral remota concedida à pesquisadora Edna Cruz em 04 de dezembro de 2020.

Aline. Açailândia—MA. Data. Entrevista concedida à pesquisadora Edna Cruz em 10 de outubro.

Raab. Marabá—PA. Atualmente trabalha em uma escola pública da zona rural daquele município. Entrevista oral remota concedida à pesquisadora Laissy Barbosa em 16 de dezembro de 2020.

Alane. Jacundá—PA. No momento divide seu tempo entre o trabalho em uma escola pública da zona rural, e uma escola particular na cidade. Entrevista oral remota concedida à pesquisadora Laissy Barbosa em 22 de dezembro de 2020.

Celcimar. Parauapebas—PA. Graduada em Pedagogia e especialista em Língua Inglesa. Entrevista oral remota concedida à pesquisadora Laissy Barbosa em 18 de dezembro de 2020.

Sidney. Parauapebas—PA. Entrevista concedida à pesquisadora Laissy Barbosa em 15 de dezembro de 2020.

Referências

ALMEIDA, Beatriz. O; ALVES, Lynn R.G. Letramento Digital em Tempos de COVID-19 – uma análise da educação no contexto atual. *In: Debates em Educação*, v. 12, n. 28. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10282>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente: desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento**. 2002. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - UFBA, Salvador, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação. Censo da Educação Básica 2020**. Brasília – DF: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 03 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6300, de 2007**. Brasília, DF: Senado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 15 out. 2020.

CAVACO, Carmem. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. *In: Educação Unisinos*. v. 13, n. 3, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4949/2199>. Acesso em: 07 set. 2020.

COELHO, Willyans G. TEDESCO, Patricia C.A. R. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para educação a distância. *In: Revista Brasileira de educação*. v. 22, n. 70, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RhRHYDDC9ntxQ4mWdPqWcYQ/?lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021.

COUTO, Edvaldo Souza; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fique em casa: educação na pandemia da Covid-19. *In: Interfaces científicas*. V.8 • N.3 • 2020 - Fluxo Contínuo. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CUNHA, Leonardo F. F de; SILVA, Alcineia de S; SILVA, Aurênio P. da S. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *In: Revista Com Censo*, volume 7, número 3, agosto 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em 10 jul. 2021.

FARIAS, Marlon Pereira. O professor no ensino remoto e suas novas atribuições. *In: PAIVA JUNIOR, Francisco Pessoa (ORGS). Ensino remoto em debate*. Belém: RFB Editora, 2020. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/ENSINO-REMOTO-EM-DEBATE-digital-2-1.pdf>. Acesso em 23 jul. 2021.

HACKENHAAR, Andrea de S; GRANDI, Deise. Breves reflexões acerca da educação local durante a pandemia. *In: PALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton A.; MAYER, Leandro (ORGS). Desafios da educação em tempos de pandemia* - Cruz Alta: Ilustração, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 maio 2021.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. *In: Os professores e a sua formação*. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

ROJO, Roxane. *In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Matos Moura. Tecnologias digitais e*

escola: reflexões no projeto **Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020, p. 40-43. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iemph58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, Valdir; SANTANA-SILVA, Rodrigo de; SEBA, Adson L.D.V.; Do laboratório de informática ao smartphone: entre restrições, reconfigurações e adaptações da escola na (pós)pandemia. *In*: LEFFA, Wilson J. et.al. (ORG). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. 1ª ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2921/1/Tecnologias%20e%20ensino%20de%20l%C3%ADnguas.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SILVA MONTEIRO, Sandrelena (2020). (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da COVID-19. *In*: **Revista Augustus**. v 25, n 51. Disponível em: <https://apl.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/552>. Acesso em: 15 Set. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

Recebido em 15 de março de 2022

Aceito em 22 de abril de 2022