

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE COVID 19: A DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM FOCO

Thamiris Oliveira de Araujo

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: thamiris.araujo@iff.edu.br

Kelly de Carvalho Meuser Batista

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: kellycarv@gmail.com

Thamiris Martins Santos de Moraes

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: thamisantos2008@gmail.com

RESUMO: A pandemia causada pela COVID 19 obrigou que diversas instituições de ensino ao redor do mundo fechassem suas portas e buscassem soluções para manter seus discentes estudando em suas casas. Diante dessa urgência, as tecnologias digitais passaram a figurar como recurso pedagógico protagonista para as escolas particulares e públicas brasileiras. O ensino online trouxe

ABSTRACT: The pandemic caused by COVID 19 forced several educational institutions around the world to close their doors and look for solutions to keep their students studying at home. In view of this urgency, digital technologies started to figure as a leading pedagogical resource for Brazilian private and public schools. Online teaching brought up the theoretical discussion

trouxe à baila a discussão teórica entre os conceitos de Educação a Distância (EaD) e de Ensino Remoto Emergencial (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020: 9; MOORE, KEARSLEY, 2007). Apesar de muitas vezes serem empregados como sinônimos, essas duas modalidades se distinguem, uma vez que a EaD consiste em um ensino planejado e estruturado, enquanto o ensino remoto emergencial é adotado como uma solução rápida em tempos de crise para que a educação não paralise totalmente. Neste estudo, tecemos considerações que contrapõem os termos citados, contextualizando, assim, a modalidade implementada nos dois contextos em investigação: o ensino remoto emergencial. Além disso, esta pesquisa, que se insere no campo da Linguística Aplicada contemporânea (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006), visa criar inteligibilidades sobre as práticas institucionais e pedagógicas que atravessaram a implementação do ensino remoto emergencial no ensino de língua inglesa no contexto do ensino público e privado. Para alcançar esse objetivo, foram conduzidas entrevistas online com duas professoras, uma da rede pública e outra da rede privada. O fator que nos levou a selecionar as duas

between the concepts of Distance Education (DE) and Emergency Remote Education (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020: 9; MOORE, KEARSLEY, 2007). Although they are often used interchangeably, these two modalities are distinguished, since distance education consists of planned and structured teaching, while emergency remote education is adopted as a quick solution in times of crisis so that education is not completely paralyzed. In this study, we make considerations that oppose the mentioned terms, contextualizing, thus, the modality implemented in the two contexts under investigation: emergency remote education. In addition, this research, which is inserted in the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006), aims to create intelligibilities about the institutional and pedagogical practices that permeated the implementation of emergency remote teaching of English in the context of public and private education. To achieve this goal, online interviews were conducted with two teachers, one from a public school and another from a private school. These two teachers were selected for this research, because they started to teach

professoras, uma da rede pública e outra da rede privada. O fator que nos levou a selecionar as duas docentes para participação na pesquisa foi o fato de que ambas iniciaram o ensino remoto logo no início da pandemia. Os resultados apontam para o despreparo das instituições em oferecer apoio e capacitação aos docentes, o que gerou impactos emocionais significativos, mas também ressaltam a criatividade das docentes na reinvenção de suas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: EaD x ensino remoto emergencial; tecnologias digitais na educação; ensino de inglês como língua adicional.

remotely since the beginning of the pandemic. The results point to the institutions' unpreparedness in offering support and training to teachers, which generated significant emotional impacts, but also highlight the creativity of teachers in the reinvention of their pedagogical practices.

KEYWORDS: Distance education x emergency remote education; digital technologies in education; teaching English as an additional language.

INTRODUÇÃO

Estamos a viver um tempo singular, cuja premissa nos impõe a reestruturação de diversas práticas sociais, entre elas, as práticas educacionais. Enquanto o vírus causador da COVID 19 se espalhava pelo mundo, políticas públicas foram implementadas para frear a expansão de casos da doença e, assim, salvar vidas. Em todos os continentes, assistimos escolas sendo fechadas e o ensino *online* passou a ser a solução mais viável para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, essa rápida transição do ensino presencial para o ensino *online* traz à baila questões éticas que perpassam o tema deste artigo. Por um lado, o ensino remoto pode mitigar as interrupções educacionais durante a pandemia de COVID 19, acelerando a recuperação dos conteúdos e ajudando a

reconstruir a nossa sociedade no contexto de pós-pandemia. Por outro lado, o ensino remoto pode gerar mais desigualdades, uma vez que os professores não foram capacitados para a educação *online* e muitos alunos não possuem acesso contínuo a equipamentos e à rede.

Apesar do interesse pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) ter crescido nos últimos anos, o que pode ser conferido em diversas publicações em números especiais de periódicos, coletâneas e livros da área de Linguística Aplicada (MENEZES, 2019), o contexto da pandemia trouxe à baila uma série de inquietações teórico-metodológicas concernentes ao ensino e a aprendizagem *online*. Nesse contexto, torna-se importante discutir a diferença entre os conceitos de Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial. Enquanto a EaD ocorre de forma planejada e intencional, no ensino remoto há uma transposição rápida do ensino presencial para ambientes *online* (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020). Cursos nesta modalidade são soluções rápidas para que a educação não pare completamente durante momentos de crise e, por esta razão, não são mais adotados ao final desses períodos.

No Brasil, os governos federal, estadual e municipal decidiram por optar pelo ensino remoto emergencial em suas comunidades escolares, tendo em vista a urgência de se estabelecer estratégias para minimizar o trânsito de pessoas pelo país durante a pandemia de COVID 19. Para tanto, foram necessárias as publicações em Diário Oficial da Portaria nº. 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a) e a Medida Provisória no. 943, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020b) que prevê a necessidade de substituir as aulas presenciais por aulas em meios digitais. Após a publicação desses documentos, as escolas foram orientadas a atendê-las com o intuito de auxiliar o país na diminuição da contaminação entre seus indivíduos.

O objetivo deste estudo é investigar as práticas pedagógicas que atravessaram a implementação do ensino remoto emergencial em escolas públicas e privadas, em particular, no contexto da disciplina de língua inglesa. Para tal, realizamos entrevistas *online* com duas professoras de inglês da educação básica que iniciaram a transposição de suas aulas presenciais para o contexto *online* entre o final de março e o início de abril, isto é, logo após o fechamento das instituições de ensino por conta da pandemia. Pretendemos, por meio desta pesquisa, documentar e lançar luz sobre como as instituições de ensino têm conduzido a implementação do ensino remoto e sobre os impactos que tal modelo tem gerado nos processos de ensino-aprendizagem.

1. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A Educação a Distância (EaD) é um conceito bastante presente na educação atual. Nela, alunos e professores estão separados geograficamente e necessitam da tecnologia para interagir uns com os outros e, assim, promover o aprendizado. No entanto, essa modalidade de ensino é planejada, havendo um longo período de preparação dos cursos em que diversos fatores convergentes são analisados, como questões de acesso, currículo, metodologias e o *design* instrucional. Na definição de Moore e Kearsley (2007),

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE, KEARSLEY, 2007: 2)

Dessa forma, a EaD promove interação entre docentes e discentes que estão afastados em relação ao tempo e ao espaço e que possuem as tecnologias necessárias para o engajamento nas atividades promovidas pelo programa de ensino. As tecnologias que são adotadas nos cursos, por sua vez, mudaram ao longo do tempo.

Segundo Moore e Kearsley (2007), podem ser apontadas cinco gerações da evolução da EaD em consonância com as tecnologias disponíveis para cada época (Figura 1). A primeira geração está relacionada à instrução por correspondência, isto é, os materiais eram entregues por correio, logo a interação entre alunos e professor ocorria de forma assíncrona. Na segunda geração, iniciaram-se os programas educativos veiculados nos meios de comunicação; porém, a interação entre alunos e professores começou apenas na terceira geração, com o uso da TV a cabo e o telefone. Ainda na terceira geração nasceram as universidades abertas, com o objetivo de “ensinar um currículo universitário completo a qualquer adulto que desejasse receber tal educação” (MOORE, KEARSLEY, 2007: 36).

A quarta geração, na década de 1980, marcou o início significativo da interação aluno-professor e aluno-aluno, em que foram utilizadas algumas tecnologias como as teleconferências via Internet. Somente a quinta geração marca a EaD do jeito que é conhecida atualmente: uso de computadores, *smartphones* e da Internet, além de outras tecnologias, possibilitando uma maior comunicação e interação entre todos os participantes do curso.

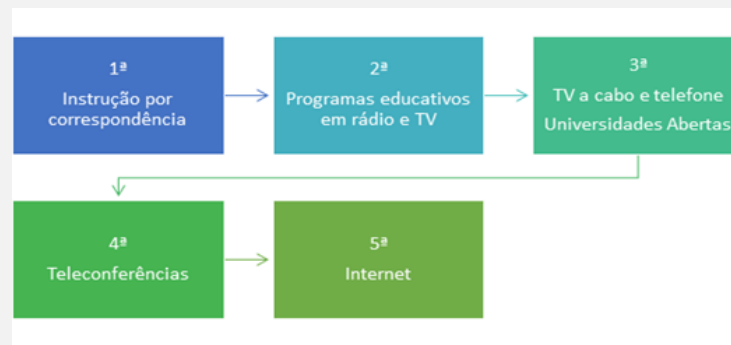


Figura 1: As cinco gerações da Educação a Distância.

Ainda há instituições que utilizam tecnologias de outras épocas para promover a EaD, como materiais enviados por correios e programas educativos transmitidos por canais televisivos, por exemplo. As Tecnologias Digitais de Interação e Comunicação (TDICs), utilizadas na EaD atual, possibilitam uma maior interação entre estudantes, professores e conteúdo, além de proporcionar o acesso a diversos materiais e mídias. Os alunos podem estudar tanto de forma síncrona como assíncrona e se tornam responsáveis pelo seu próprio aprendizado. A EaD, , é um

[...] processo que enfatiza a construção e a socialização do conhecimento; [...], de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação, que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo. (MOREIRA, SCHLEMMER, 2020: 14)

Um dos desafios provocados pela pandemia da COVID 19 para as escolas foi o de como continuar com as aulas em um contexto em que o distanciamento social é a medida mais recomendada para a diminuição de casos da doença. Houve, então, uma necessidade das escolas em migrar rapidamente para os ambientes *online* como forma de continuar com as aulas apesar da distância geográfica. A Educação a Distância, modalidade de ensino que exige um planejamento prévio e preparação dos participantes, não poderia ser adotada nesta ocasião. Essa mudança rápida e não planejada é uma das características do que está sendo chamado de Ensino Remoto Emergencial.

O ensino remoto emergencial é uma modalidade de ensino adotada em situações de crise, em que é necessária uma mudança rápida para um

modelo de instrução diferente do que é já utilizado pela impossibilidade de se continuar com o ensino da forma que era conduzido. Esse modelo é temporário, utilizado ao longo do período de emergência, e geralmente é abandonado ao final do período de crise. De acordo com Moreira e Schlemmer (2020:9), “o objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise”.

As aulas *online* do ensino remoto emergencial se organizam de forma semelhante ao ensino presencial com o uso de tecnologias digitais: as aulas têm como figura central o professor, que transmite os conteúdos para seus alunos, através de videoaulas ao vivo ou gravadas previamente. Segundo Moreira e Schlemmer (2020), em geral, no ensino remoto emergencial, há a transposição direta do que ocorre na sala de aula presencial no contexto *online*, com aulas dos mesmos cursos, com as mesmas práticas pedagógicas, que acontecem nos mesmos horários, com os mesmos docentes e que seguem os mesmos princípios do ensino face a face.

Quando os encontros são realizados sincronicamente, docentes e estudantes podem interagir simultaneamente, criando uma sensação de presença social. Estar incluído em um grupo, ou seja, “[...] ser membro em um grupo de aprendizagem oferece uma ideia de pertencimento e dá relevância à experiência instrucional” (SIMONSON, SMALDINO, ZVACEK, 2015: 237)¹, além de atuar na motivação e no engajamento do aluno para participar mais ativamente no ensino. Para discentes que não podem participar de aulas síncronas, há a opção de acompanhar a disciplina através de gravações, que possibilitam acessar e revisar os conteúdos vistos nas aulas.

Por se tratar de uma forma de ensino adotada em tempos de crise, o ensino remoto emergencial não é planejado previamente e foi adotado, em alguns casos, sem que houvesse tempo para o treinamento e capacitação de alunos e professores. Por essa razão, Hodges *et al.* (2020) afirmam que “os cursos *online* criados desta maneira não devem ser considerados como soluções a longo prazo, mas aceitos como solução temporária para um problema imediato” (HODGES *et al.* , 2020: 7).

Na próxima seção, as políticas públicas educacionais gestadas neste período emergencial serão apresentadas.

¹ Nossa tradução.

2. POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA PANDEMIA DO COVID 19

Em dezembro de 2019, surgiu uma preocupação na região asiática acerca de uma doença desconhecida, causada por um vírus do grupo coronavírus que, posteriormente, seria identificada como a 2019-nCoV (COVID-19). O primeiro caso foi identificado na cidade de Wuhan, na China, mas, em poucas semanas, a doença se alastrou devido à sua alta contaminação, acometendo, assim, a população de países como Itália, França, EUA, Espanha, Alemanha, entre outros. A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes a caracterizava como uma pandemia.

No Brasil, em fevereiro, na terça-feira de carnaval, o país teve o seu primeiro caso confirmado. O Ministério da Saúde editou, então, a Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020², publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus. Em seguida, temendo a expansão da doença no território, as autoridades brasileiras iniciaram diversas estratégias para a contenção do vírus no país, como a lei nº. 13.979, publicada em 06 de fevereiro de 2020³, em que determinou o isolamento social e a quarentena como medidas de enfrentamento frente à pandemia.

Em virtude da necessidade de isolamento social entre os indivíduos, instituições educacionais ao redor do mundo foram fechadas, tendo muitas migrado diretamente para as aulas remotas, enquanto outras tiveram suas atividades suspensas. De acordo com dados da Unesco (*United Educational Scientific and Cultural Organization*)⁴, o fechamento das instituições escolares ao redor do mundo devido à pandemia impactou mais de 70% da população mundial de alunos, além de modificar significativamente a rotina de milhares de professores, conforme pode ser observado na figura a seguir.

² <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>>.

³ <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>>.

⁴ <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>.

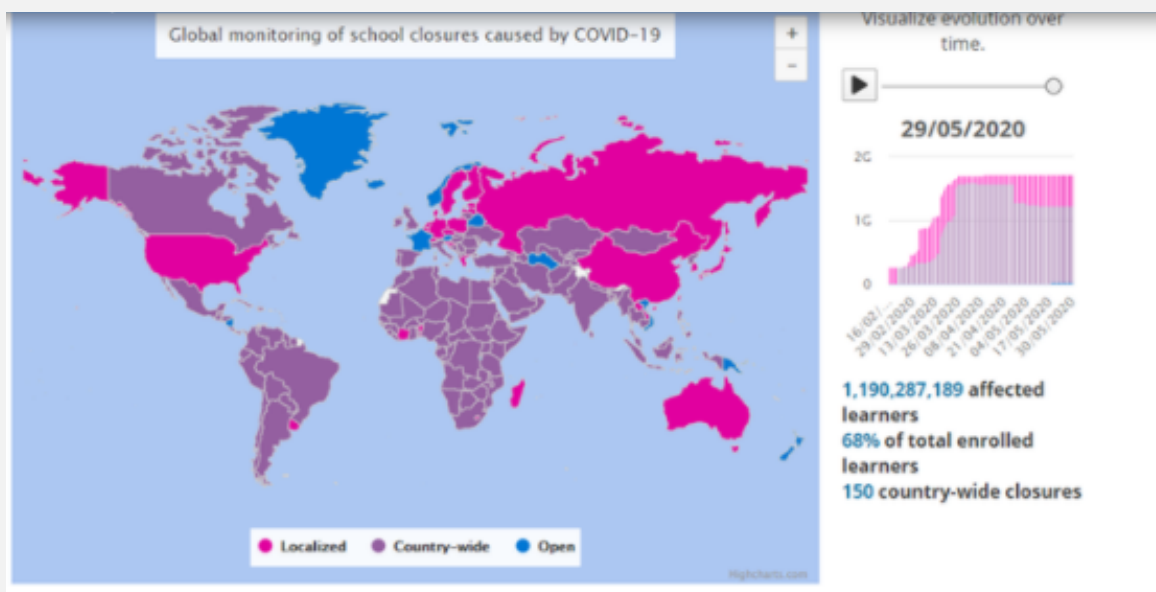


Figura 2: Monitoramento do fechamento de escolas durante a pandemia de COVID 19. Fonte: UNESCO (2020).

Em consonância com o cenário internacional, no Brasil, no dia 17 de março de 2020, foi publicada em Diário Oficial a Portaria n.º. 343⁵, que dispunha sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais em instituições de ensino superior durante o período de pandemia do COVID-19. Assim, na mencionada portaria, o Ministro de Estado da Educação resolve:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

§ 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital. (...)

Art. 2º Alternativamente à autorização de que trata o art. 1º, as instituições de educação superior poderão suspender as atividades acadêmicas presenciais pelo mesmo prazo.

⁵ <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>.

§ 1º As atividades acadêmicas suspensas deverão ser integralmente repostas para fins de cumprimento dos dias letivos e horas-aulas estabelecidos na legislação em vigor.

No trecho apontado, devido ao caráter de instabilidade e incertezas quanto ao fim da pandemia, houve uma preocupação do governo quanto estabelecer metas curtas, porém prorrogáveis, para o cumprimento da portaria. Mas, a portaria não prevê a substituição das aulas presenciais de forma compulsória, mas salvaguarda a obrigatoriedade de cumprimento dos dias letivos e da carga horária das disciplinas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por sua vez, com o intuito de encontrar estratégias para mitigar os efeitos do COVID-19 na Educação, publicou em 18 de março de 2020 uma nota de esclarecimento sobre a reorganização do calendário escolar e uso de atividades não presenciais de todos os níveis, etapas e modalidades⁶. Tal documento abriu margem para a realização de atividades a distância no ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio, educação de jovens e adultos e educação especial.

Em razão do fechamento das escolas brasileiras, o governo federal, no dia 1º de abril de 2020, publicou em Diário Oficial a Medida Provisória nº 934⁷. Conforme o artigo 1º do documento:

O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no §1º. Do art.24 e no inciso II do caput do art.31 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

No artigo destacado, o governo brasileiro aponta a necessidade de que as instituições cumpram a carga horária mínima de 800h de trabalho escolar, uma vez que não existia a possibilidade de a comunidade escolar cumprir, presencialmente, os 200 dias letivos.

⁶ <<http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>>.

⁷ <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>.

Essa decisão resultou, como consequência, em uma corrida das secretarias de educação dos estados brasileiros para o desenvolvimento de ações com o objetivo de atender à Portaria n.º. 343, de 17 de março de 2020 e à Medida Provisória no. 934, de 1º de abril de 2020. Tendo em vista o objetivo de manter os processos de ensino e aprendizagem nas escolas e universidades, as instituições educacionais brasileiras iniciaram a Educação Remota Emergencial.

Conforme comentam Hodges *et al.* (2020), o Ensino Remoto Emergencial é um termo alternativo comum utilizado por pesquisadores de educação *online* para estabelecer um claro contraste com a educação *online* de alta qualidade. De fato, o que tem ocorrido nesse contexto emergencial é o planejamento pedagógico entre gestores e professores com o “avião em pleno voo”, ou seja, as escolas precisaram adaptar os seus currículos, atividades didáticas e metodologias em tempo imediato, de forma experimental, absorvendo e/ou rejeitando instrumentos pedagógicos para transpor as aulas presenciais para o formato digital.

Além disso, um dos problemas enfrentados pela comunidade escolar é a falta de formação de professores e gestores no uso das tecnologias digitais para fins educacionais. Sabe-se que algumas redes de ensino ofertaram aos docentes cursos *online* para viabilizar a utilização de plataformas digitais em aulas síncronas e assíncronas. No entanto, o uso pleno de tais plataformas é cerceado pelas dificuldades de acesso à Internet por parte dos alunos, sobretudo os alunos das escolas públicas. Por fim, cabe ressaltar que muitos alunos não possuem habilidades digitais ou competências emocionais necessárias para acompanhar as aulas remotas.

Na seção seguinte, nos debruçaremos sobre os métodos adotados para implementar a presente pesquisa.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) e tem como objetivo investigar o discurso sobre práticas pedagógicas em curso durante a pandemia de COVID-19, em particular, no contexto da disciplina de língua inglesa na educação básica. A LA contemporânea não se limita à Linguística como teoria essencial e se coloca como um “espaço de desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006: 61), opondo-se a uma perspectiva solucionista para se consolidar no Brasil “como um modo de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central” (MOITA LOPES, 2006: 14). Pesquisas em LA se situam em um

momento sócio-histórico e cultural, debruçando-se no ser humano em ação, em seu contexto social.

Considerando o momento único que estamos vivenciando desde março de 2020, que trouxe impactos profundos nas configurações educacionais de âmbito público e privado, neste estudo, pretendemos responder às seguintes questões:

1. Quais ações pedagógicas estão sendo implementadas para viabilizar o ensino remoto emergencial?
2. Quais dificuldades estão sendo enfrentadas durante as aulas de inglês?
3. Como os docentes avaliam a experiência em curso de ensinar inglês remotamente?

Para elucidar as perguntas e pesquisa, entrevistamos duas professoras de inglês que, desde o início da pandemia, com a suspensão das aulas presenciais, estão trabalhando com ensino remoto. Para garantir o anonimato das participantes, atribuímos-lhes nomes fictícios e não identificamos as redes em que elas lecionam. As professoras convidadas lecionam na educação básica, mas em contextos institucionais distintos: Amanda atua na rede pública e Luana atua na rede privada. Ambas possuem filhos pequenos e, atualmente, dividem seus esforços entre cuidar da família e trabalhar em casa. As entrevistas foram conduzidas no mês de junho de 2020.

A escolha pelo instrumento de pesquisa e pela maneira de administrar o instrumento se deu a partir da perspectiva de que as práticas da pesquisa

Objetivo	Perguntas da entrevista
Contextualizar os perfis docentes	De forma resumida, identifique-se: nome, grau de escolaridade, escola(s) onde leciona e há quantos anos leciona a língua inglesa na educação básica. Você já realizou curso de capacitação para atuar na EaD? Você nos informou que estava atuando com ensino remoto durante a pandemia. Esta é a primeira vez que você adota o ensino <i>online</i> na educação básica?
Verificar como se dá o apoio das instituições de ensino	Que apoio/apoio profissional está sendo oferecido aos professores durante a pandemia na sua instituição? O que a sua instituição está fazendo para apoiar o acesso dos alunos e garantir a continuidade das aulas remotas?
Investigar os recursos e processos interacionais que emergem do contexto das aulas <i>online</i>	Quais recursos instrucionais você tem utilizado para apoiar a experiência acadêmica dos alunos enquanto eles não podem vir à escola? Como os alunos estão reagindo e se engajando nas aulas <i>online</i> ?

Investigar os recursos e processos interacionais que emergem do contexto das aulas <i>online</i>	Quais recursos instrucionais você tem utilizado para apoiar a experiência acadêmica dos alunos enquanto eles não podem vir à escola? Como os alunos estão reagindo e se engajando nas aulas <i>online</i> ?
Avaliar os impactos do ensino remoto emergencial	Como você avalia a eficiência do ensino remoto para o ensino da língua inglesa na educação básica neste momento de pandemia? Quais impactos emocionais a implantação das aulas <i>online</i> em rápida velocidade trouxe para você como docente?

Quadro 1: Roteiro de entrevista

dependem das perguntas norteadoras e do contexto em que a pesquisa se insere, isto é, “do que está disponível no contexto e no que o pesquisador pode fazer naquele cenário” (DENZIN; LINCOLN, 2006: 18). Visando captar o momento emblemático que as professoras estão vivendo sem sobrecarregá-las com uma tarefa trabalhosa, realizamos a entrevista pelo aplicativo de conversa WhatsApp de forma assíncrona. Combinamos com as docentes que elas poderiam responder as questões quando tivessem momentos livres, então efetuamos as perguntas por escrito e recebemos as respostas em áudios.

As entrevistas conduzidas nesta pesquisa se alinham à premissa de que tal instrumento “é um encontro social e interpessoal, não apenas um exercício de coleta de dados” (COHEN *et al.*, 2018: 506)⁸ Sendo assim, estruturamos um roteiro e seguimos a ordem estipulada das perguntas, mas, por se tratar de uma entrevista semiestruturada de cunho mais informal, ao longo da entrevista, outros questionamentos, comentários e pedidos de esclarecimentos surgiram. No total, 9 questões fazem parte do roteiro de entrevista, que foi elaborado conforme objetivos orientados para a elucidação das questões norteadoras da pesquisa. No quadro 1, apresentamos as questões do roteiro e seus respectivos objetivos.

Para proceder ao tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) a partir de um viés qualitativo. Assim, após transcrever os arquivos de áudio das entrevistas, a análise de conteúdo foi realizada conforme as seguintes etapas: (1) identificação de categorias temáticas; (2) contraste entre as respostas das duas docentes; (3) organização dos resultados para esclarecer as questões de pesquisa; (4) comparação dos resultados com o aporte teórico.

A seguir, apresentaremos a discussão dos dados obtidos.

⁸ Nossa tradução.

4. O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, apresentaremos os dados obtidos através das entrevistas, chamando atenção às categorias temáticas (BARDIN, 1977) e às discrepâncias/aproximações entre os posicionamentos das docentes. As duas professoras entrevistadas possuem experiência no ensino de inglês, próxima a dez anos, e, especificamente na educação básica, Amanda leciona há 16 anos e Luana há 8 anos. Amanda leciona no Ensino Médio em um instituto federal e possui mestrado em Estudos da Linguagem, enquanto Luana leciona em todos os segmentos da educação básica em duas escolas particulares e possui cursos de aperfeiçoamento voltados para o ensino de inglês.

Antes da pandemia, as professoras já possuíam algum conhecimento sobre o uso de tecnologias digitais para o ensino de inglês, com enfoque em estratégias e ferramentas, pois haviam realizado cursos de capacitação no exterior que abrangiam o assunto, além de buscarem informações na *Web*. No entanto, no que tange às especificidades da EaD, seus conhecimentos eram limitados. Nos trechos destacados abaixo, as professoras explicam sobre suas experiências anteriores à pandemia na seara da EaD.

Luana: *Eu nunca realizei curso de capacitação para atuar no ensino a distância antes de vir essa questão da pandemia, né. Eu vinha procurando me inteirar sobre o assunto devido a necessidades particulares, porque eu gostaria de dar aulas a distância, mas de maneira particular, não para as instituições onde eu trabalho.*

Amanda: *O curso de capacitação que eu já fiz pro ensino EaD foi um curso de Moodle, que eu realizei logo que eu entrei no instituto federal. E o campus X estava buscando essa alternativa também para compartilhar arquivo, material, né, pros alunos, uma vez que a cota de impressão do campus era bem reduzida. Aí eles forneceram esse curso de capacitação e na época a intenção era que se tornasse algo meio institucional no campus, que todos os professores utilizassem. Mas assim foi um curso bem introdutório, o pessoal acabou não aderindo, mas, na época, por estar realizando o curso, eu comecei a utilizar e acho que eu usei por um ano e meio.*

Luana, apesar de não ter feito nenhum curso de capacitação sobre EaD, já vinha buscando uma formação informal no assunto e, inclusive, já possuía alguns alunos particulares que ela atendia *online*. A professora ressalta que sua

busca por conhecimento não se originou de qualquer espécie de incentivo das redes de ensino em que trabalha. Já Amanda relata que a sua instituição havia ofertado um curso de capacitação para uso da plataforma *Moodle*, com ênfase nos recursos da plataforma e não nas metodologias de ensino a distância. O ambiente *online*, no curso oferecido pela instituição de Amanda, foi encarado como repositório de materiais didáticos para uso do aluno, o que não abarca o conceito atual de ensino online visto como “[...] o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais.” (SANTOS, 2009: 5659, 5663). No entanto, este curso que apresentou à professora a interface do *Moodle* a impulsionou a dar os primeiros passos em direção ao ensino híbrido, conforme indicado abaixo.

Amanda: *Como complementação das minhas aulas presenciais, em uma tentativa empírica de ensino híbrido, né. Então já que a gente tem pouco tempo aqui, só 1h e meia por semana, aí para estender esse aprendizado e propiciar maior contato com a língua inglesa. Eu utilizava inicialmente o Moodle e depois passei a usar o [Google] Classroom. [...]. Aí como complementação também para disponibilizar material extra para os alunos que têm mais um pouco de dificuldade e também para que os alunos pudessem fazer a entrega dos trabalhos de forma online.*

Esta experiência com o ensino híbrido descrita por Amanda não compreendeu processos interacionais síncronos ou assíncronos, ou mesmo estratégias de aprendizagem específicas para o contexto da EaD, mas foi uma etapa muito importante para prepará-la para o ensino remoto emergencial que estava por vir. Diferente de Amanda, Luana não tinha familiaridade com plataformas de sistemas de gerenciamento da aprendizagem e tampouco vivenciou a experiência de implementar o ensino híbrido na sua sala de aula anteriormente a pandemia. No entanto, assim que as aulas foram suspensas, conforme a Portaria no.343 publicada em 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e a Medida Provisória no. 343, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020b), as redes privadas onde Luana leciona estabeleceram que as aulas seriam remotas e ofereceram capacitação a seus professores. No trecho abaixo, a professora relata como ocorreu essa capacitação.

Luana: *No colégio [nome da escola], quando eles precisam que a gente aprenda uma ferramenta nova, como, por exemplo, a plataforma*

do Google Meet, eles mandam um vídeo com um tutorial e só. Já no colégio [nome da outra escola], nós temos algum suporte do [nome da empresa que fornece material e suporte], que é uma parceria que a escola tem, especificamente para o inglês. Então de vez em quando a gente recebe alguns convites para participar de lives e alguns eventos, que falem um pouco sobre o momento que nós estamos vivendo. Mas é unicamente isso também.

Considerando que enviar um vídeo de tutorial sobre uma plataforma ou recurso pedagógico não se enquadra como um apoio institucional significativo, pode-se dizer que somente em uma das escolas onde Luana trabalha houve um esforço real para fornecer apoio aos professores durante a pandemia. A escolha lexical da professora expressa em “e só” e “unicamente isso” parece indicar que suas necessidades pedagógicas não foram contempladas pelas capacitações propostas. No contexto da escola federal, segundo o trecho em destaque, há algum apoio da equipe pedagógica para os professores na plataforma *Moodle*, embora pareça ser um apoio mais passivo, e há também reuniões institucionais entre os professores que geram uma ajuda mútua.

Amanda: *A instituição acabou optando por institucionalizar o Moodle como plataforma oficial para as aulas remotas. [...] Para os professores tem alguém da equipe pedagógica que foi vinculado a essas salas de aula [no Moodle]. Só que nós estamos partindo já para a quinta semana de estudo remoto de aulas não presenciais e eu só tive um contato dela por enquanto. E ontem nós tivemos uma reunião pedagógica que foi uma oportunidade para os professores fazerem uma troca de experiências também.*

No que tange ao apoio institucional aos alunos, as instituições de ensino pública e privada aderiram a um contato direto com aqueles alunos que apresentam alguma dificuldade em participar das aulas online. Luana explica no excerto a seguir que, para aqueles alunos que não puderam acessar a aula síncrona online, as escolas têm disponibilizado as atividades e avaliações impressas e têm postado a gravação das aulas no portal da escola. No entanto, ambas as ações apresentam uma problemática, pois os alunos ou seus responsáveis teriam de ir à escola buscar o material impresso, quebrando o isolamento social, e a disponibilização das aulas gravadas requer que o aluno tenha acesso à Internet.

Luana: *A escola tem sempre nos pedido um feedback de quem está presente nas aulas. E quando o aluno não está presente, eles entram em contato e perguntam por que o aluno não esteve presente e tentam manter realmente esse contato direto com as famílias para que possam auxiliar caso haja algum problema. Quando há alguma atividade que precisa ser impressa, eles imprimem na escola e disponibilizam. Tentam dar soluções para os casos em que os pais tenham algum tipo de dificuldade. [...] Se não tem como acessar a aula, eles pedem que a gente grave para disponibilizar no portal. O que dá no mesmo, porque se o aluno não tem Internet não vai ver no portal.*

Por sua vez, na escola pública, por contar com perfis socioeconômicos diversos, viu-se ser necessário providenciar um auxílio financeiro para os alunos que não tinham acesso contínuo à Internet. Uma preocupação que perpassa o ensino remoto é a qualidade do processo de aprendizagem *online*, uma vez que uma parcela da população brasileira não possui computadores ou *notebooks* nas suas residências, acessando a *Web* unicamente pelos telefones celulares. Após verificarem que esse era o cenário de um grupo de alunos, Amanda relata a seguir que sua escola passou a emprestar computadores do campus para superar as limitações impostas pelo tamanho das telas dos *smartphones*.

Amanda: *Na verdade, assim, a equipe pedagógica tá mais ali para ajudar a contactar alunos que não estão acessando a plataforma. [...] Foi disponibilizado para os alunos um auxílio para eles acessarem a internet. Eles tinham que fazer um cadastro no site, aí foi verificado o perfil socioeconômico de acordo com o formulário que eles preenchem na matrícula. [...] E, desde o dia 6 de maio, aí é uma prática aqui do nosso campus, eles começaram a emprestar computadores. Porque foi feita uma pesquisa institucional entre servidores e alunos, né, sobre como está sendo esse período de aula remota, e foi verificado que 4 entre 10 alunos estavam acessando unicamente pelo *smartphone*.*

Em ambos os casos, as aulas de inglês estão ocorrendo de forma síncrona, através do *Zoom* e *Google Meet*, e assíncrona, através de sistemas de gerenciamento da aprendizagem, como *Google Classroom* e *Moodle*. Nas escolas privadas, as aulas síncronas ocorrem seguindo um quadro de horários similar ao que já havia na escola antes da pandemia, e não há uma plataforma

oficial para interação assíncrona, ficando a critério do professor a seleção dos recursos pedagógicos que complementarão a aula. No excerto abaixo, vemos que Luana intensificou o uso de ferramentas *online* com as aulas remotas e expandiu também o contato com os alunos para apoiá-los com suas dúvidas.

Luana: *Tenho usado plataformas como o Zoom e o Google Meet. E tenho usado sites e aplicativos que realizam atividades online, como o Wordwall, Quizlet, Kahoot, Quizizz, Google Classroom... Enfim, tenho buscado sempre ferramentas diversificadas para que os alunos possam interagir e se sentir motivados a participar das aulas. Além disso, todos eles têm acesso ao meu WhatsApp e Instagram nesse período, e eu tenho tido contato com eles constantemente. Então todas as dúvidas que eles têm eles falam comigo sempre. O que antes era feito só em horário de aula quando eu estava na escola, agora é feito a qualquer tempo.*

Na escola pública, o uso do *Moodle* foi estabelecido como obrigatório para gerenciar o acesso dos alunos e controlar a frequência, garantindo uma interação assíncrona. No entanto, não houve um direcionamento sobre as aulas síncronas, o que gerou diversas interpretações sobre como implementar essas aulas. No trecho destacado a seguir, Amanda descreve como está desenvolvendo o ensino remoto e compara sua abordagem com a de outros colegas da sua escola. A professora optou por realizar um encontro semanal reduzido com as turmas com o objetivo principal de suplementar o material disponibilizado na plataforma. Considerando a especificidade da escola pública e o contexto emergencial de ensino remoto, a professora tece uma crítica aos professores que transpuseram para o *online* as mesmas práticas que já aplicavam no ensino presencial.

Amanda: *Então a gente tem um encontro pelo Google Meet uma vez por semana durante o horário da nossa aula regular, né. Então, durante 30 minutos a gente entra para debater, tirar dúvida do material que eu disponibilizo para eles durante a semana. Com algumas turmas têm funcionado super bem. Aí eu gravo e depois eu disponibilizo esse link para os outros colegas que não puderam assistir. [...] Cada professor está fazendo de um jeito. Por exemplo, tem professor que está entrando online, dá a aula online como se em sala estivesse, e depois passa exercício. [...] Mas aí a gente não percebe aquele cuidado com alunos que estão recebendo aquele auxílio de 30*

reais. Com certeza com 30 reais, se todos os professores estiverem adotando essa mesma metodologia, eles não conseguem assistir todas essas aulas.

Os dados revelam também que, tanto nas escolas particulares quanto na escola pública, as professoras enfrentam casos de alunos que estão ausentes das aulas remotas. Entretanto, na escola pública, esse fator parece ser mais problemático, visto que Amanda admite, no excerto abaixo, que há aulas em que não aparece nenhum aluno. Nas escolas onde Luana leciona, além do caso dos alunos que de fato têm dificuldade em acessar à internet, há também os alunos que, mesmo antes da pandemia, já não se mostravam motivados com as atividades escolares propostas, logo usam desculpas para não se engajar nas aulas remotas. Há, ainda, o caso dos alunos que aderiram ao ensino remoto e que passaram a participar mais das aulas *online* do que antes participavam das aulas presenciais.

Amanda: Com algumas turmas eu tenho pouquíssima adesão. Às vezes não aparece ninguém. Então dependendo do perfil da turma já fica mais como sendo um horário de permanência de plantão de dúvidas, mas eu não tenho feito como obrigatória essa parte. [...] O engajamento dos alunos tem sido a minha maior preocupação.

Luana: Existem os alunos que estão de um lado, que não querem nada mesmo na vida, então ficam mais desmotivados ainda. Ai não participam, usam qualquer coisa como desculpa. Enfim, usam de artifícios que servem de problemática para outros alunos, como falta de internet, para que eles não compareçam às aulas e não participem. E existe os alunos que se bobear estão preferindo muito mais esse estilo de aula do que as aulas presenciais. E no meio disso tudo, no meio dos dois extremos, existem aqueles alunos que não têm acesso a uma boa internet, né, visto que eu estou falando de [nome da cidade], então existem sim pessoas que moram em lugares que não têm boas conexões de internet e acabam se prejudicando no meio desse processo.

As duas professoras não apresentaram uma avaliação assertiva sobre a avaliação do ensino remoto para o ensino da língua inglesa na educação básica durante a pandemia, o que evidencia o caráter complexo da situação atual. No trecho destacado abaixo, Amanda demonstra conhecer diferentes formas de se trabalhar com as quatro habilidades linguísticas em língua

inglesa no ensino *online*, e cita o *Moodle*, o *Flipgrid*, o *Readworks* e o *Liveworksheet* como ferramentas pedagógicas. Em um excerto exposto anteriormente, Luana já havia mencionado outras ferramentas que têm utilizado nas suas aulas *online*: *Wordwall*, *Quizlet*, *Kahoot*, *Quizziz*. As ferramentas *online* atribuem eficiência ao ensino da língua inglesa, mas a configuração emergencial do ensino remoto, conforme ocorreu nas instituições onde as professoras lecionam, inviabilizou a capacitação docente. Amanda parece acreditar que a transposição do ensino presencial para o *online* ocorreu de forma acelerada, pois não contemplou tempo para o replanejamento e a reflexão sobre as estratégias pedagógicas mais adequadas para o novo contexto de ensino.

Amanda: *A gente tem uma gama de plataformas, de auxílios nesse momento, né, que possibilitam o ensino de língua inglesa. Tem o Flipgrid (...), tem o Liveworksheet, o Readworks. Então são possibilidades de ferramentas para nos auxiliar aí dependendo da habilidade que a gente quer trabalhar com o aluno, né, que me possibilita uma série de possibilidades para promover essa interação, trabalhar, por exemplo, com a expressão oral da língua. No próprio Moodle existe essa possibilidade, né, o aluno pode gravar um áudio, pode gravar um vídeo e enviar por lá. Então eu acho que assim, a gama de ferramentas disponíveis para esse momento é infinita, mas eu acho que o grande empecilho é exatamente a gente não ter tido tempo para se preparar, a gente como professor de forma geral.*

A avaliação de Luana coaduna com a perspectiva de Amanda sobre a insuficiente capacitação que foi oferecida aos professores para atuar no ensino remoto. Ela também ressalta as condições de trabalho e estudo como fatores bastante limitadores para o ensino-aprendizagem. Na seara do ensino de inglês, problemas como a inibição dos alunos para participar das atividades de produção oral e a dificuldade de realizar uma atividade de compreensão auditiva sem interferências parecem ter sido potencializados nas aulas síncronas.

Luana: *Eu acho que o ensino a distância poderia ser mais eficiente se houvesse uma maior capacitação para os professores e também melhor condições tanto para os professores quanto para os alunos, tanto de aparelhos, quanto de conexão com a internet. Como não é o caso, acaba não sendo tão eficiente quanto poderia. [...] Tem maior dificuldade para os alunos participarem oralmente. Aumentou o*

nervosismo e vergonha deles nesse sentido. Praticar listening também ficou bem mais difícil porque dependemos da qualidade da conexão, ruídos diversos onde o aluno está, porque nem sempre ele tem fone.

Ainda tangenciando a avaliação sobre a implantação do ensino remoto emergencial, as professoras foram convidadas a falar sobre as questões emocionais que têm enfrentado nesse momento. Amanda tem vivenciado dificuldades para cuidar da filha menor, orientar os estudos da filha mais velha, encontrar seus alunos, orientar seus grupos de pesquisa e atender outras demandas institucionais. Apesar de ter grande apreço pela tecnologia, fato que pode estar motivando Luana a não esmorecer nesses tempos difíceis, ela cita que a demanda de trabalho com o planejamento das aulas aumentou, assim como a cobrança das escolas e a interferência dos pais dos alunos durante as aulas remotas.

Amanda: *Não tem como separar nesse momento de pandemia vida pessoal e vida profissional, porque tudo está restrito a um mesmo espaço de tempo e lugar. [...] Toda parte da manhã eu fico com elas sozinha, então demanda uma organização muito grande e noites de sono também que são sacrificadas. Essa noite, por exemplo, eu fui deitar 4:30 da manhã e acordei 8, 8:30 para tocar o dia. Então, assim, tem sido muito desgastante. Há momentos que a gente se sente frustrado, há momentos que a gente perde a paciência. É um mix de sentimentos muito grandes. E, por exemplo, semana passada eu cheguei a dar uma surtada, digamos assim. Sentei na frente do computador, minutinhos antes de entrar online com os alunos, e me bateu um desespero, uma vontade de chorar, de sair correndo, uma angústia muito grande. E daí a gente recebe alguns tipos de pressão também. [...] Isso tem um impacto. Oi? Como assim você não tá vendo que eu tô trabalhando. O que que eu tenho que justificar que eu tô trabalhando. Além das aulas eu tenho grupo de pesquisa, né, que eu oriento e também sou coordenadora. Então o trabalho tá acontecendo, publicação a gente tá fazendo, preparando os alunos agora para a FETEC e feiras que estão acontecendo de forma online. [...] Eu tô tentando separar, de manhã é o meu horário de cuidar das meninas, é o meu horário de homeschooling com a mais velha. Enfim, eu tô tentando fazer essa segmentação no meu dia para tentar manter a sanidade.*

Luana: *Eu amo tecnologia! Então, o online não foi o problema pra mim não. O que mexeu com meu emocional foi o comportamento das instituições de acharem que estamos 24 horas à disposição deles, o aumento da demanda de trabalho, a possibilidade maior de interferência dos pais que assistem “escondido” as aulas e depois querem questionar ou criticar... Então não atribuo minhas questões emocionais ao EaD.*

Os dados apresentados serão sistematizados a seguir.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, pretendemos retomar os resultados obtidos através da análise à luz das perguntas de pesquisa, relacionando-os também com os aportes teóricos.

5.1 Quais ações pedagógicas estão sendo implementadas para viabilizar o ensino remoto emergencial?

Visando atender à Portaria n.º. 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e à Medida Provisória no. 343, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020b), as escolas estabeleceram o ensino remoto emergencial, mas adotaram estratégias diferentes para dar continuidade às aulas nessa configuração. Nas três instituições em pauta nesta investigação, optou-se por um *blended-learning* em que as aulas *online* síncronas ocorreram através de *softwares* de videoconferência (*Zoom* e *Google Meet*) e as aulas assíncronas através de sistemas de gerenciamento da aprendizagem (*Moodle* e *Google Classroom*). A garantia de encontros síncronos no ensino remoto emergencial vai ao encontro do que afirmam Simonson, Smaldino e Zvacek (2015) sobre a importância de se promover engajamento e um senso de pertencimento a um grupo social para os discentes. Nas escolas privadas, houve a manutenção do quadro de horários das disciplinas com a oferta de aulas síncronas, sendo de critério do docente escolher quais recursos pedagógicos utilizar para complementar as suas aulas com interações assíncronas. O contrário ocorreu na escola pública, visto que não houve uma padronização referente às aulas síncronas, mas instituiu-se o uso do *Moodle* como obrigatório para monitoramento e controle de frequência dos alunos na interação assíncrona.

Notou-se também que as escolas se disponibilizaram a oferecer apoio aos estudantes que apresentassem dificuldades para participar das aulas *online*. Nas escolas privadas, para aqueles alunos que não conseguissem acompanhar as aulas síncronas, foi disponibilizado material didático impresso e gravação das aulas no portal da escola. A distribuição de material impresso em

apostilas corrobora com a visão de Moore e Kearsley (2007) de que mesmo com a evolução da tecnologia digital, tecnologias mais antigas das outras gerações de EaD ainda são utilizadas para promover a aprendizagem. Na escola pública, houve a preocupação de distribuir auxílio financeiro de R\$30 aos alunos que não possuíam acesso à Internet, além de emprestar computadores para alguns deles, tendo como foco único o uso das tecnologias digitais da quinta geração da EaD.

No que tange às metodologias de ensino, a professora Amanda demonstra um sentimento de solidariedade com os seus alunos da rede pública ao avaliar que o valor do auxílio financeiro seria insuficiente caso todos os professores resolvessem adotar a mesma postura de antes da pandemia, isto é, aulas expositivas síncronas. A crítica da docente vai de encontro ao que Moreira e Schlemmer (2020) identificam como uma prática usual do ensino remoto emergencial, que consiste em transpor diretamente o que ocorre nas aulas presenciais para as aulas *online*, reproduzindo as mesmas práticas pedagógicas, horários e princípios de interação, conforme constatamos que está a ocorrer nas escolas privadas em que atua a professora Luana. Dessa forma, considerando as especificidades da rede pública, Amanda decidiu por priorizar a interação assíncrona no ambiente virtual de aprendizagem com seus alunos, apesar de também disponibilizar horário reduzido para atividades síncronas.

5.2 Quais dificuldades estão sendo enfrentadas durante as aulas de inglês?

Acerca das dificuldades enfrentadas pelas docentes durante as aulas remotas, percebeu-se que, apesar de ambas estarem lançando mão de diversas ferramentas digitais para compor suas aulas síncronas e assíncronas, as docentes receberam uma capacitação insuficiente para usarem as tecnologias digitais com propósitos educativos. Nas instituições particulares em que Luana atua, ela não recebeu formação significativa, sendo orientada a assistir vídeos de tutorial na primeira instituição e a assistir *lives* e a participar de pontuais eventos *online* sugeridos pela segunda. Já na escola pública, Amanda recebeu um curso de capacitação para o uso do *Moodle*, além de obter apoio da equipe pedagógica e de frequentar reuniões institucionais que possibilitaram trocas de experiências entre os docentes. Vale ressaltar que a docente pontua que a referida capacitação tinha um enfoque nas ferramentas da plataforma e não em questões concernentes às metodologias de ensino *online*.

Nas falas das duas docentes, a participação dos alunos figurou como uma preocupação que limita o ensino remoto. Elas relatam que alguns discentes não estão participando das aulas por falta de aparelhos disponíveis em suas residências e de conexão de internet de qualidade que suporte a demanda atual. Verificou-se também que, tanto na escola pública quanto nas escolas privadas, existe uma desmotivação advinda dos alunos. Em relação à escola pública, nota-se que a situação é mais grave, pois há aulas em que a frequência dos estudantes é nula e a professora fica receosa com tal situação. Em relação às escolas particulares, há também problemas com a assiduidade dos alunos, mas, em contrapartida, houve também o aumento do interesse de alguns alunos que estão a se engajar mais nas aulas *online* do que nas aulas presenciais anteriores à pandemia.

Outro problema apontado é o de entraves no ensino das habilidades oral e auditiva nas aulas síncronas. Apesar de Simonson, Smaldino e Zvacek (2015) apontarem que as aulas síncronas auxiliam na motivação de alunos por trazerem “uma ideia de pertencimento”, Luana aponta que, no ambiente *online*, os estudantes ficam mais tímidos e nervosos para realizarem atividades de produção oral em língua inglesa. Ainda, ruídos, problemas de conexão e falta de fone de ouvido, por exemplo, dificultam tarefas de compreensão auditiva.

5.3 Como os docentes avaliam a experiência em curso de ensinar inglês remotamente?

Sobre a questão da avaliação da experiência de ensinar inglês de forma remota, nota-se que ambas as professoras encaram o trabalho remoto como algo desafiador e exaustivo física e emocionalmente, uma vez que elas precisam conciliar tanto questões profissionais quanto questões familiares. A professora Amanda reporta, particularmente, o enfrentamento diário que muitas brasileiras estão a passar durante a pandemia: o gerenciamento simultâneo de cuidados com sua filha pequena, de apoio na vida escolar de sua filha mais velha e de demandas profissionais. Para Amanda, houve a percepção de efeitos emocionais negativos a partir do ensino remoto como algo latente, uma vez que ela expõe sentimentos de frustração, impaciência e angústia.

Outra questão relevante a ser discutida é a pressão institucional. Enquanto a professora da escola pública reportou sobre um excessivo controle em relação às atividades docentes remotas, a professora lotada em duas escolas particulares afirma que as demandas institucionais não somente aumentaram, mas também passaram a extrapolar os horários convenientes

de trabalho. Somado a isso, a professora Luana também relatou como um incômodo a interferência dos responsáveis de seus alunos durante as aulas remotas. Segundo a docente, alguns pais dos discentes passaram a assistir às aulas com o objetivo de questionar ou criticar as mesmas, fator que gera ansiedade nos docentes.

Apesar de informarem sobre os efeitos negativos que o ensino remoto lhes trouxe, ambas também enfatizaram a ideia de que é promissor o trabalho com plataformas e ferramentas *online*, pois as tecnologias digitais possibilitam novas formas de ensinar e de estabelecer interações com seus alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O presente artigo preocupou-se em apresentar a reestruturação de práticas educacionais devido a COVID 19 em uma escola pública e duas particulares a partir de entrevistas com duas professoras de língua inglesa do ensino básico. Aqui foram também discutidos e diferenciados os conceitos de EaD e ensino remoto emergencial, cuja necessidade ficou latente com o estabelecimento da pandemia no Brasil e no mundo no desenrolar do ano de 2020. Ademais, foram trazidos alguns documentos oficiais que direcionaram o país nas tomadas de decisão tanto no quesito sanitário quanto no educacional.

Os relatos das docentes demonstraram que as instituições estavam despreparadas para a magnitude da urgente reestruturação de suas práticas educacionais, pois as mesmas ofereceram aos seus alunos a possibilidade do ensino remoto emergencial, mas não realizaram uma capacitação que, de fato, fosse considerada significativa para os seus docentes. Como consequência, estes não puderam se sentir de fato seguros ao ministrarem as suas aulas síncronas.

As professoras Luana e Amanda também demonstraram uma preocupação com o aumento do horário de trabalho que ocorreu com o ensino remoto emergencial. Com o uso das tecnologias digitais, as instituições em que elas atuam, alunos e responsáveis esperam que elas estejam disponíveis a qualquer hora do dia para solucionar problemas. Uma recomendação a ser adotada pelas escolas é a de regulamentar o horário de trabalho remoto das docentes, evitando uma sobrecarga de tarefas a serem realizadas por elas e a exaustão emocional.

Outra indicação que surge dos relatos das professoras para o momento atual é a de orientar pais e responsáveis sobre as condutas esperadas durante o ensino remoto emergencial. Com este objetivo, poderia ser produzido um material informativo aos responsáveis dos discentes, com orientações éticas

sobre a conduta durante o período de aulas remotas e orientações pedagógicas voltadas para o apoio ao aluno. Esse material, além de informar e tirar dúvidas das ações que estão sendo tomadas pelas escolas, promoveria a conscientização dos responsáveis sobre a importância de respeitar o trabalho que os docentes estão realizando nos espaços *online*, alertando-os de que certas atitudes – como a de assistir as aulas escondido, como as professoras investigadas relataram – podem trazer consequências negativas para o desenvolvimento das próprias aulas e para o emocional dos docentes. Ainda, esse material poderia orientar os responsáveis a estimular a participação dos estudantes nas aulas, sejam síncronas ou assíncronas.

Uma recomendação que pode ser discutida futuramente é a flexibilização dos currículos da educação básica para permitir que uma parcela da carga horária seja realizada *online* (sendo opcional ou não). Essa flexibilização poderia abrir caminhos para que os professores possam se especializar nessa modalidade de ensino e se sintam mais preparados para adotá-la em suas aulas de forma espontânea, após o fim da pandemia de COVID 19.

Além disso, também é fundamental que os alunos também recebam orientações acerca do uso das ferramentas digitais, através de oficinas. Por mais que esse público seja familiarizado com as tecnologias para uso pessoal, a adoção de tecnologias na educação demanda práticas diferentes por parte dos estudantes nesses ambientes, sendo necessário que eles recebam instruções e sejam preparados para aproveitar de todas as possibilidades que as ferramentas disponíveis podem proporcionar para sua aprendizagem.

Apesar dos entraves, o ensino remoto emergencial propiciou a continuidade dos estudos na educação básica, garantindo o distanciamento social e, assim, salvando vidas. Por um lado, os dados demonstram um cenário desanimador, com o despreparo das instituições em oferecer apoio e capacitação aos docentes, por outro, um vislumbre de esperança: a criatividade das docentes na reinvenção de suas práticas pedagógicas. Almejamos que as recomendações aqui estipuladas sirvam de parâmetros para futuras ações das instituições educacionais brasileiras.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL (2020a). *Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em:

<<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em 02 de abril, 2020.

BRASIL (2020b). *Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020*. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 02 de abril, 2020.

BRASIL(2020c). *Coronavírus: monitoramento nas instituições de ensino*. Recuperado em 14 de abril, 2020. <<http://portal.mec.gov.br/coronavirus/>>.

COHEN, L., MANION, L. MORRISON, K. *Research Methods in Education*. 8ª edição Taylor and Francis Group. Kindle Edition, 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: *Planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

FABRÍCIO, B. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.45-66.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T. BOND, A. *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Website. 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 10 de julho, 2020.

MENEZES, V. *Tecnologias digitais no ensino de línguas passado, presente e futuro*. Revista da ABRALIN. V. 18, N.1 (2019). Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>>. Acesso em 07.04.2021.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompsom Learning, 2007.

MOREIRA, J. A., SCHLEMMER, E. *Por um novo conceito e paradigma de educação digital online*. Revista UFG, v. 20, 2020.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. *Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671.

SIMONSON, M.; SMALDINO, S.; ZVACEK, S. *Teaching and learning at distance: Foundations of Distance Education*. North Carolina: Information Age Publishing, 2015.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Suspensão das aulas e resposta à COVID-19*. Website. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>>. Acesso em: 07 de abril, 2020.

Submetido em: 05/02/2021

Aceito em: 30/03/2021