

---

## AS INSERÇÕES TECNOLÓGICAS NAS AULAS DE INGLÊS DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL DE COVID 19: AS IMPLICAÇÕES NO PAPEL DO PROFESSOR

**Adrian Fernanda Bezerra Rodrigues**  0000-0002-8560-9792  
**Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro**  0000-0001-5931-079X  
Universidade Federal do Amazonas

**RESUMO:** Este artigo teve como objetivos investigar a inserção da tecnologia nas aulas remotas durante o período de isolamento social de Covid 19 e demonstrar as implicações tecnológicas no papel do professor. O referencial teórico adotado para embasar o papel do professor foi Gramsci (2004) e para a inserção da tecnologia nas aulas remotas Grossi (2021). O artigo está inserido na abordagem qualitativa, tem caráter descritivo e exploratório. A metodologia foi um estudo de caso (Stake, 1998). Como instrumentos de pesquisa utilizou questionários de perfil e investigativo que fazem parte da dissertação de mestrado das pesquisadoras, além de análise documental e pesquisa bibliográfica. O contexto da pesquisa foi a escola pública da rede estadual de ensino de Manaus-AM. Os resultados apontaram que não é possível garantir que cada aluno da rede pública possua um aparelho próprio e que é injusto exigir isso deles quando as próprias escolas públicas não estão preparadas em questão de infraestrutura para atender a finalidade da educação digital, impossibilitando o professor de exercer seu papel como mediador e promotor de letramentos digitais.

**Palavras-chave:** Papel do professor; Pandemia de Covid 19; Tecnologias.

## TECHNOLOGICAL INSERTIONS IN ENGLISH CLASSES DURING COVID 19 SOCIAL ISOLATION: IMPLICATIONS ON THE TEACHER'S ROLE

**ABSTRACT:** This article aimed to investigate the insertion of technology in remote classes during the period of social isolation of Covid 19 and to demonstrate the technological implications in the role of the teacher. The theoretical framework adopted to support the role of the teacher is Gramsci (2004), and for the insertion of technology in remote classes Grossi (2021). The article is part of a qualitative approach, has a descriptive and exploratory character. The methodology was the case study (Stake, 1998). The instruments were profile and investigative questionnaires, which are part of the researcher's master's dissertation, in addition to documentary analysis and bibliographic research. The context of the research was the public school from the state education network in the City of Manaus, in the Amazon State. The results revealed that it is not possible to ensure that every student in the public education has their own device and that it is unfair to demand this from the student when the public schools themselves are not prepared in a matter of infrastructure to meet the purpose of digital education, making it impossible for the teacher to exercise his role as a mediator and promoter of digital literacy.

**Key words:** Teacher role; Covid 19 Pandemic; Technologies.



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi situada no campo da Linguística Aplicada, subárea Formações de Professores de Inglês, no contexto das aulas remotas durante o isolamento social na Pandemia de Covid 19. Com a Pandemia houve a necessidade de isolamento social no Brasil (Brasil, 2020a) e no mundo (World Health Organization, 2020), por esta razão foram estabelecidos novos moldes para a prática dentro do ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, que passou a ser realizada de forma remota devido ao estado de emergência vivenciado nesse período e ainda nos vimos compelidos a utilizar tecnologias para o ensino, gerando nas práticas dentro da sala de aula *on-line*.

Esta pesquisa é fruto:

- a) da Dissertação de Mestrado que estou pesquisando,
- b) da afinidade com o tema, qual seja, formação de professores de inglês, pois sou professora da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC) na Cidade Manaus (AM),
- c) do cenário em que fomos inseridos durante o isolamento social na Pandemia de Covid 19.

A afinidade e o cenário pandêmico proporcionaram a experiência que tivemos com a inserção de tecnologias no ensino-aprendizagem da língua inglesa, o que me deu oportunidade de refletir e de fortalecer a prática como professora deste componente curricular.

Pretendeu-se com tal pesquisa, contextualizar as medidas utilizadas pelos professores em sua prática dentro da sala de aula, que na Pandemia deixou de ser um espaço físico e passou a ser o espaço virtual, por vezes, tendo sido necessário reinventar e ressignificar os materiais e abordagens utilizados no ensino dos conteúdos sendo necessário a adoção de diferentes tecnologias. Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo geral:

- investigar a inserção da tecnologia nas aulas remotas durante o período de isolamento social de Covid 19.



---

E como objetivo específico:

- demonstrar as implicações tecnológicas no papel do professor;

Como perguntas de pesquisa, foram estabelecidas:

- Como se deu a inserção de tecnologias e qual sua importância no ensino-aprendizagem de inglês nas salas de aulas virtuais em tempos de isolamento social?
- Quais as implicações da inserção tecnológica nas aulas durante o isolamento social no papel do professor?

A justificativa desta pesquisa encontra-se na relevância acadêmica, social, profissional, uma vez que, a pesquisa deu-se durante a Pandemia de Covid 19 e busca investigar a inserção da tecnologia nas aulas remotas durante o período de isolamento social.

A relevância acadêmica pauta-se na pesquisa e registro, por meio de publicações científicas, da situação vivenciada e as mudanças ocorridas, especialmente, as estratégias utilizadas pelos professores de inglês para ensinar seus alunos de forma virtual, podendo se tornar fonte para pesquisas futuras na área da educação.

Quanto às questões social e profissional, encontram-se no impacto gerado pelas novas abordagens adotadas pelos professores de inglês, tanto para os alunos quanto para a sociedade de forma geral que sofreu os efeitos dessas mudanças, como por exemplo os familiares terem que ajudar os alunos com as tarefas, vigiar se estavam assistindo às aulas, e ainda a questão do acesso à internet que muitos alunos de baixa renda não tiveram essa possibilidade gerando comoção na sociedade quanto ao não acesso à rede mundial de computadores, escancarando que as diferenças sociais ainda são algo latente na nossa sociedade, principalmente no que diz respeito às famílias hipossuficientes.

Apesar de sabermos que não teríamos referencial teórico suficiente para pautar nossa pesquisa no concernente a conceitos e histórico da Pandemia, bem como material didático e medidas adotadas por professores Brasil a fora, quisemos enfrentar o desafio e nos debruçamos sobre o tema.



Esta pesquisa está inserida no paradigma qualitativo e foi realizada, inicialmente por meio de um estudo de caso. Foram utilizados como instrumentos diário de pesquisa com base nos questionários de perfil e investigativo, que fazem parte da Dissertação de Mestrado, assim como, revisão bibliográfica e documental.

Este artigo está dividido em seis seções. A primeira delas apresenta a introdução, na qual são apontados o tema, os objetivos e as motivações para esta pesquisa. A segunda trata do delineamento do estudo. A terceira aborda a contextualização do período de aulas remotas. A quarta trata da inserção das tecnologias nesse contexto e suas implicações no papel do professor. A quinta seção apresenta a discussão dos resultados, a sexta trata das considerações finais e, por último, encontram-se as referências.

## 2 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Esta seção apresenta o contexto da pesquisa, bem como a metodologia utilizada e os instrumentos utilizados para atingir os objetivos.

O contexto da pesquisa foi três escolas públicas da rede estadual de ensino, SEDUC (AM), localizadas na Zona Norte de Manaus, Amazonas e os participantes foram cinco professores de Inglês que lecionaram durante o período de aulas nos formatos remoto e híbrido de ensino.

A pesquisa está inserida na abordagem qualitativa de caráter descritivo, exploratório e interpretativo e a metodologia adotada inicialmente foi o estudo de caso (Chizzotti, 2006; Johnson, 1992; Moita Lopes, 1994; Stake, 1998), por meio dos questionários da pesquisa de mestrado realizada pelas autoras, utilizando análise de conteúdo com base em Bardin ([1977] 2016) como análise de dados.

Também foram utilizados para este artigo a pesquisa documental e bibliográfica com o intuito de compreender quais as medidas adotadas para o ensino-aprendizagem de Inglês na Pandemia, quais foram as medidas excepcionais utilizadas, que impactos elas trouxeram para os alunos e professores e o que os documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) dizem sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação.



Quanto à pesquisa documental, as fontes ou documentos são requisitos fundamentais para a produção e sistematização do conhecimento histórico. O trabalho de levantamento, catalogação, identificação e interpretação das fontes são elementos que representam o alicerce para a contextualização e compreensão da sociedade.

Como documentos analisados, utilizamos nesse estudo o documento que norteia a educação a nível nacional, a BNCC (Brasil, 2017) e, portanto, fundamenta os demais documentos a níveis estadual e municipal, além dos registros de pesquisa oriundos dos questionários.

A pesquisa bibliográfica deu suporte ao estudo e construção da fundamentação teórica servindo de alicerce para a análise de conteúdo, uma vez que “a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas” (Frigotto, 2000, p. 81).

A seguir, apresentamos a contextualização do período de aulas remotas.

### **3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PERÍODO DE AULAS REMOTAS**

No início de 2020, o mundo foi surpreendido com um vírus que em poucos meses se tornou a Pandemia de Covid 19 (Brasil, 2020b), causada pelo vírus *Sars Covid*, conhecido como novo coronavírus. Seu combate foi a prioridade e o maior desafio da humanidade nos últimos tempos.

Assim, para conter o contágio e proliferação da doença, o isolamento social se fez necessário, as escolas foram fechadas e tiveram suas aulas suspensas em um primeiro momento, contudo, logo a SEDUC (AM) aprovou o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (Amazonas, 2020) dando início ao período de aulas remotas no Estado do Amazonas em substituição das aulas presenciais.

Com o objetivo de minimizar os prejuízos aos alunos que ficariam sem aula durante o tempo que o isolamento social estivesse em vigor, presenciemos a substituição da sala de aula física pela virtual. Hoje, mesmo a Pandemia ainda não tendo acabado, percebemos que essa mudança repentina no formato da educação trouxe inúmeras implicações e consequências, no entanto, logo no início não tínhamos noção dos desafios que seriam enfrentados. Mas para salvaguardar o direito à educação, os professores buscaram



autoformação, implementaram ferramentas virtuais, como aplicativos e uso de sites, para que a aula de forma remota se tornasse mais atrativa e não ficasse estafante para o aluno e por consequência causasse evasão escolar.

Para entender o cenário, recorreremos a Martins (2016, p. 68) que se refere ao ensino híbrido como:

[uma combinação entre] [...] o modelo tradicional, no sentido de envolver a aprendizagem em sala de aula, como vem sendo realizado há tempos, e o modelo online, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino.

Para a autora, no ensino híbrido, professores e alunos ensinam e aprendem em tempos e locais variados. Ela enfatiza sobre a sala de aula invertida como sendo um modelo no qual a teoria é estudada em casa no formato *on-line* e, na sala de aula presencial são desenvolvidos debates e atividades sobre o conteúdo estudado em casa. Dessa forma,

O que era feito na sala de aula (explicação do conteúdo) é agora feito em casa e, o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo) é agora feito na sala de aula (Martins, 2016, p. 77).

Embora saibamos que os formatos de ensino híbrido, Ensino à Distância – EaD e remoto, não possuem a mesma definição, estes foram aqui trazidos pois, até então, pouco se ouvia falar a respeito do formato remoto antes da Pandemia, e optamos por trazer os parâmetros dos formatos híbrido e EaD para aproximar a explicação do período remoto.

Ressalta-se que o ensino remoto, segue os princípios da educação presencial (Costa, 2020), tem aproximações com a EaD, no sentido de que possui algumas de suas características, como professores e alunos estarem distantes fisicamente e interagirem por meio de tecnologias. No entanto, não é considerado como EaD, por essa ser uma modalidade de educação regulamentada pelo Ministério da Educação; possuir a figura do tutor; ser bem mais estruturada e organizada e ter sido desenhada para um público adulto disciplinado e autônomo (Grossi, 2020).

Como vimos acima, no que diz respeito ao entendimento da situação em que estávamos passando no ensino remoto, ficou difícil a classificação deste novo modelo de



ensino, uma vez que, apesar de ser nos moldes do ensino EaD, não poderia ser denominado como tal, pois não estávamos dentro do contexto em que é exigido para essa classificação. Diante disso, estávamos inseridos num cenário cujo formato de ensino-aprendizagem era experimental, já que não havia estudos ou normatização que o regulamentasse, éramos uma espécie de pesquisa de campo do Estado, por motivos de necessidade e força maior.

Portanto, para que a pesquisa faça sentido e possamos entender como foi gerada essa forma de ensino remoto, buscamos os ensinamentos sobre as abordagens pedagógicas que fazem parte das metodologias ativas de ensino, o estudo híbrido e a sala de aula invertida.

Para Bacich *et al.* (2015), o ensino híbrido combina atividades presenciais e *on-line* realizadas dentro ou fora do espaço escolar. Já a sala de aula invertida, segundo Valente (2014) tem como princípio a apresentação dos conteúdos das disciplinas aos alunos por meio de recursos digitais e antes do encontro com o professor.

Outro mal-entendido surgido nesse período foi a caracterização das aulas remotas como *homeschooling*, que trata da prática da educação domiciliar sem a necessidade de o aluno frequentar a escola, sendo a família responsável pela educação da criança, no entanto esta prática não está regulamentada no Brasil e, por isso, sua prática não é permitida. Como bem observou Grossi (2021),

[...] um aspecto que merece ser elucidado diz respeito ao local onde os alunos estão fazendo suas aulas: em casa e junto com suas famílias. Esse fato fez com que algumas pessoas denominassem erroneamente o ensino remoto de *homeschooling* (ensino familiar). O *homeschooling* tem uma proposta diferente, cujo objetivo é preparar o indivíduo no que se refere à autonomia no seu processo de aprendizado, tornando-o sujeito responsável pelo seu conhecimento, segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar, ANED (Grossi, 2021, p. 6).

Tendo em vista essa observação, podemos verificar que a situação enfrentada na Pandemia, por ter acontecido de forma abrupta e repentina por conta da emergência do isolamento social não havia denominações, estudos ou moldes predeterminados, e por esse motivo aconteceu sem qualquer preparo para os professores ou para os alunos. Foi uma mudança compulsória na qual não houve consulta a alunos ou professores se essa



seria a forma de aprendizagem que melhor lhes caberia, e nem poderia, uma vez que foi uma situação emergencial e, portanto, foi feito o necessário para aquele momento, com aquelas condições. No entanto, isso não muda o fato de que, após um período teste, investigações visando melhorias poderiam ter sido providenciadas.

#### **4 A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DE AULAS REMOTAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PAPEL DO PROFESSOR**

Após a contextualização de como se deu o período de aulas remotas e após diferenciá-las dos modelos EaD e híbrido, nos propomos a apresentar como se deu a inserção das tecnologias nessas aulas e o que isso influenciou no papel do professor.

Dessa forma, dadas as circunstâncias do isolamento social, e para que as aulas não ficassem paradas por período indeterminado, a saída mais viável foi utilizar a tecnologia em favor da educação. Conforme a explanação de Grossi (2021), no processo de reestruturação da escola, a proposta foi disponibilizar as aulas *on-line* com apoio das TDICs:

Salienta-se que o Ambiente virtual de Aprendizagem (AVA) é a plataforma de aprendizagem, local onde as aulas online acontecem e são suportados pelas TDIC. Vale ressaltar que existem outras ferramentas e aplicativos que fazem parte do conjunto de TDIC e AVA, aqui foram escolhidos os que a autora desse estudo tem mais familiaridade (Grossi, 2021, p. 6).

De acordo com Grossi (2021), são muitas as possibilidades de uso das TDICs como apoio às aulas virtuais e é possível perceber que elas variam entre tipos e finalidades. São elas: ferramentas de videoconferência como *Zoom*, *Google Meet* e *Skype*; plataformas de *streaming* de vídeo como *Youtube*; aplicativos de interação social e troca de mensagens instantâneas como *WhatsApp*, *Telegram*, *e-mail*; aplicativos e *sites* para criação de questionários, *quizzes* ou jogos *on-line* como *Kahoot* e *Classmarker*; aplicativos colaborativos de apresentação de informações como *Jamboard*, *Padlet* e *Canva*; e ferramentas de experiência imersiva como as de realidade virtual ou realidade mista.

Ou seja, as TDICs e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), são recursos para dar suporte aos professores ao ministrar suas aulas de forma remota, possibilitando utilizar





uma variedade de estratégias de aprendizagem que melhor se adequem ao seu planejamento como alternativas para o ensino-aprendizagem do Inglês, promovendo, assim, a digitalização da educação de forma inclusiva.

É claro que a implementação não deve ocorrer de forma repentina, e para que ele aconteça de forma gradativa esse processo compreende cinco etapas: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação (Sandholtz; Ringstaff; Dwyer, 1997) mas que, devido à urgência que o contexto exigiu, os professores não tiveram o tempo necessário para completar todo o processo.

Como alternativas, Grossi (2021) propôs algumas estratégias pedagógicas que podem ajudar o professor, que ainda não tem apropriação tecnológica, durante suas aulas remotas a visualizar suas possibilidades com o uso da tecnologia em seu favor. Vejamos, a seguir, alguns exemplos, seus usos e suas vantagens.

Para contação de histórias, por exemplo, o professor pode se valer de tecnologias digitais como vídeos, ferramentas de realidade imersiva (realidade aumentada ou mista), QR Code, infográficos, quadros colaborativos como o *Jamboard*, *Padlet*, dentre outros. Dessa forma o professor pode usar animações, textos, gráficos, cenários e vídeos para explicar um conteúdo, para contar uma história, quer ela seja uma narrativa visual ou textual, pode criar personagens e essa história pode ser construída de forma coletiva com os alunos, oportunizando aos alunos diferentes recursos visuais, alcançando diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, tornando a aula mais criativa e interessante, provocando conexões entre os novos conteúdos e o conhecimento prévio do aluno, possibilitando interdisciplinaridade e construindo valores e conhecimentos (Grossi, 2021, p. 7).

Percebam que esta estratégia pode ser aplicada tanto em ambiente virtual como no ambiente físico, basta que sejam efetuadas algumas adaptações. Dessa forma, destacamos a importância do uso das TDICs não somente no ensino-aprendizagem de inglês nas salas de aulas virtuais em tempos de isolamento social, mas também nas salas de aulas físicas conforme a realidade da escola.

Outra estratégia pedagógica citada por Grossi (2021) é a criação conjunta de textos utilizando a ferramenta do AVA Moodle, uma plataforma que permite a criação de ambiente



virtual de aprendizagem com interação de professores e alunos. Um exemplo de utilização desta plataforma é a criação de um espaço colaborativo em que o professor libera a atividade com liberação de edição para que os alunos consigam inserir textos de acordo com o tema definido pelo professor. A plataforma cria um histórico de versões listando as edições feitas por cada aluno e o professor vai mediando e comentando as postagens. Com esta estratégia o professor proporciona e promove a produção do trabalho escolar de forma colaborativa e criativa (Grossi, 2021, p. 8).

Com a inclusão das tecnologias nas aulas de forma gradativa é possível que tanto alunos quanto professores se familiarizem, pouco a pouco, aprimorando essas habilidades e se letrando digitalmente, como propõe a BNCC (Brasil, 2017). A exemplo do que acontece no modelo EaD, o uso de estratégias da sala de aula invertida pode ser utilizado tanto nas aulas presenciais quanto nas aulas remotas como forma de exposição e familiarização dos alunos ao tema.

Como verificamos até aqui, as tecnologias digitais possibilitam uma inovação pedagógica e contribuem para a reinvenção dos processos de ensino-aprendizagem utilizando-se da união entre as tecnologias digitais e o ensino tradicional, ou seja, desempenham um papel primordial para que o ensino-aprendizagem no ambiente virtual aconteça, principalmente no contexto da Pandemia de Covid 19 em que as aulas foram transmitidas pela televisão em canal aberto, ficando também disponíveis na base de dados do *Youtube*, mas a interação entre o professor da escola e os demais alunos aconteceu por aplicativos de mensagens, ou seja, sem as tecnologias digitais não teria como o aluno interagir.

Além disso, em um contexto de aula virtual, o uso de diferentes recursos pedagógicos digitais influencia diretamente no que diz respeito a prender a atenção do aluno, pois devemos considerar o ambiente em que o aluno assiste as aulas, que podem estar sujeitos à distrações como: televisão, celular, parentes, dentre outras. Ou seja, o aluno precisa vencer obstáculos como estar na frente do computador/celular/televisão, no horário da aula, disposto e comprometido a assistir às aulas de forma eficiente. Isso revela uma das implicações no papel do professor surgidas nesse formato de ensino-aprendizagem,



retomadas após uma breve apresentação do que a BNCC (Brasil, 2017) diz sobre a inserção das TDICs na educação.

Segundo a BNCC (Brasil, 2017), as dez competências gerais foram elaboradas a fim de assegurar aos alunos: a mobilização de conhecimentos, como conceitos e procedimentos; habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais; e atitudes e valores. Elas devem inter-relacionar-se nas três etapas da educação, sempre pautadas na resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 8).

Dentre essas dez competências gerais, a quinta está diretamente relacionada a este estudo, pois entendemos que ela define como papel da escola, e por consequência do professor, a garantia que o aluno desenvolva tal competência. A saber:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Embora este estudo trate especificamente do período pandêmico, iniciado em 2020 (World Health Organization, 2020), a BNCC (Brasil, 2017) já estava em vigor há dois anos. Desta forma, entendemos que antes mesmo do contexto de aulas remotas já era papel do professor promover situações em que o aluno, não somente compreendesse e utilizasse, mas também criasse tecnologias digitais de forma crítica. Isso influencia o papel do professor em vários aspectos. Destacamos dois que acreditamos revelar duas implicações importantes a serem discutidas.

A primeira é que o professor deva assumir o papel de promotor de letramentos digitais. Tal papel exige que o professor aborde de forma rigorosa e aprofundada o uso das tecnologias, visto que essa competência requer que o aluno seja um usuário proficiente no uso das tecnologias ao reivindicar que ele saiba utilizá-las criticamente, produzir conhecimentos e criar tecnologias de forma autônoma e protagonista.

No entanto, para letrar o aluno digitalmente é necessário que ele possua os recursos adequados, ou seja, as tecnologias digitais necessárias. Se o livro, caderno e canetas são



materiais de uso pessoal no ensino tradicional, o celular/*tablet*/computador, programas necessários e internet de qualidade são os materiais de uso pessoal na educação digitalizada. O que nos leva à segunda implicação.

A segunda implicação é que, como a escola pública não fornece esse material de uso pessoal e não oferece infraestrutura para isso, o professor não consegue desenvolver o papel de mediador desse conhecimento e passa a ser meramente um facilitador ou um instrutor. Para ilustrar esse papel, propomos uma metáfora: a “Receita Mágica”, pois como na realidade da escola pública os ingredientes (celulares, *tablets*, computadores, programas, aplicativos, internet) são todos imaginários cabe ao professor ensinar “o modo de fazer” e considerar que em um cenário real a receita dará certo.

Para ajudar a compreender as implicações da inserção das tecnologias no papel do professor, amparamo-nos em Gramsci (2004) cujos pressupostos vão ao encontro do que postula a BNCC (2017) sobre papel social do professor.

Para Gramsci (2004) é papel do professor ter consciência político pedagógica, isso porque o autor defende o papel da educação no processo de transformação da sociedade e em seu caráter político. Nesse sentido, a partir de uma consciência de classe e por meio da proposta de uma escola unitária, garante formação integral aos alunos que poderiam atuar tanto em trabalhos técnicos, manuais ou industriais quanto em trabalhos intelectuais:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (Gramsci, 2004, p. 33-34).

Nesse sentido, o professor, como intelectual e por ser quem tem o maior grau de influência social na sala de aula, teria um papel importante na formação política, e esta estaria implícita em todos os espaços e ações sociais, auxiliando os alunos no reconhecimento de sua posição na sociedade.

Também seria papel do professor, enquanto formador de crianças, ser consciente dos contrastes entre tipos de sociedade e de cultura representadas tanto por ele mesmo quanto pelos alunos. Sendo consciente de sua tarefa, acelera e disciplina a formação da



criança, sendo necessário dominar diversas áreas do conhecimento, como metodologias de ensino, conteúdos e a realidade social do aluno (Gramsci, 2004, p. 44).

Em outras palavras, o professor não deveria apenas instruir os alunos, visão retrógrada em que o foco da aprendizagem estava no professor como o único detentor do conhecimento, mas deveria usar de sua posição influenciadora para mediar o conhecimento ministrado às realidades dos estudantes, o que Gramsci (2004, p. 44) chama de “trabalho vivo do professor”.

Ora, se para ambos se entende que é papel do professor formar cidadãos críticos, autônomos e protagonistas tanto de sua vida pessoal quanto em seu posicionamento social, e concordamos que é necessário que o professor esteja consciente dos contrastes sociais, não há dúvidas de que a inserção tecnológica na educação, quando o aluno não possui os recursos digitais, é não somente excludente como também impossibilita que o professor exerça o seu papel de mediador, formador de cidadãos críticos e autônomos, não garantindo uma formação integral que a BNCC (Brasil, 2017) requer.

A seguir, apresentamos a discussão dos resultados.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As representações dos professores que participaram da pesquisa sobre sua experiência no período de aulas remotas revelaram que a maioria dos alunos não possuía celular próprio para garantir a interação entre professor-aluno-turma, especialmente no período de aula (turno em que estava matriculado). O que acontecia é que eles usavam o celular dos pais para terem acesso aos grupos virtuais de sua turma e estar em contato com a escola e só tinham acesso aos aparelhos quando seus pais chegavam do trabalho, ainda assim precisavam dividir com os irmãos que também estavam em aulas remotas.

Ainda segundo o relatado pelos participantes, a maioria de seus alunos não possuía acesso à internet. Também era comum que a escola não conseguisse contato com muitos desses alunos, quer fosse pelos grupos das turmas, quer fosse por telefone. E, por conta da falta de atualização de dados pessoais das famílias junto às secretarias das escolas, era necessário a mobilização de toda a comunidade escolar (inclusive os professores) com



frequência para se conseguir contato com esses alunos de alguma forma, o chamado “busca-ativa”.

Como afirmado por uma das participantes, a única ferramenta tecnológica ao qual muitos alunos tiveram acesso para acompanhar as aulas transmitidas em canal aberto foi a televisão, mas somente isso não era suficiente pois ele precisaria estar em contato com a escola para realizar as atividades.

Isso significa que as representações retrataram de forma pontual e factual o exposto na segunda implicação, evidenciando que a falta de material pessoal, necessário para acompanhar a interação virtual requerida nesse contexto, e/ou, a falta de letramento digital adequado impossibilitou a efetividade do ensino-aprendizagem de Inglês nesse contexto. Especialmente quando considerados os casos em que o aluno não teve acesso aos professores ou materiais das aulas por falta dos recursos tecnológicos como celular, *tablet*, computador ou televisão.

Outra situação era a de que os professores tinham pouco retorno dos alunos no que diz respeito às dúvidas relacionadas ao conteúdo. Foram desveladas nas representações que, em sua maioria, as dúvidas recorrentes se referiam a prazo e formato de entrega das atividades (via foto do caderno ou da atividade impressa, *Word*, *PDF*, entre outros), se essas poderiam ser a lápis, pedidos de explicação da atividade mesmo que essas informações já estivessem contidas nas instruções das atividades.

Em outras palavras, nas vezes em que o professor conseguiu ultrapassar a barreira de o aluno não possuir os recursos tecnológicos, ele se deparava com outra barreira: o aluno não compreendia as orientações da atividade quanto ao formato de entrega e prazos. Ou seja, o professor deixou de atuar como mediado do ensino-aprendizagem da língua alvo para exercer o papel de facilitador/instrutor das necessidades técnicas exigidas no período.

Diante do exposto até aqui, e relembando que as TDICs foram a chave para que as aulas no contexto remoto acontecessem, podemos dizer que mesmo que o professor utilizasse todas as plataformas virtuais, implementasse inúmeros aplicativos ou sites para enriquecer a qualidade das aulas no formato *on-line*, se o aluno não tivesse um celular ou internet para acessá-las nada adiantaria e o professor precisou se esforçar para atingir esses alunos, trabalhou além do seu horário de trabalho para atender às necessidades dos



alunos, fez buscas recorrentes de alunos com os quais havia perdido contato com o intuito de resgatá-los e evitar a evasão escolar, trabalhou sob pressão psicológica severa, pois o professor também foi uma vítima da crise social vivida nesse período.

Em suma, ao analisar os resultados, chegamos à conclusão de que o professor não teve o suporte necessário para que conseguisse ministrar os conteúdos de forma efetiva para os alunos, uma vez que em seu tempo de trabalho ele estava ocupado com outras atividades requeridas, como a de facilitador para o uso das tecnologias digitais, aplicando questionários em links solicitados pela SEDUC ou realizando tarefas administrativas como busca-ativa. Dessa forma não conseguindo atingir o objetivo de mediar o conhecimento do componente curricular por meio das tecnologias digitais.

Ao mesmo tempo, não conseguiu atender os objetivos da quinta competência da (BNCC, 2017) de garantir que o aluno compreenda, utilize, crie tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, uma vez que, para que isso fosse garantido, o aluno precisaria dispor dessas tecnologias e demais ferramentas como internet, softwares e hardwares necessários como material de uso pessoal e sua realidade social não o permitia dispor desses materiais que não foram disponibilizados pelo governo do estado para garantir a inclusão deles em uma educação digital.

Por outro lado, a sensibilidade dos professores em entender o contexto social de seus alunos demonstrou que, mesmo estando sob uma imensa pressão com os acontecimentos advindos por conta da Pandemia de Covid 19, o professor manteve um papel de educador humano, que respeita os contextos e realidades sociais, que compreende as necessidades básicas dos estudantes no contexto em que estavam inseridos.

A seguir, apresentamos as considerações finais.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao elaborar estas considerações finais, retomamos alguns pontos principais discutidos nesse artigo, apresentamos nosso ponto de vista, a fim de fomentar melhorias, para a educação e tecemos sugestões para trabalhos futuros.



Um dos principais fatores para que o ensino-aprendizagem de Inglês tenha sido considerado insatisfatório durante o período da Pandemia, pelos professores investigados, foi a falta de acesso por parte dos alunos aos recursos como celular ou computador para que pudessem acompanhar as aulas, tornando impossível que o aluno fosse inserido no contexto virtual de forma efetiva, afinal, como trabalhar as habilidades digitais do aluno sem a participação dele? É impossível ensinar um ser humano a nadar se ele estiver fora da água.

É verdade que o acesso a aparelhos celulares hoje se popularizou, mas isso não significa que todos os alunos possuam um. Os dados da pesquisa revelaram que, em sua maioria, os alunos mantinham contato com os professores através dos celulares dos pais que só acontecia quando estes chegavam do trabalho, à noite.

Isto posto, é latente que a Pandemia da Covid 19 apenas evidenciou as desigualdades sociais e as mazelas da sociedade atual. Enquanto nas aulas virtuais nem todos os alunos possuíam acesso a um celular ou computador para acompanhar aulas síncronas, assíncronas ou ambientes virtuais de aprendizagem, nas escolas públicas acontecia o mesmo. E nos comovemos com a realidade dos alunos, uma vez que a culpa não é deles por nem seus familiares nem as escolas estarem adaptadas para imergi-los em aulas no contexto virtual.

Dessa forma, é contraditório que os documentos oficiais que norteiam a educação como os Referenciais Curriculares estaduais, tendo em vista que estes estão em acordo com a BNCC (Brasil, 2017), apresentem diretrizes pautadas na digitalização da educação pública sem que as escolas estejam adaptadas com infraestrutura e sem que os professores estejam capacitados para isso.

Assim, é uma situação emergente que as escolas públicas estejam adaptadas com recursos tecnológicos e que os professores recebam formação para essa finalidade.

É interessante pontuar que uma sala de informática não é suficiente para atender a necessidade de uma escola para que a educação possa ser considerada digital, assim como a instalação de um projetor de imagem em uma sala não é suficiente para caracterizar uma sala de aula como digitalizada.





É necessário que todas as salas de aula estejam equipadas para esta finalidade, que cada aluno possua acesso a um computador, celular ou tablet que suporte as ferramentas necessárias para a aprendizagem de forma virtual mediada pela tecnologia. Assim como no modelo tradicional, em que cada aluno precisa ter o seu próprio material pessoal (caderno, livro, caneta, lápis, entre outros) na educação digital o aluno precisa ter acesso ao seu próprio material digital (computador, celular, aplicativos, ambientes de aprendizagem virtual, internet, ferramentas, digitais, entre outros).

Ao trazermos essas propostas verificamos que nosso objetivo geral, retomado a seguir:

- investigar a inserção da tecnologia nas aulas remotas durante o período de isolamento social de Covid 19,

foi respondido à medida que explanamos sobre como se deu o ensino remoto no período pandêmico de Covid 19 e o uso da tecnologia nesse contexto, na seção 2, uma vez que colocamos à baila os três conceitos de ensino de forma virtual, tais quais, híbrido, EaD e remoto, e ainda, exemplificamos as possibilidades de uso do ambiente AVA, que pode ser utilizado nos três modelos de ensino. Também demonstramos a necessidade de o professor adequar o ambiente físico para o virtual, a fim de que as aulas síncronas fossem transmitidas de forma dinâmica e na intenção de evitar evasão escolar.

Já para o objetivo específico,

- Demonstrar as implicações tecnológicas no papel do professor;

vimos que os desafios foram muitos, mas que esse foi um mal necessário para que se percebesse a urgência em investimento na educação pública, vimos que o ensino-aprendizagem, por meio dos professores, se reinventou com a inserção de tecnologias, em uma modalidade de ensino com requisitos antes jamais vistos como uma sala de aula totalmente virtual, sem os recursos e sem o aceite de aulas totalmente *on-line*, sem monitor, a exemplo do que acontece no formato EaD, e ainda sob a pressão do contexto de crise sanitária mundial, como explicado e exemplificado no bojo do trabalho.

Dessa forma, também respondemos as questões que permearam esse trabalho, quais sejam:



- Como se deu a inserção de tecnologias e qual sua importância no ensino-aprendizagem de Inglês nas salas de aulas virtuais em tempos de isolamento social?
- Quais as implicações da inserção tecnológica nas aulas durante o isolamento social no papel do professor?

Ao longo do trabalho ficou claro que a tecnologia foi uma ferramenta para unir professores e alunos em um contexto de isolamento social, contudo, não se pode afirmar que foi uma trajetória satisfatória, uma vez que grande parte dos alunos não conseguiu acompanhar de forma efetiva esse contato entre professor e aluno.

Acrescentamos também que essa inserção se deu de forma abrupta e repentina, sem obedecer às cinco etapas propostas por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) para que acontecesse de forma gradual. Ressaltamos que entendemos que, devido à emergência exigida pelo momento, não teria outra forma de ensino se não o remoto, esperava-se, no entanto, que mais alunos tivessem tido infraestrutura para o contexto de aulas virtuais.

No entanto, devido à falta de recursos necessários para a digitalização da educação, o papel do professor que se destacou a partir das representações dos participantes foi a de facilitador/instrutor, ao invés de mediador, formador de cidadãos críticos, promotor de letramentos digitais, ressignificador de suas práticas, pois o contexto das aulas remotas evidenciou demandas já solicitadas na BNCC, como letramento digital, mas que, por não haver infraestrutura adequada nas escolas públicas, eram ignoradas.

Por fim, após análise da pesquisa e a elaboração do artigo em tela, pode-se dizer que alcançamos os resultados. A pesquisa se encaminhou dentro da trajetória planejada e apresentou o que se propôs. Esperamos que esse trabalho traga apontamentos importantes para que mais pesquisas sejam realizadas acerca dessas implicações para o professor e possam preencher lacunas nesse contexto de ensino-aprendizagem, para necessidades futuras.

Como sugestão de trabalhos futuros, propomos a realização do estudo aprofundado da aplicabilidade das tecnologias na sala de aula contextualizadas na realidade da escola pública, considerando suas necessidades de infraestrutura, suporte e particularidades.



## REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Diário Oficial do Estado de Amazonas. **Decreto Nº 42.061, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV), e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19, Diário Oficial do Estado de Amazonas, 2020. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391375> . Acesso em: 10 jul. 2022.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. **Entenda sobre Educação Domiciliar**. Disponível em: <https://aned.org.br/index.php/conheca-educacao-domiciliar/ed-no-brasil>. Acesso em: 20 out. 2022.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (ORG.). Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, Campinas**, v. 3, n. 1, dez. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 10 jul. 2022.



BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico Covid-19 – Nº 05**. Doença Coronavírus 2019. Ampliação da vigilância, medidas não farmacológicas e descentralização do diagnóstico laboratorial. Brasília: COE 2020. Disponível em: [http://maismedicos.gov.br/images/PDF/2020\\_03\\_13\\_Boletim-Epidemiologico-05.pdf](http://maismedicos.gov.br/images/PDF/2020_03_13_Boletim-Epidemiologico-05.pdf). Acesso em: 10 de jul. de 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSTA, R. Educação remota emergencial x EaD: desafios e oportunidades. **Linked in**, 2020.

FRANCO, M. L. P. G. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. Brasília: Plano, 2003.

FRIGOTTO, G. O enfoque da Dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GROSSI, M. G. R. O ensino remoto é uma modalidade de educação? **AVACEFETMG**, 2020. Disponível em: <https://avacefetmg.org.br/o-ensino-remoto-e-uma-modalidade-de-educacao/>. Acesso em: 17 out. 2022.

GROSSI, M. G. R. Usar tecnologias digitais nas aulas remotas durante a pandemia da COVID-19? Sim, mas quais e como usar? **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-12, e-15879.059, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15879>. Acesso em: 06 nov. 2022.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York & London: Longman, 1992.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016.

MARTINS, L. C. B. **Implicações da organização da atividade didática com uso de tecnologias digitais na formação de conceitos em uma proposta de Ensino Híbrido**. 2016. 317f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LOPES, L. P. da M. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2019.



---

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. **Ensinando com tecnologia: criando salas centradas nos alunos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

STAKE, R.E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (EDS.). **Strategies of quality inquiry**. Londres: Soge Publications, 1998. p. 435-453.

VALENTE, J. A. Blended learning as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019n-CoV)**. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihr-emergency-committee-on-novel-coronavirus>. Acesso em: 07 jul. 2023.

Recebido em: 05-05-2023

Aceito em: 22-08-2023

