

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Joyce Figueredo Lima Gomes

**PROCESSOS ADAPTATIVOS DE ENSINO E
APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: reflexos da pandemia do COVID-19 no ensino remoto e
retorno presencial**

Taubaté – SP

2024

Joyce Figueredo Lima Gomes

**PROCESSOS ADAPTATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexos da pandemia do
COVID-19 no ensino remoto e no retorno presencial**

Dissertação apresentada ao Exame de Defesa,
requisito parcial para a obtenção do Título de
Mestre pelo Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Celina da Silva
Richetto.

Coorientadora: Profa. Dra. Márcia Regina de
Oliveira

**Taubaté – SP
2024**

JOYCE FIGUEREDO LIMA GOMES

PROCESSOS ADAPTATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexos da pandemia do COVID-19 no ensino remoto e retorno presencial

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto.

Coorientadora: Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira

Data: 14/12/2023

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto - Universidade de Taubaté

Assinatura _____



Documento assinado digitalmente

KATIA CELINA DA SILVA RICETTO

Data: 28/02/2024 19:19:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

MARCIA REGINA DE OLIVEIRA:10342538837

Assinado de forma digital por MARCIA REGINA DE OLIVEIRA:10342538837
Dados: 2024.03.01 17:22:47 -03'00'

Prof. Dr. Alessandro Messias Moreira - Centro Universitário do Sul de Minas

Assinatura _____



Documento assinado digitalmente

ALESSANDRO MESSIAS MOREIRA

Data: 28/02/2024 21:25:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza - Universidade de Taubaté

Assinatura _____



Documento assinado digitalmente

MARIANA ARANHA DE SOUZA

Data: 02/03/2024 09:23:34-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

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

G633p Gomes, Joyce Figueredo Lima

Processos adaptativos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa da educação básica: reflexos da pandemia do COVID-19 no ensino remoto e retorno presencial / Joyce Figueredo Lima Gomes. – 2023.

129 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

Orientação: Profa. Kátia Celina da Silva Richetto, Departamento de Instituto Básico de Ciências Exatas.

Coorientação: Márcia Regina de Oliveira, Departamento de Gestão e Negócios.

1. Língua Inglesa. 2. Período Remoto Emergencial. 3. Recursos Digitais. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós- graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico este trabalho à minha família, pais, esposo e irmão, além de todos os alunos que já passaram pela minha vida e por tantos outros que ainda estão por vir. Vocês são a razão pela qual eu tanto busco melhorar a minha forma de ensino.

AGRADECIMENTOS

A DEUS em primeiro lugar! ELE que me sustenta com força e coragem e por ELE sou grata a cada amanhecer.

Aos meus pais, Edineia e Fernando, que são as pessoas mais importantes da minha vida e que sem eles eu não teria conseguido nada, principalmente mais essa conquista! Meus ídolos desde a infância e os meus maiores incentivadores.

Ao meu esposo, Clezio, que sempre caminhou comigo em todas as decisões que eu tomei, que me apoiou em iniciar mais uma etapa de estudos em minha vida, que foi o Mestrado. Muito obrigada, meu amor, por me amar, entender e nunca me deixar sozinha.

Ao meu irmão, Ronny, que muitas vezes me ajudou em minhas dificuldades tecnológicas e por saber que, em qualquer circunstância da vida, estará sempre ao meu lado torcendo por mim.

Às minhas amigas, Cíntia Magalhães, que me incentivou a iniciar nesta jornada em busca do título de Mestre em Educação e à Kátia Helena Guarnier que trilhou junto comigo o caminho do mestrado, fazendo tudo ser mais leve. Sem o apoio, as parcerias e as trocas de experiências com vocês eu não teria conseguido trilhar esse percurso acadêmico.

Aos meus amigos e familiares que precisaram aceitar a minha ausência durante todo o período do mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto, uma grande profissional, que sempre me auxiliou em tudo que eu precisava, me conduzindo e orientando da melhor forma. Obrigada por acreditar em mim!!!

À minha Coorientadora, Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira, que chegou para somar e me auxiliou da melhor forma possível. Muito obrigada pela parceria!

Ao professor, Willian José Ferreira, que dedicou seu tempo e seus conhecimentos, não medindo esforços para que eu pudesse aprender a usar o *software* IRAMUTEQ. Muito obrigada pela sua generosidade.

Aos professores de Inglês do Município de Itapemirim que participaram da pesquisa, respondendo ao questionário e à entrevista semiestruturada.

Aos professores do mestrado Profissional em Educação, turma de 2022/2023, vocês são exemplos de dedicação e de competência.

A ideia implícita nessa lei é a de que, antes de ser professor, sou um aprendiz, um “estudante” ensinando estudantes. Estou dando continuidade ao processo de aprendizagem. Ainda estou a caminho de minha meta. E, vendo-me como estudante ao desempenhar meu papel de mestre, vou encarar o processo didático por um ângulo totalmente novo e pessoal.

Howard Hendricks (1991)

RESUMO

Este trabalho faz parte do campo de estudo das investigações desenvolvidas no âmbito do grupo de Pesquisa denominado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, concentra-se na área de “Formação Docente para a Educação Básica”. O sistema educacional brasileiro, nos anos de 2020 e 2021, passou por mudanças, nas quais as escolas públicas e privadas de todo o país tiveram as aulas presenciais suspensas, por causa da grande disseminação e contágio do vírus COVID-19. O objetivo deste trabalho é analisar a percepção dos professores de Inglês do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais da Rede Pública de Itapemirim, município localizado na Região Sudeste do Espírito Santo, relativa aos desafios enfrentados durante as aulas remotas e presenciais. A pesquisa é de natureza qualitativa e contou com a participação de 32 professores de Língua Inglesa do município mencionado. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semiestruturada, que ocorreram de forma *on-line*. Para o questionário, foi realizada uma análise de conteúdo. Para as entrevistas, após transcrição e preparo de corpus textual, o arquivo formatado foi submetido ao *Software* IRAMUTEQ, que trata os dados enviados, o que viabiliza diferentes tipos de análise, sendo que, neste trabalho, foi realizada uma interpretação textual. Os resultados apontam que, no período remoto, as principais dificuldades enfrentadas foram: acesso à internet, adaptação aos recursos tecnológicos e digitais, local adequado para implementar as aulas, barulho externo e interno em domicílio. No retorno ao presencial, os professores relatam que houve defasagem no aprendizado, gerada pelo fato de que, na pandemia, muitos alunos não conseguiram acompanhar as aulas remotas. Portanto, conclui-se que há a necessidade de os docentes reavaliarem suas abordagens pedagógicas para se adequarem à nova realidade do presencial. Como contribuição à comunidade acadêmica, este trabalho gerou como produto um *e-book*, com conteúdo aplicável nas aulas presenciais de Língua Inglesa, que será disponibilizado nas redes sociais em formato de PDF e pelo *link*.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa; Período Remoto Emergencial; Recursos Digitais.

ABSTRACT

This work is part of the field of study of investigations carried out within the scope of the Research group called Education: professional development, diversity and methodologies. The research is linked to the Teacher Training and Professional Development research line of the Postgraduate Professional Master's Program in Education at the University of Taubaté – MPE UNITAU, focusing on the area of “Teacher Training for Basic Education”. The Brazilian educational system, in the years 2020 and 2021, underwent changes, in which public and private schools across the country had face-to-face classes suspended, due to the wide spread and contagion of the COVID-19 virus. The objective of this work is to analyze the perception of English teachers in elementary school, initial years and final years of the Public Network of Itapemirim, a municipality located in the Southeast Region of Espírito Santo, regarding the challenges faced during remote and in-person classes. The research is qualitative in nature and involved the participation of 32 English language teachers from the aforementioned municipality. The questionnaire and semi-structured interview were used as data collection instruments, which took place online. For the questionnaire, a content analysis was carried out. For the interviews, after transcription and preparation of the textual corpus, the formatted file was submitted to the IRAMUTEQ Software, which processes the data sent, which enables different types of analysis, and in this work, a textual interpretation was carried out. The results indicate that, during the remote period, the main difficulties faced were: internet access, adaptation to technological and digital resources, suitable place to implement classes, external and internal noise at home. Upon returning to in-person classes, teachers report that there was a lag in learning, caused by the fact that, during the pandemic, many students were unable to follow remote classes. Therefore, it is concluded that there is a need for teachers to reevaluate their pedagogical approaches to adapt to the new face-to-face reality. As a contribution to the academic community, this work generated an e-book as a product, with content applicable to face-to-face English language classes, which will be made available on social networks in PDF format and via link.

KEYWORDS: English Language, Emergency Remote Period and Digital Resources.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Nuvem de palavras -	30
Figura 2 - Determinação do tamanho da amostra, segundo metodologia proposta por Dobson	51
Figura 3 - Idade	60
Figura 4 - Tempo de experiência	60
Figura 5 - Rotina dos professores	62
Figura 6 - Recurso Tecnológico usado pelos professores	64
Figura 7 - Envio de material para os alunos	65
Figura 8 - Adaptação ao ensino remoto emergencial	67
Figura 9 - Dificuldades encontradas durante o ensino remoto	68
Figura 10 - Formação continuada ou formação em serviço	69
Figura 11 - A maior preocupação com relação ao retorno às aulas presenciais	71
Figura 12 - Formação continuada ou formação em serviço sobre a volta do retorno presencial das aulas	72
Figura 13 - Adaptação dos alunos na visão dos professores	72
Figura 14 - Nuvem de Palavras IRAMUTEQ	75
Figura 15 - Resultado da Importação do <i>corpus</i>	77
Figura 16 - Agrupamento das Classes	78
Figura 17 - Dendrograma IRAMUTEQ	79
Figura 18 - Mapa Mental – Pensar e Agir	81
Figura 19 - Mapa Mental – Adaptação	84
Figura 20 - Mapa Mental – Estratégias e Recursos	86
Figura 21 – Mapa Mental – Organizar as Metodologias	88
Figura 22 – Mapa Mental – Praticar e Repensar	90
Figura 23 – Mapa Mental – Recursos Tecnológicos e Digitais	92
Figura 24 – Árvore de Similitude IRAMUTEQ -	95
Figura 25 – Análise Fatorial de Correspondência -	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisa de artigos em bancos de dados	28
Quadro 2 – Pesquisa de artigos em bancos de dados	29
Quadro 3 – Organização do questionário para professores	52
Quadro 4 – Formação acadêmica	59
Quadro 5 – Perfil dos Participantes da entrevista semiestruturada	73
Quadro 6 – Categorização das classes de palavras.....	80

LISTA DE SIGLAS

AFC – Análise Fatorial de Correspondência

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Bancos de dados da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CHD – Classificação Hierárquica Descente

DT – Designação Temporário

COVID 19 – *Corona virus disease*, o que na tradução para o português seria “doença do Coronavírus”. O número 19 está ligado a 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EaD – Educação a distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

ICP – Intervalo de Confiança de uma Proporção

IRAMUTEQ – *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*

LDB – Lei de Diretrizes Básicas

LDBN – Lei de Diretrizes Básicas Nacionais

LE – Língua Estrangeira

MEC – Ministério da Educação

MPE – Mestrado Profissional em Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação

STs – Segmentos de Texto

TDIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TLCE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TXT – Documento de texto padrão que contém texto não formado

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UniCesumar – Universidade Cesumar.

UNITAU – Universidade de Taubaté

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFS – Universidade Federal de Sergipe

ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL.....	12
1 INTRODUÇÃO	17
1.1 RELEVÂNCIA DO ESTUDO / JUSTIFICATIVA	24
1.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	24
1.3 PROBLEMA.....	25
1.4 OBJETIVOS.....	25
1.4.1 OBJETIVO GERAL.....	26
1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
1.5 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	26
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	28
2.1 PANORAMA DAS PESQUISAS SOBRE ENSINO REMOTO E INGLÊS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA	28
2.1.1 ANÁLISE DOS ARTIGOS ENCONTRADOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES DO QUADRO 2.....	31
2.1.2 ANÁLISE DA DISSERTAÇÃO ENCONTRADA NO SITE DA BDTD.....	35
2.2 TEORIA SOCIOINTERACIONISTA DE VYGOTSKY	36
2.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	37
2.4 RECURSOS TECNOLÓGICOS E RECURSOS DIGITAIS.....	39
2.5 O RETORNO DO ENSINO PRESENCIAL E SEUS DESAFIOS	41
2.6 A HERANÇA DO ENSINO NO PÓS-PANDEMIA.....	44
2.7 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE ITAPEMIRIM.....	46
2.7.1 PRÁTICAS EDUCACIONAIS DENTRO DO CONTEXTO EDUCACIONAL DE ITAPEMIRIM.....	46
2.7.2 EVOLUÇÕES E TENDÊNCIAS FUTURAS.....	48
3 METODOLOGIA	49
3.1. PARTICIPANTES.....	49
3.1.1 JUSTIFICATIVA PARA O CÁLCULO DO TAMANHO AMOSTRAL	50
3.2. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	51
3.2.1 QUESTIONÁRIO.....	51
3.2.2 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	53
3.3. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES/DADOS	56
3.4. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	57
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	59
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO QUESTIONÁRIO	59

4.1.1 USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS E RECURSOS DIGITAIS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO	63
4.1.2 DESAFIOS ENFRENTADOS	66
4.1.3 RETORNO DAS AULAS NO PRESENCIAL	69
4.2 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	73
4.2.1 NUVEM DE PALAVRAS	75
4.2.2 CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE	76
4.3 – ANÁLISE DE SIMILITUDE.....	94
4.4 – ANÁLISE FATORIAL DE CORRESPONDÊNCIA – AFC	98
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO NO <i>GOOGLE FORMS</i> PARA OS PROFESSORES	110
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES.....	118
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO	120
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	121
ANEXO C – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO	124
ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	125

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Meu nome é Joyce Figueredo Lima Gomes, nasci, em 28 de outubro de 1989, no município de Itapemirim, localizado na região sudeste do Estado do Espírito Santo. Escrevi este memorial com o objetivo de retomar e refletir sobre situações, experiências e pessoas que foram significativas e relevantes na minha trajetória e no meu aprendizado profissional, tais como: a escolha da minha primeira graduação, algumas lembranças da carreira acadêmica, minha inserção na carreira docente como professora de Inglês, minhas duas pós-graduações *lato sensu*, na área da Educação, como ocorreu a decisão de escolher fazer mais uma graduação, o curso de Pedagogia, a terceira pós-graduação *lato sensu*, até chegar à minha inserção na pós-graduação *stricto sensu*: o Mestrado Profissional em Educação.

A minha trajetória, na área da educação, iniciou-se na infância. Lembro-me de como se fosse hoje eu brincando de “escola” com as minhas amigas, momento em que eu sempre era a professora. Na época, tinha de nove a dez anos e já estava totalmente alfabetizada. Caixotes de madeira eram as mesas e os tijolos eram as cadeiras. Fazia parte da sala de aula uma lousa velha, cadernos e lápis usados do ano letivo anterior. Ali, naquele cenário, eu me realizava, dava as minhas aulas e me inspirava nas minhas professoras, tamanha era a admiração, o carinho e o respeito que eu gostava de copiá-las nas minhas brincadeiras.

Sempre fui agraciada por ter professores que caminhavam junto com os seus alunos. Geralmente eram acolhedores, incentivadores, amáveis e inovadores no sentido de ensinar, do ensino fundamental ao médio. Cada um com o seu jeito, despertava mais ainda em mim a vontade de ser como eles: Professora.

Os anos se passaram e, durante o ensino médio, fiz um teste vocacional, que apontava para a área da educação voltada para linguagens. Na minha inscrição do vestibular, optei pelo curso de Letras/Inglês, e escolhi como segunda opção Pedagogia. Passei em décimo terceiro para o curso de Letras e me foi oferecida uma bolsa de 40% de desconto até o final do curso, que durou três anos. Fiz entrevistas, comprovei a renda familiar e com a nota do vestibular eu consegui. Foi um alívio financeiro para os meus pais a notícia da Bolsa de estudos. Sou de família simples, meu pai é caminhoneiro, o nosso sustento sempre veio do caminhão. Minha mãe é dona de casa e sempre cuidou com maestria de mim e do meu irmão, que é sete anos mais novo que eu. Eles foram os meus maiores incentivadores a continuar meus estudos e, por eles, eu nunca vou desistir de nada, mesmo nos momentos mais difíceis da vida.

Iniciei o curso de graduação em Letras, no Centro Universitário São Camilo – ES, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, de forma presencial com 17 anos, no ano de 2007. Era uma menina com muitos medos e incertezas, apesar de saber que estava dando início ao meu sonho de infância e que, a partir daquele momento, tornar-me-ia professora de verdade. Para Nóvoa, (1992, p. 40) escolher uma identidade profissional significa abrir mão de outras identidades, e que esse comportamento representa a transição da adolescência para a vida adulta.

No final do ano de 2007, fiz inscrição em um processo seletivo, na minha cidade, município de Itapemirim, Espírito Santo, para um contrato de designação temporário (DT), como professora de Inglês não habilitada e, em março de 2008, fui convocada para assumir a minha primeira sala de aula. Ali era o início da minha trajetória profissional. Huberman (1992, p.39), em “O ciclo da vida profissional dos professores”, descreve isso como a entrada na carreira. Para ele, a noção de "descoberta" representa a empolgação inicial, a exploração e a sensação elevada de assumir o controle, de ter a própria sala de aula, os alunos sob sua responsabilidade, seguir o currículo, experimentando a sensação de pertencer a um corpo profissional específico como um colega.

Comecei, na escola, em uma segunda-feira, e assumi turmas de primeiro ao nono ano do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais. Precisei de muita ajuda e paciência no começo. Tudo era muito novo. Não estava totalmente preparada, os conhecimentos adquiridos, na faculdade (ainda em processo), eram insuficientes. As poucas substituições que havia feito, no ano anterior, somadas aos meus conhecimentos pedagógicos ainda eram rasos para o exercício da função. Não havia feito ainda o estágio da graduação e as disciplinas da faculdade não haviam ensinado como lidar com a rotina escolar, suas responsabilidades e relações, a preparar um plano de aula, uma avaliação, preencher o diário, enfim, o meu começo foi árduo, de muito aprendizado, amadurecimento, momento no qual conciliava o trabalho na escola com a faculdade. Segundo Tardif (2002, p.53), a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem pelo qual os professores retransformam e adaptam sua formação à profissão. Essa experiência estimula o efeito de recuperação crítica dos saberes adquiridos antes ou fora do exercício profissional.

Assim eu fiz, adaptei o meu início. Busquei referências no passado. Lembrei-me de como eram as minhas aulas de Inglês no ensino fundamental e médio. Comprei livros didáticos, dicionários de Inglês/Português, pesquisei, na *internet*, possíveis atividades. Iniciei a minha própria prática. Mas isso não foi o suficiente, a minha relação com alguns alunos não era boa,

não tinha domínio de turma. Sofri muito, muitas vezes chegava a casa chorando com vontade de largar tudo, mas já amava a minha profissão. Grande parte dos meus alunos mostravam-se carinhosos especialmente quando recebia inúmeras “cartinhas” com desenhos de corações, flores e com minha foto me estimulavam à docência. Isso era o que me motivava a continuar e a pensar que estava seguindo o caminho certo.

Essa etapa inicial marcou muito minha vida como docente, embora não tenha sido perfeito, como se lia, nos textos da faculdade, eu percebi que, na prática, a realidade escolar era muito diferente. O tempo foi passando e consegui criar vínculos, ganhar o respeito, a admiração e muito carinho de alguns alunos, tornando a profissão muito agradável, como aponta Tardif; Raymond, (2000):

gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma de alunos, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo (Tardif; Raymond, 2000, p.213).

No ano de 2009, cumpri o meu Estágio Supervisionado, disciplina obrigatória do curso de Letras, e, em 17 de dezembro, eu coleei grau. Que alegria minha família e eu sentimos. Foi uma noite de muita emoção e orgulho.

A licenciatura, por si só, não foi o suficiente, percebi que havia muitas falhas de conhecimento. Cada vez que me deparava com algo desconhecido, recorria às pesquisas e, com isso, descobri metodologias e práticas que são de total relevância para o ensino de uma segunda língua.

Em 2010, iniciei a minha primeira Pós-graduação *Lato Sensu* em Língua e Literatura Inglesa, estava recém-formada e consegui trabalho novamente como professora de Inglês.

No ano de 2012, fiz outra Pós-graduação *Lato Sensu* em Letras – Português e Literatura. Em decorrência dessa pós-graduação, decidi me inscrever no processo seletivo em designação temporária para atuar como professora de Língua Portuguesa. Fui chamada e iniciei mais um ciclo desafiador da minha vida. Dei aulas de português por três anos consecutivos, para alunos de sexto e sétimo ano. A experiência foi muito enriquecedora, na minha vida profissional, momento no qual consegui estabelecer com os alunos um elo prazeroso de ensinar e aprender.

Durante a minha trajetória profissional, passei por muitas escolas com diferentes realidades de aprendizagem, com contextos familiares e de comunidade diversos, por isso, em

diferentes momentos, foi necessário filtrar informações e readaptar o currículo escolar, com o intuito de alcançar melhores resultados. Com o passar dos anos, fui ganhando e transmitindo conhecimento, constituindo-me como profissional. Mais madura, a insegurança do início foi se transformando e consegui passar segurança, dar sentido às minhas aulas, criar intimidade e me firmar como professora. Para Tardif, (2010, p.21), ensinar envolve mobilizar uma vasta gama de conhecimentos, empregando-os novamente no desempenho das tarefas para ajustá-los e remodelá-los em benefício do trabalho. A vivência profissional, nesse sentido, constitui simplesmente um cenário no qual o educador se aplica.

Essas competências e aptidões são adquiridas com o tempo, com a prática, com o saber e com o fazer pedagógico. Mesmo com grande conhecimento teórico, o que realmente forma um bom professor é a vivência em sala e o contexto escolar em que ele está inserido, a busca pelo conhecimento, pois segundo Tardif (2002, p.14), o conhecimento dos professores não é um conjunto de componentes cognitivos que são definidos de uma vez por todas, mas sim um processo que se constrói com o passar dos anos de carreira como um professor.

Em meados de 2017, estava angustiada por querer entender e aprender mais sobre a educação. Resolvi ingressar na graduação em Pedagogia, mas dessa vez foi na modalidade a distância (EaD) na Universidade Cesumar (UniCesumar). Ampliei os meus conhecimentos acerca da psicologia da educação, da alfabetização e do letramento, no ensino das matérias da educação básica, da literatura infantil e de técnicas de avaliação e aprendizagem, que era o que eu mais buscava aprender, durante o curso, para poder aplicar, em sala de aula, com os meus alunos. No último ano da graduação, mais precisamente, em março 2020, fomos surpreendidos pelo novo coronavírus, no Brasil, a COVID-19, quando foi decretada uma pandemia, seguida de *lockdown* em várias partes do mundo.

Foi aí que tudo mudou. Ficamos isolados, sem vida social, para tentar conter os avanços do vírus, que a essa altura já tinha infectado e tirado a vida de muitas pessoas. As aulas foram suspensas, alunos e professores estavam trancados em suas casas. A escola, naquele momento, estava em silêncio, triste e vazia. Fomos obrigados a nos reinventar, a mudar os nossos métodos de ensino e utilizar vários recursos tecnológicos e digitais, para conseguir ensinar os alunos remotamente, e tentar diminuir o distanciamento mesmo que virtualmente.

Em meio às incertezas e aos riscos da pandemia, dei início a mais uma pós-graduação *Lato Sensu*, em Educação Infantil e Anos Iniciais, no ano de 2021. Senti não ser suficiente, e comecei a pesquisar sobre mestrado. Percebi que estava pronta, depois de 13 anos como

docente, e que deveria trilhar um caminho mais profundo, que tudo que estudei e aprendi, no exercício da docência, serviria de base para que eu pudesse mergulhar no universo da pesquisa.

André (2001) afirma que

é preciso que haja alguma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada (André, 2001, p. 60).

Iniciei o mestrado, no ano de 2022, na Universidade de Taubaté (UNITAU) do Estado de São Paulo, cheia de questionamentos e confiante que iria encontrar soluções para os possíveis problemas que pretendia investigar. Certa de que iria contribuir na educação dos meus alunos, pois o poder do conhecimento é transformador e auxilia na conquista de autonomia, de cidadania, de liberdade e no futuro profissional.

Escrever este memorial me fez reviver períodos da minha vida de que não me lembrava mais, mas que, ao refletir sobre a minha vida, pude revivê-los novamente e perceber que sou grata por tudo que vivi, pelas várias pessoas que passaram durante a minha trajetória e por todos os alunos que eu tive. Foi por eles que fui capaz de gerar, transformar e mobilizar conhecimentos específicos que aprendi no exercício da docência. Defini a minha competência, meu estilo de trabalho pessoal e específico, a forma como atuo e a minha identidade profissional.

Hoje sinto orgulho de mim, da carreira que constituí e que construo diariamente, de tudo que adquiri por meio da profissão. Da relação que consegui estabelecer com meus colegas de trabalho e principalmente com os meus alunos, de como eu posso mudar a vida deles para melhor, mesmo que com um simples incentivo, elogio, abraço. Já ouvi de alguns deles que querem ser professores. Que fantástico! Quero que, assim como eu quando criança, eles também tenham sonhos e consigam realizá-los. Para mim, será uma vitória e a certeza de que trilhei o caminho certo, o da educação transformadora.

1 INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação insere-se na área de concentração das análises e das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa intitulado ‘Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias’. Está vinculada à linha de pesquisa “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa ‘Processos e práticas de formação’, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica e políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

O processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira (LE) está integrado, na história, desde o seu início até a atualidade. A Língua Inglesa ganhou expansão mundial e se tornou a principal língua do discurso internacional, proporcionando ao falante uma inserção no mundo globalizado e plural, com possibilidades de uma extensão de novos horizontes cognitivos, culturais, acadêmicos e profissionais, o que torna o ensino e a aprendizagem do inglês necessários para interação e comunicação do sujeito na sociedade moderna. Leffa (2001, p. 342) destaca a Língua Inglesa como a

língua estrangeira mais estudada no mundo. Há uma série de fatos que contribuem para isso, entre os quais podemos destacar os seguintes: (1) o inglês é falado por mais de um bilhão e meio de pessoas; (2) o inglês é a língua usada em mais de 70% das publicações científicas; (3) o inglês é a língua das organizações internacionais. A razão mais forte, no entanto, é o fato que o inglês não tem fronteiras geográficas. Enquanto o chinês, por exemplo, também é falado por mais de um bilhão de pessoas, a língua chinesa está restrita à China e a alguns países vizinhos. O inglês, por outro lado, é não só declaradamente a língua oficial de 62 países, mas é também a língua estrangeira mais falada no mundo: para cada falante nativo há dois falantes não-nativos que a usam para comunicação. O inglês é provavelmente a única língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos.

O ensino da Língua Inglesa, como componente curricular, no Brasil, teve início, no ano de 1809, durante o reinado de Dom João VI, e de lá para cá muitas mudanças ocorreram no modo de ensinar a língua estrangeira, que passou por altos e baixos de acordo com contextos políticos e econômicos nacionais e internacionais de cada época, até chegar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi regulamentada sob o nº 9.394, na data de 20 de dezembro de 1996, no capítulo II, da Educação Básica, Art. 26, § 5º No currículo do ensino

fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). Anos mais tarde, em 2018, o ensino de Língua Inglesa passou a fazer parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver durante todas as etapas e modalidades da Educação Básica. E segundo esse documento:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 243).

Aprender a língua inglesa proporciona a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural. Isso ocorre porque as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão se tornando cada vez mais difusas e contraditórias. O estudo da língua inglesa permite que todos tenham acesso aos conhecimentos linguísticos necessários para se engajar e participar, contribuindo para o desenvolvimento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa. Além disso, aprender inglês amplia as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos caminhos para a construção de conhecimento e a continuidade nos estudos.

Ensinar e aprender uma língua estrangeira envolve quem ensina e quem aprende. É por meio da interação entre professor, aluno e o meio em que ele está inserido (histórico, cultural e social) que ocorre a aprendizagem. Essa concepção é chamada de sociointeracionista e foi desenvolvida por Lev Semyonovich Vygotsky, no começo do século XX. Nela, o professor tem a missão de explorar, mediar e intervir no conhecimento do aluno, sempre criando Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), com elementos de ajuda que desenvolvem os avanços da aprendizagem dos alunos. Na ZDP, o professor age de forma explícita e interfere no desenvolvimento do aluno, resultando em um progresso que não ocorre de forma espontânea. Vygotsky (1991, p. 148) definiu a ZDP como:

a distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes (Vygotsky, 1991, p. 148).

Da mesma forma, Koch (2006) define como o professor deve agir para contribuir com o aprendizado do aluno em relação à ZDP:

Ao locutor cabe, pois, conforme as circunstâncias socio interativas, formular proficientemente o enunciado, promovendo uma série de atividades linguístico-cognitivas indispensáveis para tentar garantir um adequado entendimento do texto como, por exemplo, repetir, parafrasear, completar, corrigir, resumir, enfatizar, entre outras, e para “estimular, facilitar ou causar aceitação”, como justificar, ajustar argumento (apud Curado, 2006, p. 20).

Em estudos recentes, no ano de 2010, Zoia Prestes, na sua tese de doutorado intitulada “QUANDO NÃO É QUASE A MESMA COISA – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional”, sob orientação de Elizabeth Tune, pela Universidade de Brasília, defende que existem equívocos na tradução correta das obras de Vygotsky para o português e que esses conceitos acabaram alterando a compreensão correta de suas ideias em solo brasileiro. Prestes (2010) realizou uma extensa pesquisa biográfica e bibliográfica, aprofundou-se no contexto em que Vygotsky desenvolveu as suas ideias. Foi à Rússia, fez entrevistas com os familiares, teve acesso a materiais originais escritos na língua russa e fez um comparativo com as obras publicadas em outras línguas para defender e justificar o seu estudo. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) deveria ter sido traduzido como Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) que, para Prestes (2010, p.168), seria mais adequado para traduzir o pensamento de Vygotsky dentro do conceito de sua teoria.

Tanto a palavra proximal como a imediato não transmite o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (Prestes, 2010, p. 168).

Assim como, para Prestes (2010, p.173), proximal e imediato são termos que não correspondem à ideia de Vigotski, pois ela afirma que:

[...] a tradução que mais se aproxima do termo zona blijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento (Prestes, 2010, p.173).

Vygotsky (1984), com a abordagem sociointeracionista, destaca a importância do papel do professor dentro da escola, no processo de ensino e aprendizagem, como agente fundamental para a transmissão e construção do conhecimento do aluno. Para ele, o sujeito só se desenvolve historicamente e adquire cultura e linguagem, se o seu raciocínio for estimulado e se ele estiver inserido em meios sociais com outras pessoas. É nesse sentido que acontece o fazer pedagógico do professor dentro da escola. Em sua prática, ele incentiva a interação e a participação dos seus alunos uns com os outros e não apenas com o professor e com o conteúdo trabalhado em sala de aula.

No modelo sociointeracionista, o aluno se torna o protagonista no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o rompimento com uma educação tradicionalista. As práticas sociointeracionistas no âmbito educacional auxiliam o estudante no desenvolvimento do pensamento e na linguagem de forma autônoma e crítica, tendo professores no papel de mediadores do processo de evolução do aluno (Viana *et al.*, 2021, p. 6).

A abordagem sociointeracionista de Vygotsky compreende que o desenvolvimento da aprendizagem é uma experiência social que se dá a partir da interação do sujeito com a sociedade, resultando em uma troca de experiências comportamentais, afetivas e cognitivas. A aprendizagem ocorre a partir das relações com o mundo exterior. A aprendizagem significativa conecta o que foi aprendido com o que não foi aprendido, ou seja, o que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e o que o sujeito tem potencial para aprender, seu conhecimento latente. Vygotsky (1984, p. 97) destaca que “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”.

Embora Vygotsky seja uma referência na teoria sociointeracionista e seja utilizada como referência principal neste trabalho, é importante considerar que existem outras abordagens e teorias que desenvolvem o estudo da aprendizagem da linguagem. Teóricos como Dehaene, Echeverría e Everett oferecem perspectivas complementares que podem enriquecer a compreensão do tema.

Dehaene é um neurocientista que estuda os processos envolvidos na leitura e no processamento da linguagem. Ele destaca a importância das conexões neurais e dos mecanismos de aprendizagem para entender como a linguagem é adquirida e processada no cérebro. O cérebro da criança é programado para receber estímulos, desde os primeiros meses de vida, ou que lhe confere uma habilidade excepcional para distinguir a fala. A área de Broca, localizada na região temporal superior esquerda, é ativada em bebês de três meses quando ouvem frases. A linguagem se desenvolve gradualmente sob a influência da língua materna, com as vogais sendo determinadas aos seis meses e as consoantes aos onze ou doze meses. “O cérebro da criança extrai os segmentos da fala, classificando-os como faria um naturalista ou estatístico” (Dehaene, 2012, p. 215).

Nesse processo, a criança explora as regularidades nas sequências de sons, formando as regras fonológicas da língua. No final do segundo ano, ela já possui um vocabulário formado e a gramática começa a se estabelecer. Aos cinco ou seis anos, a criança possui um conhecimento detalhado da fonologia de sua língua, um vocabulário amplo e compreende as principais estruturas gramaticais, e como elas transmitem significado. No entanto, esse conhecimento permanece implícito. Paralelamente, o sistema visual da criança se desenvolve, sendo o período entre cinco e seis anos propício para aprender novos objetos visuais, como letras e palavras escritas, ou seja, aprender a ler. Dehaene afirma que aprender a ler consiste em conectar o sistema visual de reconhecimento das formas com as áreas da linguagem (Dehaene, 2012, p. 213).

Echeverría, sendo um filósofo, explora a relação entre linguagem, tecnologia e sociedade. Ele argumenta que a linguagem não pode ser separada do contexto em que é usada e que as mudanças tecnológicas têm um impacto significativo na forma como nos comunicamos e nos relacionamos. Segundo Echeverría (2008, p. 145), é importante distinguir entre “ouvir” e “escutar”. “Ouvir” é um processo biológico que ocorre em alguns seres vivos quando detectam perturbações ambientais por meio de sons externos. Por outro lado, “escutar” está enraizado na

esfera da linguagem e surge nas interações sociais entre indivíduos. Essa relação dialógica que ocorre, na linguagem, que é fundamental para a compreensão das competências humanas.

A diferença fundamental entre "ouvir" e "escutar" reside na capacidade desse último em gerar um mundo interpretativo, uma vez que o ato de "escutar" traz a compreensão e a interpretação. Resumidamente, "escutar" implica "ouvir" e interpretar simultaneamente. Conforme argumenta o autor, a comunicação humana se desdobra em duas dimensões essenciais: a ação de "falar" (ou seja, o conteúdo da mensagem) e a ação de "escutar" (que envolve prestar atenção, compreender e interpretar o que está aqui). É o ato de "escutar" que confere validade à fala, atribuindo significado ao que as pessoas comunicam e orientando todo o processo de comunicação. Portanto, a eficácia da comunicação verbal é alcançada quando é acompanhada por um ato de "escutar" eficazmente (Echeverría, 2008, p. 141-142).

Everett, um linguista e antropólogo, concentra-se no estudo das línguas indígenas e em como elas desafiam concepções tradicionais sobre a linguagem. Sua pesquisa mostra que diferentes culturas podem ter sistemas linguísticos diferentes, o que nos leva a compensar nossas noções de universalidade e diversidade linguística. De acordo com Everett (2019), a língua só existe e funciona no contexto da cultura. Ela é parte integrante da cultura, que determina grande parte de sua formação, inclusive a gramatical. Para o autor, "as línguas não precisam ter estruturas gramaticais complexas". "Elas podem simplesmente justapor palavras e frases simples" (Everett, 2019, p. 101).

Dehaene, Echeverría e Everett são teóricos renomados que se desenvolvem significativamente para o estudo da aprendizagem da linguagem. Cada um deles possui perspectivas únicas e abordagens distintas em relação ao tema. Eles oferecem perspectivas inovadoras e complementares, quando relacionadas às teorias e abordagens de Vygotsky.

Assim, retornando à referência principal deste trabalho, ou seja, Vygotsky, entende-se que o papel do professor é mediar esse processo de amadurecimento e desenvolvimento intelectual. No entanto, esse progresso da mediação, principalmente no ensino fundamental, está associado às aulas presenciais que acontecem dentro das escolas.

O sistema educacional brasileiro, nos anos de 2020 e 2021, passou por mudanças. As escolas públicas e privadas de todo o país tiveram as aulas presenciais suspensas, por causa da grande disseminação e contágio do vírus COVID-19 (coronavírus), que foi confirmado no Brasil em meados de março de 2020. Com o decreto de isolamento devido à situação de pandemia, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição das aulas presenciais pelo

modelo de ensino remoto emergencial (ERE) para todas as instituições de ensino. As autorizações que antes deveriam durar apenas um mês, que era o período de uma quarentena, foram se alongando e duraram até o segundo semestre de 2021, com a volta do ensino presencial.

Essas mudanças fizeram com que os professores se reinventassem, questionassem seus métodos e adotassem a tecnologia como a principal ferramenta de ensino. No entanto, Kenski (2012) afirma que o professor deve ser cauteloso na hora de escolher uma ferramenta tecnológica de ensino adequada, uma vez que, se ele não a utilizar da forma pedagógica correta, poderá prejudicar o processo educacional de seus alunos. Nesse contexto, a formação de professores deve englobar o conhecimento nas tecnologias a serem utilizadas para que não haja prejuízo pedagógico.

O ensino remoto emergencial fez uso de tecnologia, *internet* e interatividade. Nele, o aluno teve a possibilidade de estudar a partir de multimídias e dispositivos eletrônicos (celulares, computadores ou *tablets*) conectados à *internet*, o que permitiu uma interação entre professor e aluno por meio dos recursos digitais e tecnológicos existentes. O uso da tecnologia, no ambiente educacional, serviu como mediador para a construção do conhecimento, pois era assim que alunos e professores se conectavam durante as aulas remotas. Scuisato (2014, p.20) afirma que “a inserção de novas tecnologias, nas escolas, está fazendo surgir novas formas de ensino e aprendizagem; estamos todos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender, a integrar o humano e o tecnológico”.

Alicerçada na teoria sociointeracionista de Vygotsky e nos Decretos, nas Leis, nos periódicos científicos e nos documentos de dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim, município localizado, na Região Sudeste do Espírito Santo, que versam sobre informações de como a educação passa a ser organizada a partir da pandemia, esta pesquisa visa discorrer sobre o contexto educacional das escolas da Rede Pública Municipal, em meio ao cenário da pandemia da COVID-19, nos anos de 2020 e no primeiro semestre de 2021, de forma a analisar como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Inglês, durante o período de isolamento social e após o retorno das aulas presenciais, no segundo semestre de 2021 e 2022, a partir do olhar dos professores da rede de ensino selecionada.

Nesse sentido, esta pesquisa visa contribuir inicialmente para o aperfeiçoamento como professora de Língua Inglesa do ensino fundamental e com o trabalho de educadores

interessados em trazer inovações em suas práticas docentes para as escolas em que atuam. Tem o intuito de compilar e esclarecer quais foram os desafios e os legados recorrentes, a partir das análises coletadas sobre o impacto e os desafios enfrentados pelos professores, durante a pandemia de COVID-19, contribuindo de forma positiva em pesquisas sobre esse modelo de ensino-aprendizagem.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Este trabalho se justifica considerando o momento pandêmico que aconteceu, no ano de 2020, e o retorno das aulas no presencial que ocorreu, em meados de 2021, nesse sentido, faz-se necessário travar discussões que apresentem os enfrentamentos vivenciados pelos professores de Inglês do fundamental, anos iniciais e anos finais, da Rede Pública do Município de Itapemirim, localizado, na Região Sudeste do Espírito Santo, em tempos de pandemia com ensino remoto emergencial e retorno presencial, como ocorreu o retorno das aulas presenciais após um longo período, em que professores e alunos ficaram afastados da escola, obrigando-se a trabalhar com um sistema de ensino diferente.

Todos os esforços tornaram-se ainda mais complexos devido ao isolamento social, que dispôs de uma série de relações de forma remota e evidenciaram as competências socioemocionais de professores, de alunos e de seus responsáveis. A escola foi obrigada a atender às mais diferentes demandas individuais ou coletivas referentes aos problemas de relacionamento/convivência enfrentado por alunos e as suas respectivas famílias, além da necessidade da readaptação da rotina de estudos e trabalho, que aconteceu, dentro de casa, no qual todos estavam conectados à *internet*. Isso afetou emocionalmente professores, alunos e responsáveis, tornando imprescindível a análise da readaptação ao ensino presencial acrescido da experiência obtida no ensino digital.

1.2 Delimitação do Estudo

Esta pesquisa foi realizada, no município de Itapemirim, localizado, no interior do Estado do Espírito Santo, que faz parte da rota da Costa e da Imigração e é um raro recanto do Sul do Espírito Santo, a 122 quilômetros da capital Vitória. Segundo dados do IBGE (2022), o município possui cerca de 185.786 pessoas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram considerados professores de Inglês do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais da Rede Pública do Município de Itapemirim. O IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede pública, no ano de 2019, foi de 5,6 e o IDEB nos anos finais do ensino fundamental da Rede pública do ano de 2019 foi de 5,0. O município conta com 46 unidades escolares e atende aproximadamente 6184 discentes do ensino fundamental anos iniciais e anos finais, atendendo também 1505 alunos da educação infantil, totalizando 7689 estudantes atendidos por este município.

O município conta com 32 professores de Inglês entre efetivos e contratados, que atuam nas escolas de 1º a 9º anos da educação básica, distribuídas por todo o município em três turnos de trabalho: matutino, vespertino e noturno.

O trabalho foi desenvolvido com base na necessidade de sistematizar a problemática do ensino de Inglês durante o período remoto da pandemia de COVID-19 e pós pandemia, os desafios e as dificuldades encontrados pelos professores do fundamental, anos iniciais e anos finais, ao ensinar inglês de forma virtual e os impactos do ensino remoto na volta do ensino presencial.

1.3 Problema

O ensino da Língua Inglesa, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), é componente obrigatório, em diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento linguístico, cultural, histórico dos alunos. Em meio ao momento de enfrentamento da pandemia da COVID-19, os professores de Língua Inglesa viram a necessidade de se adequarem para promoverem da melhor forma possível o aprendizado dos alunos, utilizando os recursos tecnológicos existentes. Com o retorno ao presencial, a dificuldade pode recair sobre a defasagem de ensino vivenciada pelos alunos na pandemia. Nesse contexto, foram levantados os seguintes questionamentos: quais foram os desafios enfrentados pelos professores de inglês no ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, durante o período remoto emergencial (recursos digitais e tecnológicos) e os impactos do retorno presencial para trabalhar a disciplina com os alunos da Rede Municipal de Ensino?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- Compreender sentidos e/ou significados atribuídos pelos professores de Inglês do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais da Rede Pública do Município de Itapemirim, localizado, na Região Sudeste do Espírito Santo, em relação aos desafios enfrentados no decorrer da pandemia de COVID-19 durante as aulas remotas e presenciais.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, no período remoto emergencial e no retorno às aulas presenciais e os respectivos reflexos, a partir de uma pesquisa com os professores de inglês da referida rede de ensino.
- Compreender os processos adaptativos e reflexos do ensino e aprendizagem no período remoto emergencial e no retorno às aulas presenciais, a partir da pesquisa realizada.
- Elaborar um *E-book* com atividades lúdicas que possam ser aplicadas, nas aulas de Inglês, no retorno das aulas presenciais, a partir da experiência aprendida durante o ensino remoto.

1.5 Organização da Pesquisa

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão, Considerações finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos e Organização da Pesquisa.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre Ensino Remoto e Inglês: algumas considerações a partir de uma análise bibliográfica. Além da teoria sociointeracionista de Vygotsky e os Decretos, Leis, periódicos científicos e documentos de dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação da Rede Pública do Município de Itapemirim, Espírito Santo, que versam sobre informações de como a educação passa a ser organizada a partir da pandemia com aulas remotas e presenciais.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Informações/dados e Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise de informações (dados).

Em seguida, apresentam-se os Resultados e Discussão, Considerações Finais, as referências utilizadas, após os apêndices que constam os roteiros de instrumentos elaborados pela pesquisadora. Nos Anexos, encontram-se os documentos elaborados pela Universidade de Taubaté, como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Anuência de Instituição e o Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável.

2 REVISÃO DE LITERATURA

No que tange ao referencial teórico, o trabalho de pesquisa foi baseado na Teoria Sociointeracionista de Vygotsky e por ser a temática, a pandemia de COVID-19, essa investigação contou com Decretos, Leis, periódicos científicos e documentos de dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação da Rede Pública do Município de Itapemirim, localizado, na Região Sudeste do Espírito Santo, que versam sobre informações de como a educação passa a ser organizada a partir do período pandêmico. Além de artigos da OMS (Organização Mundial da Saúde) que abordam sobre a COVID-19, seu percurso e seu desenvolvimento pelo mundo. Também Ensino de Inglês.

2.1 Panorama das pesquisas sobre Ensino Remoto e Inglês: algumas considerações a partir de uma análise bibliográfica

Trata-se de um estudo bibliográfico feito no portal de CAPES; BDTD e Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE – UNITAU, com os descritores: Ensino remoto, disciplina de Inglês, Dificuldades e Tecnologias.

No portal de Periódicos da Capes foram utilizados os seguintes critérios de seleção: periódicos revisados por pares, filtros de busca no título e em qualquer campo, tipo de material: todos os itens, idioma: qualquer idioma e data de publicação: qualquer ano. Os filtros de busca no site da BDTD foram: Ensino remoto, título; Inglês, título; Dificuldades, título e Tecnologias, título; correspondência de busca: TODOS os termos. No site do MPE – UNITAU não ocorre busca por filtros. A análise foi feita no banco de dissertações dos anos de 2016 a 2022. A quantidade de textos encontrados nas três bases de dados é demonstrada no Quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisa de artigos em bancos de dados

Banco de Dados	Ensino remoto	+ Disciplina de Inglês	+ Dificuldades	+ Tecnologias	Selecionados
CAPES	193	4	4	4	2

BDTD	29	0	0	0	0
MPE - UNITAU	0	0	0	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

O critério de inclusão utilizado foi que, ao menos, um dos descritores utilizados, na busca, aparecesse no título dos trabalhos encontrados. O critério de exclusão dos artigos foi baseado no fato de abordar assuntos relacionados à saúde. Portanto, 2 (dois) artigos foram excluídos por tratarem de assuntos irrelevantes para a pesquisa.

Como o primeiro filtro evidenciou poucos resultados em todas as bases de dados consultadas, realizou-se uma nova filtragem excluindo os descritores “disciplina de Inglês”, “dificuldades” e “tecnologias”, pois não influenciaram de forma significativa na pesquisa. Os filtros de busca no site de periódicos CAPES foram: qualquer campo, é (exato), descritor: Ensino remoto e qualquer campo, é (exato), descritor: Inglês, periódicos revisados por pares, tipo de material: todos os itens, idioma: qualquer idioma e data de publicação: qualquer ano. Os filtros de busca, no site da BDTD, foram: Ensino remoto, título; Inglês, título; correspondência de busca: TODOS os termos. No site do MPE – UNITAU, não ocorre busca por filtros. A análise é feita no banco de dissertações dos anos de 2016 a 2022. Os resultados encontrados aconteceram conforme observados no Quadro 2:

Quadro 2 - Pesquisa de artigos em bancos de dados

Banco de Dados	Ensino remoto	+ Inglês	Selecionados
CAPES	858	27	12
BDTD	29	1	1
MPE - UNITAU	0	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Quando adicionado o descritor “inglês” ao filtro de busca do Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados 27 artigos (Quadro 2), dos quais 6 (seis) estavam duplicados. O critério de exclusão dos artigos foi baseado no fato de abordar assuntos relacionados à saúde, cultura, música e regionalismos, como resultado, 9 (nove) artigos foram excluídos, pois

De acordo com a Figura 1, as palavras mais frequentes incluíram “ensino”, “remoto”, “emergencial”, “covid”, “recurso” e “inglesa”. Esses termos estão relacionados ao contexto educacional durante a pandemia de COVID-19. O ensino remoto emergencial se refere à modalidade de ensino obrigatório de forma emergencial, durante uma pandemia, quando as aulas presenciais foram suspensas. Essa modalidade utiliza recursos digitais para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

O próximo tópico trata da análise de artigos.

2.1.1 Análise dos artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES do quadro 2

Santos (2022) estabeleceu como objetivo analisar o modelo de recursos digitais que foram utilizados em uma disciplina no curso de graduação de Letras/Português-Inglês da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Investigou-se a relação entre planejamento, execução das atividades, expectativas de alunos e professores. A pesquisa teve como base a pesquisa-ação, com análises de planejamento, ação, observação e reflexão, com apontamentos para nortear práticas futuras. Os alunos conseguiram identificar a interatividade proposta com os recursos utilizados, durante as aulas, e tiveram um resultado positivo obtido, no final do curso, mas destacaram que o curso presencial teria um aproveitamento melhor do conhecimento adquirido por eles.

Souza e Nicolaidés (2021) definiram como objetivo observar o desenvolvimento de compreensão leitora da Língua Inglesa, em uma turma de Ensino fundamental de uma escola privada, no contexto do ensino remoto emergencial (ERE). Para isso, foi feita uma investigação de natureza qualitativa de estudo de caso que se deu por meio da análise de uma entrevista com uma professora. A análise mostrou-se limitada, porque foi baseada apenas na narrativa da professora e não na observação da atuação das aulas durante o período das atividades assíncronas de ERE. Mas, abriu caminhos para evidenciar o trabalho e o compromisso que os professores tiveram, durante o período remoto, em que muitos se reinventaram para que houvesse a interação com seus alunos e conseqüentemente a aprendizagem significativa e efetiva, nesse contexto social, além de dar espaço para outros trabalhos que pretendam observar a prática docente em ambientes exclusivamente remotos, com o objetivo final de uma formação continuada para professores.

Para Rabello (2022), os objetivos foram avaliar a visão dos estudantes sobre a aprendizagem da Língua Inglesa (L2) a partir de tecnologias digitais, suas contribuições com os recursos digitais e metodologias usadas para aprendizagem da segunda língua em período de ensino remoto emergencial (ERE). Foi caracterizado por uma pesquisa-ação que investigou as contribuições dos recursos digitais e metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de Inglês como L2, e a experiência dos alunos na aprendizagem mediada por tecnologias digitais no contexto de ERE. O resultado da pesquisa foi positivo em relação aos fatores externos, como dificuldades de conexão para a realização das atividades síncronas e assíncronas. Os estudantes destacaram a metodologia e os recursos utilizados, durante as aulas, como relevantes para a aprendizagem durante o curso, e evidenciaram os vídeos usados, no *site TED Talks*, o material didático em forma de *e-book*, atividades colaborativas em pares que utilizaram os recursos digitais: *Padlet*, *Jamboard*, *Creately* e *Google Docs*.

Brito, Rodrigues e Ramos (2021) designaram como objetivo compreender o que os docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) aprenderam a partir das experiências vivenciadas durante o ensino remoto da pandemia da COVID-19. Foi realizada uma coleta de dados com base em entrevistas fundamentadas nos ciclos de codificação de Saldanã (2016), com roteiro de questões semiestruturadas. Os resultados apontaram para necessidades de adaptações ao novo contexto de Ensino, como novas estratégias que levassem em conta a situação vivenciada e as novas demandas dos alunos, assim como a preparação dos professores para o conhecimento das novas tecnologias que seriam adotadas durante as aulas do ERE.

Winfield e Will (2021) decidiram como objetivo relatar as mudanças feitas no projeto de extensão voltado para o desenvolvimento da Língua Inglesa intitulado de *Movie Talks*, a partir da reestruturação para a versão *on-line*, tornando-o acessível, significativo e contextualizado para os alunos, com diferentes recursos digitais com foco na oralidade e escrita autônoma e significativa. O projeto foi totalmente reestruturado para atender ao ensino remoto. Atividades síncronas e assíncronas faziam parte do novo modelo, que envolveram recursos digitais do *Google Suite*: *Google meet* para encontros síncronos, *chat*, o *jamboard* para atividades prévias, *Google Forms* para realização de *quiz*, *Google drive* para atividades propostas. Foram usadas também a Plataforma 104, de interação instantânea *Mentimeter* e *podcasts* dos participantes. A proposta é de que o *Movie Talks* se tornasse um projeto de pesquisa, que iria gerar dados acerca da afetividade, quanto ao desenvolvimento da oralidade,

da fluência em L2 a partir dos recursos digitais orientados por princípios cognitivos no período remoto.

Bezerra (2021) determinou como objetivo demonstrar o impacto do ensino remoto, na aprendizagem do Inglês como segunda língua, no curso de Licenciatura de Letras/Inglês da UFPB, destacando questões linguísticas e temáticas essenciais para a formação docente. Durante as aulas, foram usadas algumas metodologias ativas, na abordagem dos multiletramentos para o ensino-aprendizagem da L2, como o recurso sala de aula invertida, projetos baseados em apresentações de seminários, discussões sobre temas-geradores de aprendizagem entre pares, fóruns sobre os temas propostos nas disciplinas que foram ministradas no ensino remoto emergencial. Os recursos digitais utilizados, durante a pandemia, como o *SIGAA* e o *ZOOM* despertaram o desenvolvimento e a motivação dos alunos para as questões linguísticas e sobre os temas-geradores trazendo resultados satisfatórios.

Para Perna, Delgado e Silva (2021), o objetivo foi discutir o desenvolvimento da educação comparado aos modelos de 1.0 a 5.0 e suas implicações pedagógicas em relação às ferramentas digitais utilizadas hoje em dia. Mostrou uma visão geral da evolução da tecnologia usada, no contexto escolar, e algumas implicações de acordo com as diferentes gerações. Descreveu algumas ferramentas digitais utilizadas para o uso do ensino de inglês, que podem ser aplicadas para os alunos de forma presencial ou remota. São eles: *Pear Deck*, uma extensão do *Google Presentations*, *Wizer.me*, que são planilhas interativas, gamificação e ferramentas reaproveitadas, que fazem usos de textos interativos e jogos de tabuleiro, de caso, de pares. Com base na literatura e os pontos de vista dos próprios autores, ficou evidente que as ferramentas digitais potencializam o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa, além de desenvolver habilidades socioemocionais no ensino remoto.

Denardi, Marcos e Stankoski (2021) demonstraram como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada, no primeiro semestre de 2020, que investigou como as aulas de inglês foram ministradas e como os professores reagiram durante as aulas em período remoto. Na pesquisa, 24 professores de Inglês atuantes em institutos de idiomas, escolas públicas e particulares responderam a um questionário com 11 perguntas, disponibilizado no *Google Forms*. Os resultados apontaram que o uso de plataformas digitais provocou dificuldades e preocupações no processo de ensino e aprendizagem, mas que esse recurso digital promoveu o letramento digital. Evidenciou também que, mesmo com o uso de recursos tecnológicos, as aulas presenciais devem permanecer.

Para Bastos (2021), o objetivo foi compreender quais foram as características de interações discursivas que aconteciam durante as aulas de Inglês na plataforma *Google Meet*. A interação ocorreu por meio da gravação de uma aula síncrona em que foi criado um projeto comunicativo no qual os alunos deveriam falar sobre acessórios e perguntar preços em inglês, interagindo entre eles como se tivessem em aula presencial. O estudo revelou um panorama com características de interações discursivas em aulas *on-line* de Inglês, na Plataforma *Google Meet*, em comparação com uma aula de ensino presencial. O principal desafio encontrado, durante a aula, foi a conexão com a *internet* e com o bom funcionamento dos microfones, que, em alguns casos, impediram a participação *on-line* dos alunos. O uso do *chat* foi de grande valia, garantiu a interação de comunicação entre todos os alunos e professor.

No artigo, buscou-se compreender as consequências de ordem social e discursivas relativas à junção de recursos digitais em aulas de Língua Inglesa. Foi feita uma análise de desafios e possibilidades de ensino remoto de inglês baseada em referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso, com base na experiência de alunos de graduação (professores em formação) e alunos diversificados de várias instituições de ensino e idade a respeito de aulas *on-line*. O percurso analítico constatou que, mesmo entre problemas sociais, emocionais e tecnológicos, a presença de uma materialidade produz efeitos significativos no ensino-aprendizagem de uma segunda língua. Cabe ao professor tornar possível essa apropriação material, muito mais do que apenas adaptação, pois o digital transforma as práticas de ensino existentes. Reconhecer os efeitos metafóricos e investir neles.

Menezes e Santos (2021) definiram como objetivo analisar como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC) foram utilizadas durante a pandemia do COVID-19. Uma revisão sistemática da literatura foi realizada para identificar artigos existentes sobre o tema. O resultado foi um predomínio de estudos qualitativos e empíricos sobre o tema, que abordam os impactos da transição do ensino presencial para o ensino remoto, além dos desafios e das possibilidades quanto ao uso das mesmas tecnologias nas duas modalidades. A maioria dos estudos são da China e da Indonésia. O público em grande parte é de estudantes universitários. Antes da pandemia, as TDIC não eram muito utilizadas por alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem.

Vetromille-Castro e Kieling (2021) buscam a revisão sobre o tema das Metodologias ativas e do Ensino Híbrido, para o ensino de L2 integrado com tecnologias digitais e investigam as duas lacunas existentes na formação do docente de línguas: o ensino de L2 crianças e a

utilização integrada de recursos tecnológicos. Os apontamentos mostram a falta de abordagem para o ensino de L2 para alunos de pré-escola e do fundamental anos iniciais, de forma que a prática docente seja pautada apenas na união de vários elementos, sem nenhum direcionamento fundamentado. Em seguida, aborda os benefícios do uso das Metodologias Ativas, como forma de apontar ferramentas teóricas para as lacunas existentes da formação do professor de língua estrangeira para crianças e do uso de tecnologias digitais no ensino híbrido. O trabalho com o uso das Metodologias Ativas, já no ensino fundamental, propicia o uso integrado de recursos digitais de forma mais significativa.

Vale ressaltar que os artigos encontrados, no quadro 1 (um), se repetem, no quadro 2 (dois), portanto, foram utilizados nesse panorama.

2.1.2 Análise da dissertação encontrada no site da BDTD

Cruz (2021) estipulou como objetivo principal investigar e analisar a formação inicial de professores de Língua Inglesa, a partir do estágio supervisionado I (ES) da FALE/UFMG em período de ensino remoto emergencial (ERE). Além de descrever como a disciplina de estágio supervisionado foi aplicada, durante o período remoto, conhecer as percepções dos alunos acerca do estágio supervisionado de forma remota e identificar quais foram os impactos causados na formação dos professores a partir das concepções dos estagiários. A dissertação apresenta uma revisão da literatura utilizada na pesquisa. Perpassa pela implantação do estágio supervisionado, nos cursos de graduação, até chegar à grade curricular do curso de Letras/Inglês da UFMG e as alterações e os impactos que ocorreram durante a pandemia do COVID-19. Descreve o percurso metodológico de uma investigação de cunho qualitativo, interpretativista e êmica realizada com os alunos da graduação. Após, trata sobre uma abordagem de cunho etnográfico e método de estudo de caso, com três participantes sobre a experiência do estágio supervisionado. Além de uma pesquisa que descreve as atividades desenvolvidas para geração de dados, aborda os procedimentos e instrumentos utilizados: questionários, diários reflexivos e entrevistas. Apresenta aos participantes da pesquisa os três estagiários alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I e faz análises e discussões dos dados gerados a partir dos três participantes para identificar as percepções de cada um sobre o estágio Supervisionado no Ensino Remoto Emergencial. Finalizou o trabalho com as implicações da pesquisa realizada e ofereceu sugestões para futuras pesquisas relacionadas ao tema.

2.2 Teoria Sociointeracionista de Vygotsky

Lev Vygotsky nasceu, em 1896, na Bielo-Rússia, a sua família era de denominação judia. Formou-se em Direito pela Universidade de Moscou, no ano de 1918. Aos 28 anos, casou-se e durante o seu casamento teve duas filhas. Em 1934, faleceu vítima de tuberculose. Durante o seu curso de Direito, ele também fazia os cursos de História e Filosofia. A partir de seus conhecimentos adquiridos, durante a formação acadêmica, dedicou-se a estudar sobre os distúrbios de aprendizagem e de linguagem além das mais diferentes formas de deficiências: congêntas e adquiridas ao longo da vida, o que resultou em sua graduação de medicina. Vygotsky (1984) afirma que o seu trabalho foi pautado em uma sociedade científica altamente valorizada, na qual era amplamente esperada que se resolvessem as questões prementes de interesses sociais e econômicos do povo soviético. Fundou um laboratório de psicologia, deu várias palestras que posteriormente foram publicadas em seu livro “Psicologia Emocional”. Participou de congressos e foi convidado para trabalhar, no instituto de Leningrado, que investigava as intenções entre o cérebro e a mente. Fez doutorado em Psicologia em Moscou.

Aos 21 anos, iniciou a sua carreira com o foco em questões relacionadas à pedagogia. Publicou um estudo, em 1922, sobre métodos de ensino de literatura nas escolas secundárias. O seu interesse pela psicologia acadêmica veio de seu trabalho com crianças que apresentavam diferentes anomalias congêntas, como: retardo, surdez, cegueira e tantos outros nos quais ele dedicaria anos de sua vida em seu projeto de pesquisa, estudando e buscando novas oportunidades de compreensão de todo processo mental do ser humano. Vygotsky (1984) deixa claro que sua preocupação era de construir uma psicologia que fosse relevante para a área da educação e da prática médica e que não fosse apenas uma teoria da mente que levava em conta as necessidades reais do governo.

Por quase meio século, Vygotsky foi acusado de ser um idealista e mesmo falecendo tão jovem deixou uma grande herança teórica que é usada como referência na atualidade. Ideias construtivistas em que a aprendizagem significativa acontece mediante a interação do sujeito com objetos ou outros sujeitos. Oliveira (2014, p. 49) pressupõe que o socio interacionismo são:

práticas educativas diferenciadas que impreterivelmente trazem dinamismo, mobilidade, ludicidade e estímulos à cognição (...) utilizar ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino que movam os educandos e os levem à indagação, à experimentação, a adaptações ao meio e assimilação do novo. O

aluno precisa sentir-se convidado a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem de maneira crítica e transformadora (Oliveira, 2014, p. 49).

Na teoria sociointeracionista, o conhecimento do aluno será gerado a partir das informações que fizeram sentido para ele. O centro da aprendizagem é o aluno, e o professor faz a mediação, possibilitando na criança a habilidade de explorar o conhecimento e ampliar as capacidades de pensar, de observar, de descobrir, de identificar problemas, entre outras.

Para Vygotsky, as atividades realizadas pela criança em colaboração de um adulto/professor criam possibilidades para o desenvolvimento efetivo do conhecimento.

A criança tornar-se-á capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com a colaboração e a orientação. Isso significa que, quando verificamos as possibilidades da criança ao longo de um trabalho em colaboração, determinamos com isso também o campo das funções intelectuais em amadurecimento; as funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento devem dar frutos e, conseqüentemente, transferirem-se para o *nível de desenvolvimento mental real* da criança (Vigotski, apud Prestes, 2010, p. 174, grifo do autor).

Prestes (2010, p.174) explica que, para Vigotski, a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) difere de uma criança com retardo mental para uma criança normal, assim como a diferença de idade que também torna diferente o amadurecimento da zona iminente.

2.3 Ensino Remoto Emergencial

Com o novo modelo de ensino com classes virtuais, a interação entre professor e aluno passa a ser de forma *on-line* (virtual). A tecnologia, atualmente, é muito desenvolvida e foi fundamental para a continuidade da educação no período da pandemia de COVID-19, em que todos (professores e alunos) estavam conectados por meio de videochamadas, redes sociais, áudios, vídeos e aplicativos, que se tornaram os principais recursos empregados no processo de ensino e aprendizagem. Para Costa e Nascimento (2020), “Os educadores tiveram que se reinventar para conseguirem dar aula a distância por meio do ensino remoto e os alunos a vivenciarem novas formas de aprender, sem o contato presencial e caloroso da figura do professor”.

As escolas precisaram se adaptar para que os seus professores pudessem continuar a ensinar e seguir com as suas atividades, resguardando os prejuízos decorrentes desse processo,

como a evasão escolar. As autoridades educacionais agiram de tal forma que os efeitos do isolamento social fossem minimizados e que esses alunos tivessem a garantia da educação como determina a Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Entretanto, nem todos os professores ou alunos estavam inclusos na concepção e no controle do ambiente virtual de aprendizagem adotado pelas instituições de ensino.

Esse novo modelo de ensino e aprendizagem mediado pela *internet* e pelo acesso às tecnologias digitais e seus recursos tecnológicos potencializaram a desigualdade e as interações sociais existentes no cenário educacional brasileiro. Ferreira (2020, p. 4) afirma que:

A utilização de aplicativos de mensagens permite uma educação remota acessível a grande parte dos discentes, já que a maioria faz uso de smartphones. Os docentes podem disponibilizar materiais de diversos formatos, além de manter contato direto com a turma em horários estipulados, para discutir o conteúdo e sanar possíveis dúvidas. Ao manter uma rotina de aulas, com possibilidade de discussão dos conteúdos e a disponibilidade de materiais diversos, a continuidade do período letivo não será negligenciada e proporcionará o devido aproveitamento das disciplinas cursadas (Ferreira, 2020, p. 4).

Diante do contexto pandêmico e do distanciamento social, o cenário educacional enfrentou diversos problemas, entre eles o tempo para preparação e formação dos profissionais da educação na realização das aulas remotas, a vulnerabilidade em relação às condições socioeconômicas a que os alunos e seus respectivos familiares estavam expostos, o aumento de problemas relativos à saúde mental de professores e alunos, a precariedade no acesso à *internet* ou a falta de recursos tecnológicos que permitissem, mesmo que minimamente, a realização das atividades escolares e a presença nas aulas *on-line*. Morin (2020) afirma que o isolamento social serviu como uma lupa da desigualdade social. A pandemia exacerbou muito a desigualdade socioespacial. Nem todo mundo tem um lugar extra para morar ou fugir da cidade. Algumas condições precárias de moradia tornam o isolamento inviável para famílias com crianças, muito menos para refugiados sem teto, conhecidos como migrantes ou imigrantes, para quem esse isolamento é uma dor dupla.

O ensino remoto emergencial é um princípio muito importante que permitiu manter um vínculo, mesmo que de forma virtual, entre professores, alunos e outros profissionais ligados à

educação. Sem a implantação e a implementação desse modelo de ensino poderia representar por meses o afastamento dos alunos dos espaços escolares e conseqüentemente comprometer a qualidade da educação.

[...] o Ensino Remoto de Emergência é, na realidade, um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias desta crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas idênticas às práticas dos ambientes físicos, sendo que o objetivo principal nestas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional online robusto, mas sim fornecer acesso temporário e de maneira rápida durante o período de emergência ou crise (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 9).

O modelo de ensino remoto não se limita à presença ou à ausência de acesso técnico, mas à necessidade de lidar com as complexidades representadas por professores recolhidos em suas casas, com seus familiares e que também estão vulneráveis às suas necessidades diárias.

2.4 Recursos Tecnológicos e Recursos Digitais

Os recursos tecnológicos e os recursos digitais ficaram mais evidentes, no sistema educacional brasileiro, após as instituições de ensino públicas e particulares de todos os níveis planejarem a implantação e a implementação do ensino remoto emergencial, que facilitaria o ensino e a aprendizagem, com o objetivo de minimizar as perdas do processo de formação no período de isolamento social e o uso das tecnologias que serviram de apoio para mediar o processo de ensino e evitar o fechamento de escolas. Para Soares, Bueno, Calegari, Lacerda, Dias (2015, p. 3), o uso das tecnologias, na educação, “possibilitam, a partir de equipamentos, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos”.

Progressivamente, as plataformas de ensino passaram por melhorias e não foram utilizadas apenas por instituições privadas, muitas escolas públicas fizeram uso de plataformas que eram disponibilizadas gratuitamente na *internet*. Os mais utilizados, durante a pandemia, são o *Moodle* e o *Google Classroom*, que estão relacionados a tecnologias de transmissão ao vivo como o *Google Meet*, *Zoom* e o *Teams* da *Microsoft* e os *streaming* que fazem distribuição de conteúdo *on-line*, como o *YouTube*. Aplicativos de mensagens instantâneas, como *WhatsApp*

e *Telegram*, também foram propostos como alternativas à continuidade do ensino a distância por serem amplamente utilizados.

Temos ampla possibilidade de utilização de ambas as ferramentas, a fim de promover a continuidade das aulas com estratégias eficientes e acessíveis. O envio de materiais diversos e a interação on-line possibilitam um processo de ensino-aprendizagem compatível com as exigências do isolamento domiciliar, além de abrir espaço para a utilização dessas ferramentas após o término da quarentena. Nesse sentido, cabe ao docente articular seu cronograma de trabalho de acordo com as disciplinas e currículos de cada curso. Certamente, algumas disciplinas não poderão depender exclusivamente dessas ferramentas, mas muitas atividades podem ser desenvolvidas (Ferreira, 2020, p. 4).

Os aplicativos de mensagens instantâneas tornaram o ensino remoto emergencial mais acessível para grande parte dos alunos de escolas públicas, a maioria da população já usava o *smartphone* para fins pessoais. O *WhatsApp* é uma ferramenta de longo alcance, assim como afirma Carvalho (2020, p.130) “mesmo nas casas onde só há um celular com baixo pacote de dados móveis, sem banda larga, mesmo os pacotes pré-pagos das empresas de telefonia, possibilitam a utilização dessa ferramenta”. Na utilização desse recurso digital, os professores conseguiam enviar para os seus alunos, em horários estipulados, materiais de diversos formatos, como arquivos em *Word*, *PDF*, vídeos, áudios explicativos e outros, além de manter contato direto com os alunos e com seus familiares por meio de grupos de *WhatsApp* divididos por turmas e fazer atendimento aos alunos ou responsáveis para tirar possíveis dúvidas durante a realização das atividades diárias. A disponibilidade de diferentes materiais e uma rotina diária de estudos proporcionaram o aproveitamento das disciplinas cursadas e o ano letivo seguisse, não sendo negligenciado aos alunos.

A maioria das instituições privadas de ensino adotaram as plataformas de *web* conferências síncronas, como o *Meet*, *Zoom*, *Teams* e outras plataformas similares. Nesse modelo de ensino remoto, as aulas eram ministradas conforme o horário de disciplinas distribuídas e conteúdos que eram seguidos no ensino presencial. Moreira e Schelmmmer (2020, p.9) afirmam que:

O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo [...]. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de *web* conferência (Moreira; Schelmmmer, 2020, p. 9).

As plataformas de *web* conferências se expandiram e ganharam destaque no sistema educacional. Antes do modelo de ensino remoto emergencial, o uso dessas plataformas era mais comum, no mercado corporativo, que utilizava para comunicação e reuniões. Essa visibilidade, no meio educacional, gerou uma competição entre as plataformas, muitas delas foram reformuladas, ganharam novas *interfaces* simples, ferramentas e recursos gratuitos que facilitam o uso do professor e aluno. Filatro e Loureiro (2020, p. 20) destacam que:

O uso dessas ferramentas é variado. Elas podem ser usadas para conferências *web* no sentido mais tradicional do termo – um professor ou especialista domina a comunicação, com pouca ou nenhuma participação da audiência. Por outro lado, muitas aplicações dessas ferramentas ajudam a viabilizar as metodologias (cri)ativas, seja pelas intensas interações via *chat* textual e áudio, seja pela abertura de salas simultâneas para discussões em pequenos grupos (Filatro; Loureiro, 2020, p. 20).

Os desafios vivenciados pelos professores, durante o período da pandemia de COVID-19, fizeram com que o planejamento docente fosse ressignificado e repensado para atendimento dos alunos no ensino remoto emergencial, mediado ou não por tecnologias. Os recursos tecnológicos e digitais contribuíram para que as aulas fossem mais significativas durante esse período. Moran (2012, p.16) afirma que a educação tem que, a todo o momento, conquistar, surpreender e cativar os estudantes. A educação precisa apontar novas possibilidades, conhecimentos e práticas de modo a seduzir, entusiasmar e encantar os alunos. O conhecimento se constitui mediante atividades desafiadoras que estimulam a criatividade, a curiosidade e a imaginação.

2.5 O retorno do ensino presencial e seus desafios

O retorno do ensino presencial após a pandemia da COVID-19 apresentou diversos desafios que foram enfrentados. Algumas das principais questões envolveram a segurança dos professores, dos alunos e dos integrantes da comunidade escolar, a adaptação das escolas aos protocolos de saúde, a recuperação da aprendizagem perdida, durante o período de fechamento das escolas, e o impacto psicossocial causado pela pandemia. Seguindo essa linha de raciocínio, Amaral e Polydoro (2020) também ressaltam o aspecto socioafetivo que influencia tanto o ensino quanto a aprendizagem. Isso não consistiu meramente em substituir o ensino presencial

por abordagens *on-line*, mas sim uma ação de emergência imposta durante um momento de crise de saúde, representando uma das maiores crises do país nos últimos anos.

No que diz respeito à segurança, foi fundamental garantir medidas de prevenção para dificultar a propagação do vírus da COVID-19. De acordo com a Nota Técnica nº1/2020 (IOC/Fiocruz, p.8), como cada escola possui sua peculiaridade, ficou recomendado que cada escola compreendesse quais ações precisariam ser traçadas para o funcionamento adequado de seu espaço e que possibilitasse a construção “[...] de um Plano Integrado e Intersetorial Local de ações para o enfrentamento e o convívio com a COVID19, com ações sanitárias e educacionais, em sintonia com o planejamento de instâncias regionais e macrorregionais e respeitando a singularidade de cada escola” (FIOCRUZ, 2020, p 8). Dentro dessas ações, estavam inclusos o uso de máscaras, a disponibilidade de álcool em gel 70% espalhados pelo ambiente escolar, o distanciamento social, a ventilação adequada, dentro das salas de aula, a garantia de proteção às pessoas que pertenciam ao grupo de risco, como por exemplo as grávidas. Também, foi indispensável promover a testagem regular e a vacinação dos profissionais da educação e dos alunos.

As escolas também precisaram se adaptar para atender às exigências sanitárias. Essas exigências envolviam a reorganização do espaço físico, a criação de rotinas de higienização mais rigorosas e a implementação de sistemas de ensino híbrido, que combinasse aulas presenciais e *on-line*. Angeluci e Cacavallo (2017, p.240) conceituam esse modelo de ensino como “o ensino híbrido trata da convergência dos modelos educacionais: o presencial, em que o processo ocorre em sala de aula, como acontece há tempos, e o modelo *on-line*, que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino.” Essa abordagem de ensino aprendizagem foi implementada, nas escolas, diante da realidade de isolamento social, para que os alunos pudessem voltar às escolas de forma gradativa, interagir com o grupo e trocar experiências.

Valente (2015), afirma que,

O ensino híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais. Nesse sentido, tem de ser entendido não como mais um modismo que cai de paraquedas na educação, mas como algo que veio para ficar (Valente, 2015, p. 21).

A recuperação da aprendizagem prejudicada, durante o período remoto, foi outro desafio importante a ser superado. Para Souza Santos (2020, p. 1), a quarentena e o isolamento social

“[...] não só tornam mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento injusto que elas provocam”. Muitos alunos tiveram dificuldades de acesso às aulas remotas, enfrentaram problemas de acesso, de concentração e de motivação ou simplesmente não tiveram o suporte necessário em casa, da família, para acompanhar a rotina de estudos. “Os alunos de nível socioeconômico mais baixo, que já deveriam receber maior foco da política educacional em situações normais, devem ganhar atenção ainda mais especial neste momento de crise”. (Nota técnica Educação para Todos, 2020, p. 10). Nesse sentido, foi necessário, no retorno presencial, que os professores desenvolvessem estratégias de acompanhamento equilibrado de reforço individualizado e intensivo dos alunos para minimizar as desigualdades educacionais exacerbadas pela epidemia.

Além do ponto de vista acadêmico, foi importante considerar o impacto psicossocial causado pela pandemia nos professores, nos alunos e na comunidade escolar no retorno das aulas presenciais. Muitos professores e estudantes vivenciaram traumas, perdas familiares, ansiedade e outras dificuldades emocionais durante esse período. Segundo Aité (2020), no retorno presencial, foi preciso “[...] cuidar de quem ensina”, pois eles também apresentaram um nível de esgotamento físico e mental semelhante aos profissionais da saúde. Por isso, foi fundamental oferecer apoio psicológico e promover atividades de bem-estar e resiliência dentro das escolas na volta às aulas.

A esse respeito, Dias e Pinto (2020) sinalizam

[...] Estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período é fundamental, pois ajuda a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes. Agora, importa prevenir e reduzir os níveis elevados de ansiedade, de depressão e de estresse [...] (Dias; Pinto, 2020, p. 547).

Essas medidas são fundamentais, pois ajudam a reduzir o impacto psicológico negativo que a pandemia pode ter nos estudantes. Além disso, é crucial prevenir e diminuir os níveis elevados de ansiedade, de depressão e de estresse que podem surgir nesse contexto. Por meio do estímulo à solidariedade, os alunos podem se sentir apoiados e compreendidos, o que contribui para o fortalecimento do seu bem-estar emocional. A resiliência, por sua vez, permite que eles se adaptem e enfrentem os desafios da pandemia de forma mais eficaz, desenvolvendo habilidades para superar as adversidades. Além disso, a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos desempenha um papel crucial na manutenção do vínculo e no apoio

emocional mútuo. Isso ajuda a criar um ambiente seguro e acolhedor, no qual os estudantes se sentem confortáveis para expressar suas emoções e buscar suporte quando necessário. Portanto, é fundamental considerar esses aspectos e implementar estratégias que promovam a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais, a fim de minimizar os impactos negativos da pandemia na saúde mental dos estudantes.

O retorno presencial às atividades escolares exigiu uma nova adaptação, o que pode se tornar um desafio complementar, principalmente quando a dor emocional ainda está presente. Em síntese, o retorno do ensino presencial após a pandemia necessitou da utilização de medidas de segurança, de adaptação das escolas aos protocolos sanitários exigidos pelo Ministério da Saúde, da recuperação da aprendizagem prejudicada e do cuidado com o aspecto emocional dos estudantes, dos professores e da comunidade escolar. Para superar esses desafios, foi essencial que escolas, professores e familiares oferecessem um ambiente de apoio e de compreensão para os alunos. A comunicação aberta, o fornecimento de recursos de apoio à saúde mental e a implementação de estratégias flexíveis de ensino, que levavam em consideração as necessidades emocionais dos alunos afetados pelo trauma da pandemia, foram fundamentais para superar esses desafios garantindo uma volta às aulas de forma segura e eficaz.

2.6 A herança do ensino no pós-pandemia

A herança do ensino pós-pandemia do COVID-19 certamente terá impactos significativos na educação por longos anos. Durante a pandemia, houve uma grande utilização da tecnologia, muitos estudantes e professores tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino *on-line*. Com o fim da pandemia é provável que algumas instituições de ensino, principalmente as privadas, incorporem a tecnologia de forma mais abrangente em suas práticas de ensino. O que inclui a utilização de plataformas *on-line*, ferramentas de comunicação e recursos digitais que melhoram a experiência de aprendizagem de seus alunos. Segundo Clesar (2022, p. 39),

em outros termos, as experiências vivenciadas durante o período do ensino remoto, desde a emergencialidade, passando pela sua consolidação e retornando ao ensino presencial, proporcionaram aos professores uma imersão no uso de tecnologias digitais associadas aos ambientes virtuais de aprendizagem, de forma massiva e intensa, o que possibilitou a reflexão acerca da sua prática docente.

Outro ponto importante que se destacou foi a importância da flexibilidade no ensino. A aprendizagem híbrida, que faz uma combinação de aulas presenciais e *on-line*, pode se tornar comum no ensino com o pós-pandemia em várias instituições de ensino espalhadas pelo Brasil. Para Clesar (2022, p. 162), “se buscará aplicar o melhor das duas modalidades (EaD e presencial), criando um espaço de aprendizagem customizado às necessidades organizacionais, estruturais e de aprendizagem dos estudantes”. O que permite aos estudantes participarem de aulas presenciais quando possível, enquanto ainda se beneficiam do ensino *on-line* (síncrono ou assíncrono) em situações em que a presença física é dispensável.

Com a expansão da educação *on-line*, as habilidades digitais se tornarão cada vez mais essenciais para os estudantes, o que permite o desenvolvimento de habilidades como a literacia digital, o uso de ferramentas tecnológicas diversificadas e a capacidade de se adaptar a novas tecnologias.

A pandemia além de expor e acentuar as desigualdades presentes, na educação, para alunos de escolas públicas e de famílias de baixa renda, nas áreas rurais, nos grupos minoritários e de vulnerabilidade social enfrentaram grandes desafios ao acessar o ensino *on-line*, com a falta de equipamentos tecnológicos adequados em casa, como celular ou computador para uso das aulas por todos, especialmente nos casos que havia mais de um aluno matriculado na mesma escola e que precisava do aparelho para assistir à aula ou até a falta da internet, muitas famílias não tinham como prover e isso ajudou a alavancar o aumento da evasão escolar. “A diferença de acesso aos estudos remotos entre alunos das escolas públicas e os da rede privada mostrou o abismo que existe entre o que se configura como a teoria e a realidade social, política e econômica desses dois mundos” (Almeida; Dias; Pinto, 2020).

Portanto, o debate sobre o futuro da educação é tarefa imprescindível no campo da academia, dos profissionais, e deve ser problematizado pelo conjunto da sociedade. A resistência por meio de lutas em defesa da educação pública deve ser sistemática quanto a garantia da qualidade e equidade, devendo ser cada vez mais incorporada às políticas educacionais durante e após esse cenário (Gonçalves; Pereira; Santos, 2020, p. 4).

Com o término da pandemia, é necessário um esforço maior na implementação de políticas públicas educacionais que deem garantias de que todos os estudantes terão igualdade de acesso ao ensino, independentemente de suas circunstâncias socioeconômicas.

Segundo Bacich e Holanda (2020), avaliar não é fim, é processo, e essa assertiva foi levada em consideração pelos professores durante a pandemia e no retorno do presencial.

Repensar nos modelos das avaliações foi preciso em muitas instituições de ensino, os métodos de avaliação foram reavaliados devido às limitações impostas pelo ensino remoto. É de total relevância que haja uma reflexão na forma com que as avaliações são realizadas, no ensino presencial, é preciso dar uma grande ênfase na avaliação contínua e na utilização de diferentes formatos de exames.

A saúde mental de muitos professores e estudantes tiveram um impacto significativo durante e pós pandemia do COVID-19, o que exigiu, dentro das instituições de ensino, foco no apoio emocional e na saúde mental de todos, assim como na educação sobre autocuidado e resiliência. A inquietação perante a pandemia se apresenta como um elemento de relevância e cuidado, tanto por parte dos alunos como também por parte dos professores e demais indivíduos que integram o contexto educativo (Romanini, 2021).

Muitas outras possíveis mudanças podem ocorrer na educação pós-pandemia. É importante lembrar que a situação é instável e que as abordagens podem aparecer e variar de acordo com o contexto local e com as necessidades dos alunos e professores. Nesse cenário complexo, moldar a educação pós-pandemia requer um compromisso conjunto para reter o melhor das lições aprendidas, durante os tempos difíceis, ao mesmo tempo que se aborda de maneira proativa os desafios emergentes.

2.7 O Ensino de Língua Inglesa nas Escolas do Município de Itapemirim

O ensino da Língua Inglesa, nas escolas do Município de Itapemirim, é de grande importância, devido à crescente necessidade de proficiência em inglês no cenário global. Neste capítulo, será apresentado como ocorre o ensino da Língua Inglesa, nas escolas desse município, incluindo o contexto educacional, as práticas, os desafios e as tendências atuais.

2.7.1 Práticas educacionais dentro do contexto educacional de Itapemirim

A Língua Inglesa foi implementada, no ano de 2007, sendo uma aula por semana no Ensino Fundamental Anos Iniciais e, a partir do ano de 2012, o município passou a ofertar duas aulas semanais.

A proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a equiparação do aprendizado do inglês ao português. Isso implica que a Língua Inglesa deve ser internalizada

não apenas por meio de estruturas gramaticais e vocabulário, mas também por meio de práticas linguísticas inseridas no contexto do cotidiano dos estudantes. Isso significa também que o ensino do inglês não deve se limitar a um conjunto de regras ou listas de vocabulário, mas sim ser integrado a situações comunicativas reais, nas quais os alunos possam interagir, expressar-se e compreender de maneira autêntica. Dentro desse paradigma, o aprendizado do idioma inglês é fomentado por meio de práticas discursivas diversas, envolvendo diálogos, debates, leituras, escritas e atividades que promovam a interação oral e escrita. É essencial não apenas aprender a língua, mas também desenvolver a habilidade de refletir sobre como ela é utilizada, compreendendo seu funcionamento e sua aplicação em diferentes contextos.

Portanto, a BNCC propõe uma abordagem que vai além da simples aquisição de conhecimentos linguísticos, priorizando a experiência prática e reflexiva dos estudantes no uso do inglês, buscando desenvolver a competência comunicativa e intercultural necessária para que possam se expressar e compreender a língua de forma eficaz e significativa. Nesse contexto, antes de 2014, o município se organizava a partir de listas de conteúdos, havia uma previsão constitucional e também prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para que a educação tivesse uma BNCC, mas ainda era um movimento em construção. Quando a BNCC foi então publicizada, foi prevista a obrigatoriedade da oferta a partir dos Anos Iniciais, sendo compreendida a continuidade desse segmento como uma ação facultativa do município.

O ensino da Língua Inglesa em Itapemirim segue, em grande parte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as diretrizes do Estado do Espírito Santo, com algumas variações do Sistema de Ensino, lei nº 2.762/2014, de acordo com a realidade das escolas do município.

A estrutura curricular do ensino da Língua Inglesa tem como base o documento “Orientações Curriculares do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais”, elaborado pela própria Secretaria Municipal de Educação, no qual busca desenvolver as quatro habilidades comunicativas: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita. Os conteúdos programáticos são divididos em 3 trimestres distintos, o 1º trimestre ocorre geralmente durante o período de fevereiro a maio, o 2º trimestre acontece ao longo do período de maio a agosto e o 3º trimestre ocorre de setembro a dezembro, conforme Portaria nº 011/2023 - Calendário Escolar 2023 - Ensino Fundamental I e II, Itapemirim (2023), incluem vocabulário, gramática, pronúncia, estruturas linguísticas, leitura e interpretação de textos, além de aspectos culturais relacionados aos países de Língua Inglesa.

As aulas de Língua Inglesa no ensino fundamental, anos iniciais e finais possuem carga horária de 2 aulas semanais de 50 minutos cada hora/aula e uma carga horária anual de 80 aulas anuais, com base na Portaria nº 010 de 19 de janeiro de 2023, Tabela de Acompanhamento de Carga Horária - Ensino Fundamental I e II (CEAG, EMEF, EMEIEF, EMUEF E EMPEF), Itapemirim (2023), que possui como embasamento legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96.

2.7.2 Evoluções e Tendências Futuras

O ensino da Língua Inglesa, nas escolas de Itapemirim, enfrenta desafios semelhantes ao restante do Brasil, como falta de recursos, materiais didáticos atualizados e adequados, necessidade de valorização da profissão do professor de Inglês, falta de implementação de políticas públicas que visam fortalecer o ensino de línguas estrangeiras e qualificação profissional docente. Apesar dos desafios, há esforços contínuos para melhorar o ensino de inglês nas escolas de Itapemirim. Os programas governamentais e parcerias com instituições de ensino superior têm como objetivo aprimorar a formação continuada de professores e expandir o acesso à Língua Inglesa. A formação de professores de inglês em Itapemirim segue as diretrizes condicionais do Ministério da Educação. Segundo Gimenez (2005, p.189), os desafios atuais, no contexto da formação de professores de Língua Estrangeira (LE), estão centrados em considerações reflexivas sobre as seguintes questões: a) definição da base de conhecimento profissional; b) relevância de pesquisas para a formação de professores; c) abordagem articuladora teoria/prática; d) impacto e sustentabilidade de pesquisas; e) relação delas com políticas públicas de formação de professores, f) identidade profissional de formadores; g) integração de formações inicial e continuada.

No entanto, os esforços contínuos para melhorar a qualidade do ensino, a integração de tecnologias educacionais e a ênfase em abordagens mais comunicativas podem contribuir para preparar os estudantes de Itapemirim para competirem em um mundo globalizado.

3 METODOLOGIA

Para a elaboração desta pesquisa, optou-se por uma pesquisa aplicada de natureza qualitativa, mediante uma exposição detalhada de todos os passos que foram seguidos para a formulação e para o desenvolvimento do estudo em questão, com o objetivo de oportunizar subsídios ao leitor de compreensão e de entendimento. Segundo Silva e Menezes (2000, p. 20),

[...] à pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e atribuição de significados são básicos no processo qualitativo. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Silva; Menezes, 2000, p. 20).

Assim como confirma Minayo (2000, p. 21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis (Minayo, 2000, p. 21-22).

Os pesquisadores mantêm contato direto com o meio ambiente e seus sujeitos de pesquisa, exigindo um trabalho de campo mais aprofundado. As questões serão estudadas no contexto em que foram feitas sem qualquer manipulação deliberada pelo pesquisador. A utilização desse tipo de método difere dos métodos quantitativos por não utilizar dados estatísticos como centro do processo de análise do problema, não havendo, portanto, priorização de números ou unidades de medida.

3.1. Participantes

Os participantes são 32 Professores de inglês do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais, da Rede Municipal de Ensino de Itapemirim, da Região Sudeste do Espírito Santo, onde é ofertado, dentro do sistema de ensino, aulas da disciplina de Língua Inglesa apenas para

alunos de 1º a 9º ano da educação básica, o que exclui professores da educação infantil e do ensino médio.

O projeto de pesquisa, originário desta dissertação, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), cuja finalidade é de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para que a pesquisa se desenvolva dentro de padrões éticos, garantindo a plena proteção aos direitos dos participantes e a postura ética do pesquisador responsável. Foi enviado para cada professor, por meio de e-mail, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que precede a resposta ao questionário (apêndice A), no qual todos os professores da rede educacional estudada foram convidados para respondê-lo, sob o critério de participação por adesão e denominados “colaboradores”. Para participar da entrevista semiestruturada (apêndice B), os professores concordaram, e a partir da última questão que consta, no questionário, os 11 primeiros foram os selecionados, conforme justificativa no item 3.1.1.

3.1.1 Justificativa para o cálculo do tamanho amostral

O tamanho da amostra é o primeiro requisito a ser avaliado no delineamento experimental de uma pesquisa científica, pois, a partir de um número mínimo de dados, pode-se definir as incertezas na estimativa dos parâmetros e o conseqüentemente intervalo de confiança das medições, fatores necessários à precisão e à consistência de uma análise estatística (Boiculese et al., 2019).

Neste trabalho, o tamanho da amostra foi obtido por meio do cálculo do intervalo de confiança de uma proporção (ICP), segundo metodologia descrita por Dobson (2013), que determina a prevalência de determinadas características em uma população (participantes da pesquisa) com base em um número finito de elementos amostrais e na margem de erro máxima que o pesquisador admite em sua pesquisa.

Para esse procedimento, foi utilizada a calculadora estatística “Cálculo Amostral” (Lauris, 2022), que introduz cálculos para os modelos de estudo mais comumente encontrados nas pesquisas científicas. Assumiu-se para uma população (participantes da pesquisa) de 32 elementos, a um nível de confiabilidade de 95%, uma precisão de estimativa de 25% e 50% como sendo a maior variabilidade possível nas respostas. A inserção desses parâmetros retornou um tamanho amostral necessário de 11 participantes (Figura 2).

Figura 2 - Determinação do tamanho da amostra, segundo metodologia proposta por Dobson (2013)

CÁLCULO AMOSTRAL

Home Sobre Manual Orientação para Cálculo Cálculos

Tamanho da Amostra
Intervalo de Confiança de uma Proporção

Nível de Confiança: 95% 99%

Erro (%): 25

Proporção Estimada na População (%): 50

Calcular

N: 16

População finita: 32 N: 11

Efeito do desenho: 1 N: 0

Perda de elementos (%): 0 N: 0

Fonte: Imagem: tela da calculadora estatística “Cálculo Amostral”, Lauris (2022)

Importante salientar que todos os professores selecionados para a entrevista já haviam trabalhado com séries do ensino fundamental anos iniciais e finais, no Município de Itapemirim, durante o período da pandemia de COVID-19, no período remoto e no retorno ao presencial.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Com a finalidade de alcançar os objetivos determinados nesta pesquisa, estabeleceu-se como núcleo documental desta dissertação questionário e entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores colaboradores, sobre as práticas educativas no decorrer da pandemia com as aulas de período remoto e no retorno do presencial pelos professores do município de Itapemirim – ES, conforme descrito a seguir:

3.2.1 Questionário

O questionário é um tipo de recurso para coletar informações de pesquisa, que fornece dados estruturados, não precisa ter a presença do pesquisador, é um recurso mais simples de ser analisado se comparado a outros recursos. Marconi e Lakatos (2003) definem o questionário como:

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. [...] Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (Marconi; Lakatos, 2003, p. 201).

Segundo Marconi; Lakatos (2003) e Gil (2002), o questionário *on-line* possui a vantagem de atingir ao mesmo tempo muitas pessoas, garante o anonimato da pessoa entrevistada, não há necessidade de treinamento, propicia a resposta em momento oportuno, o pesquisador não fica exposto à influência das opiniões pessoais do entrevistado, ou vice-versa, economiza tempo e dinheiro do entrevistador/aplicador, entre outras.

O questionário foi escolhido como um dos instrumentos deste estudo, com o intuito de recrutar os colaboradores e levantar as ideias iniciais que respondam, de maneira preliminar, aos objetivos e ao problema da pesquisa.

O questionário (apêndice A) foi elaborado e aplicado por meio de um formulário no *Google Forms* com uma série de perguntas ordenadas e divididas por seções, disponibilizado para os professores por meio de *WhatsApp*, o que possibilitou que os 32 professores de Inglês que atuam, na Rede Pública do Município de Itapemirim, pudessem responder durante o mês de março de 2023. O questionário foi composto por 30 (trinta) questões, divididas em quatro seções, conforme quadro 3.

Quadro 3 – Organização do questionário para professores

Seção 1	PERFIL DO RESPONDENTE
Seção 2	UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS E RECURSOS DIGITAIS VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO
Seção 3	DESAFIOS ENFRENTADOS
Seção 4	VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

No questionário aplicado aos 32 professores da rede, o objetivo foi verificar as percepções em relação aos principais enfrentamentos e/ou dificuldades vivenciados pelos professores de inglês frente à pandemia de COVID-19, durante as aulas remotas e no retorno do presencial.

A análise dos dados fornecidos pelo questionário ocorreu por meio da organização e da compreensão de tudo que foi coletado na pesquisa. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para organização da análise, da codificação, da categorização, das inferências, do tratamento e da interpretação dos resultados. Para Bardin (1977), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações. Essa análise pode ser mais objetiva em relação aos dados coletados, mas também pode buscar interpretações mais relevantes.

Nesse sentido, a autora salienta:

A análise de conteúdo pode abordar os "significados" (por exemplo, análise temática), mas também pode analisar os "significantes" (análise lexical, análise de procedimentos). Além disso, o tratamento descritivo é apenas a primeira etapa do procedimento, mas não é exclusivo da análise de conteúdo. Outras disciplinas que estudam a linguagem ou a informação também são descritivas, como a linguística, a semântica e a documentação. Quanto às características sistemáticas e objetivas, embora não sejam específicas da análise de conteúdo, são suficientemente importantes para enfatizar sua relevância (BARDIN, 1977, p. 34).

Neste trabalho, a Análise de Conteúdo foi realizada, considerando as categorias temáticas encontradas nas falas dos participantes. Durante o processo de análise, houve uma triangulação entre o contexto, as narrativas dos docentes e os pressupostos teóricos.

3.2.2 Entrevista semiestruturada

A utilização da entrevista semiestruturada integra uma das fontes principais de informações que compõem o trabalho. Yin (2005) afirma que, nas entrevistas semiestruturadas, os participantes são questionados sobre aspectos relacionados a uma definição clara do tema, com relativa flexibilidade para explorar determinadas informações não incluídas no roteiro de pesquisa. Por sua vez, Ribeiro (2008, p. 141) compreende a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

A entrevista é uma técnica muito utilizada para coleta de dados, ela pode ser aplicada quando não for possível conseguir dados por intermédio de registros e fontes documentais. Richardson (1999, p. 207) descreve o significado da palavra e constata que:

O termo entrevista é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

As vantagens que uma entrevista apresenta são: a probabilidade de conquista de um grande conjunto de informações, de esclarecimentos instantâneos em conjunto às seções de perguntas e respostas, assim como possíveis erros. Além disso, há outras vantagens, como a flexibilidade de aplicação (presencial ou virtual), a tranquilidade de adaptação de protocolo, oportunidade de captar a expressão corporal/facial e a postura do entrevistado.

Após a realização do questionário (apêndice A) com os professores de Inglês, foi realizada a entrevista semiestruturada (apêndice B), de forma *on-line* pela ferramenta do *Zoom*, que permite fazer videochamadas gratuitas e gravá-las em áudio e vídeo. Ao término de todas as entrevistas, foram feitas as transcrições (apêndice C) gerando um documento.

Para as transcrições das entrevistas (levantamento de dados) foi utilizado, inicialmente, o *Google Docs* que é um editor de texto que faz parte de um pacote de aplicativos do *Google Workspace*. Nele, é possível criar e editar arquivo em texto, que é automaticamente armazenado na nuvem e salvo no *Google Drive*, da conta com a qual se redige o documento. Foi utilizado para transcrição o recurso de digitação por voz, que utiliza o microfone para fazer a transcrição da voz para a escrita. Ao final das transcrições de voz em texto, foi realizada uma nova escuta das entrevistas para que fossem corrigidos possíveis erros de escrita e pontuação.

O documento gerado da transcrição foi tratado manualmente para a retirada de *stopwords* (palavras de parada), que geralmente são definidas como palavras muito comuns em uma dada linguagem, que não possuem aderência ao objetivo da pesquisa. Os dados obtidos por meio das entrevistas foram submetidos ao tratamento usando o *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ).

Oliveira (2021) define o IRAMUTEQ como:

Software IRAMUTEQ - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires, criado por Pierre Ratinaud e mantido até 2009 na língua francesa, mas que atualmente conta com dicionários completos em várias línguas. Utiliza funcionalidades providas pelo *software* estatístico *R*. No Brasil, que começou a ser utilizado em 2013, em pesquisas de representações sociais; entretanto, outras áreas também se apropriaram do uso e contribuíram para a divulgação das várias possibilidades de processamento de dados qualitativos, visto que permitem diferentes formas de análises estatísticas de textos, produzidas a partir de entrevistas, documentos e outras.

O arquivo formatado foi submetido ao *Software IRAMUTEQ*, que efetuou um tratamento dos dados. (Camargo, 2005, p. apud Oliveira, 2021, p. 79-80), descreve o processo de tratamento em quatro partes:

- 1 - Leitura do texto e cálculo dos dicionários. Nesta etapa, o sistema identifica as UCIs, realiza a primeira divisão do texto e agrupa as palavras a uma forma reduzida em função de suas raízes, transformando-as em uma forma base, e executa o cálculo da frequência dessas formas reduzidas.
- 2 - Cálculo das matrizes de dados e classificação as UCEs - Unidades de Contexto Elementar. É uma etapa de cálculo em que se propõe obter classes de UCEs, por meio de tabelas codificadas com “0” e “1”, que calcula as ocorrências simultâneas de vocabulário.
- 3 - Descrição das classes de UCEs. Esta etapa fornece os resultados mais importantes. O sistema, por meio de tabela lógica, apresenta o dendograma da classificação hierárquica descendente, que mostra as relações entre as classes. E fornece uma análise fatorial de correspondência, feita a partir da classificação hierárquica descendente; e
- 4 - Cálculos complementares. É uma extensão da etapa anterior. A partir das classes UCEs identificadas, o programa calcula e fornece as UCEs mais características de cada uma, permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe. Além de fornecer a classificação hierárquica ascendente para cada classe, favorece o estudo das relações dos elementos (formas) intraclasse.

No que diz respeito ao tratamento de dados realizados pelo IRAMUTEQ, é importante ressaltar que essa ferramenta possibilita, posteriormente, uma variedade de métodos para a análise de dados textuais. Isso abrange desde a análise lexical básica, que inclui principalmente a identificação das formas básicas das palavras e a concepção de como elas frequentemente aparecem; até análises que envolvem diversas variáveis. Dentre esses, merecem destaque a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), a Análise Fatorial de Correspondência (AFC)

e a análise de similitude entre textos, sem esquecer da representação visual por meio de nuvens de palavras (Camargo; Justo, 2016).

Conforme Caregnato e Mutti (2006, p. 23), no que se refere à análise de conteúdo, é preciso compreender que “O texto é um meio de expressão do sujeito, no qual o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem”. Isso corresponde a explorar todo o material do texto coletado mediante as entrevistas realizadas com os professores, interpretar os resultados apresentados pelo *software* do IRAMUTEQ.

O ideal seria a participação de 11 professores conforme descrito no item 3.1.1 com base no “cálculo amostral” (figura 2), mas 1 professor desistiu de participar da pesquisa. Na entrevista aplicada aos 10 professores selecionados da rede, o objetivo foi verificar, detalhadamente, as percepções em relação aos enfrentamentos e/ou dificuldades no período remoto e no retorno às aulas presenciais, o que será detalhado oportunamente.

3.3. Procedimentos para Coleta de Informações/dados

Após a aprovação do projeto pelo Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº64716522.2.0000.5501, e sob o Número do Parecer: 5.806.162, estando a direção da Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim (SEME), município em que a pesquisa foi realizada, ciente sobre todos os procedimentos da pesquisa por meio do Termo de Anuência de Instituição (Anexo C), assinado pelo secretário de Educação, foi iniciada a coleta de dados. Foram convidados para participar da entrevista os 32 professores de inglês que atuam no município de Itapemirim-ES. Conforme exigência da resolução CNS 510/2016, foi enviado para o *e-mail* dos professores de Inglês do ensino fundamental anos iniciais e anos finais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (anexo D). Com os termos preenchidos e com maiores informações a respeito da pesquisa aos professores colaboradores, foi enviado de forma *on-line* por meio do *WhatsApp* o questionário (apêndice A) e posteriormente realizada a entrevista semiestruturada (apêndice B) individual, de forma *on-line*, na plataforma do *Zoom*, que foi previamente agendada com os professores da rede de ensino, conforme disponibilidade de dia e horários de cada um.

As entrevistas foram gravadas por meio da plataforma *Zoom*, com a finalidade de possibilitar sua posterior transcrição, ao término de todo o material coletado nos questionários

e nas entrevistas semiestruturadas. As transcrições das entrevistas foram tratadas inicialmente pelo IRAMUTEQ, que é um *software* livre ligado ao pacote estatístico R para análises de conteúdo, lexicometria e análise do discurso e serão armazenadas pela pesquisadora por, no mínimo, cinco anos.

Durante a realização do questionário e da entrevista, os professores colaboradores foram informados que a sua identidade ficaria em sigilo e que não seria oferecido nenhum tipo de risco à sua integridade física e emocional, que todas as perguntas foram elaboradas com muito cuidado e zelo para que nenhum constrangimento acontecesse. Na parte superior do questionário, foi assegurado ao colaborador o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento.

Para prevenir possíveis riscos, durante a pesquisa, foram garantidos os direitos de anonimato, de deixar de responder qualquer pergunta que o professor colaborador julgasse por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados fornecidos, durante a coleta, não fossem utilizados.

Caso houvesse algum dano ao participante, foi garantido a ele procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização, bem como o encaminhamento ao serviço público de saúde mais próximo caso existisse algum abalo de cunho emocional.

Os participantes foram informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isso, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas e não receberão qualquer vantagem financeira pela sua participação. É importante salientar que os participantes deste trabalho não terão nenhum benefício direto (durante a pesquisa), apenas indiretos, ou seja, principalmente pelo acesso aos resultados obtidos em relação ao questionário e às entrevistas, assim como ao produto técnico gerado.

3.4. Procedimentos para Análise dos dados

Foram apresentados e discutidos os resultados adquiridos por meio do questionário *Google Forms* aplicado por meio de *link* para 32 professores de Inglês do Município de Itapemirim-ES, em versão *on-line* contendo 30 questões e da entrevista semiestruturada realizada de forma *on-line* pela plataforma do *Zoom*, gravada em áudio e vídeo contendo 10 questões para 10 professores voluntários.

Assim, foi realizada a leitura detalhada dos resultados do questionário e entrevista e elaborados os resultados. Para André (1986, p. 68), “[...], o primeiro passo na análise de dados qualitativos é a construção de um sistema de categorias. Para criar tais categorias, deve-se examinar o material disponível, procurando identificar tópicos, temas e padrões relevantes”. Os dados produzidos, no decorrer do processo, foram tabulados de acordo com a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2016). A técnica de Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011) se desenvolve em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação. A pré-análise consiste em organizar as ideias iniciais, com o objetivo de sistematizá-las. Nessa fase, é realizada uma leitura geral do material, assim como o levantamento de algumas hipóteses iniciais e o início da seleção dos indicadores. A exploração do material compõe a criação das categorias. O tratamento dos resultados compreende a interpretação dos resultados. Dessa forma, foi possível definir o perfil dos professores participantes, da formação inicial, da atuação profissional e dos desafios enfrentados durante a pandemia e no retorno do presencial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção tem por finalidade apresentar uma breve e analítica caracterização dos professores de inglês do município de Itapemirim-ES, os colaboradores desta pesquisa e a percepção dos enfrentamentos/dificuldades vivenciados por eles, nas aulas remotas, durante a pandemia de COVID-19 e no retorno do presencial.

4.1 Perfil dos professores participantes do questionário

Observa-se que a maior parte dos professores participantes são de gênero feminino: dos 32 professores, 25 (78,1%) e uma pequena parte são de gênero masculino: 07 (21,9%), apontando como predominância o sexo feminino atuante na educação do município na disciplina de Inglês. Ao analisar os cursos de formação de professores, Gatti (2010, p. 1362) afirma que “quanto ao sexo, como já sabido, há uma feminização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres, e este não é fenômeno recente. Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras”.

Os entrevistados possuem Especialização *Lato Sensu* 93,8% e apenas 3,1% possuem graduação e 3,1%, mestrado, nenhum participante com doutorado, conforme quadro 4:

Quadro 4 - Formação acadêmica

Formação Acadêmica	
Graduação	01
Especialização <i>Lato Sensu</i>	30
Mestrado	01
Doutorado	-

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Desses professores, 17 (53,1%) atuam no ensino fundamental anos iniciais e finais, 10 (31,3%) atuam somente no ensino fundamental anos iniciais e 5 (15,6%) atuam somente no ensino fundamental anos finais.

Em relação à idade, os gráficos apontam que 18 professores (56,3%) possuem a idade entre 31 e 40 anos e 10 professores (31,3%) estão entre 11 e 15 anos de docência como docente. Como mostra nas figuras 3 e 4:

Figura 3 - Idade

Idade



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Figura 4 - Tempo de docência

Tempo de docência



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A faixa etária dos professores, na educação básica, pode fornecer *insights* sobre suas características profissionais. Segundo uma pesquisa conduzida por Polena e Gouveia (2013) sobre o perfil docente, observa-se uma predominância na faixa etária de 30 a 49 anos, com uma tendência de crescimento nesse grupo demográfico. Isso indica um envelhecimento progressivo da categoria docente, conforme apontado pelas autoras do estudo e que se confirma nesta pesquisa.

Souza (2013, p. 57) destaca que “os docentes da educação básica, no Brasil, em sua maioria, são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão”. Essa situação é relacionada à reforma da previdência, que teria imposto dificuldades para a aposentadoria precoce dos professores.

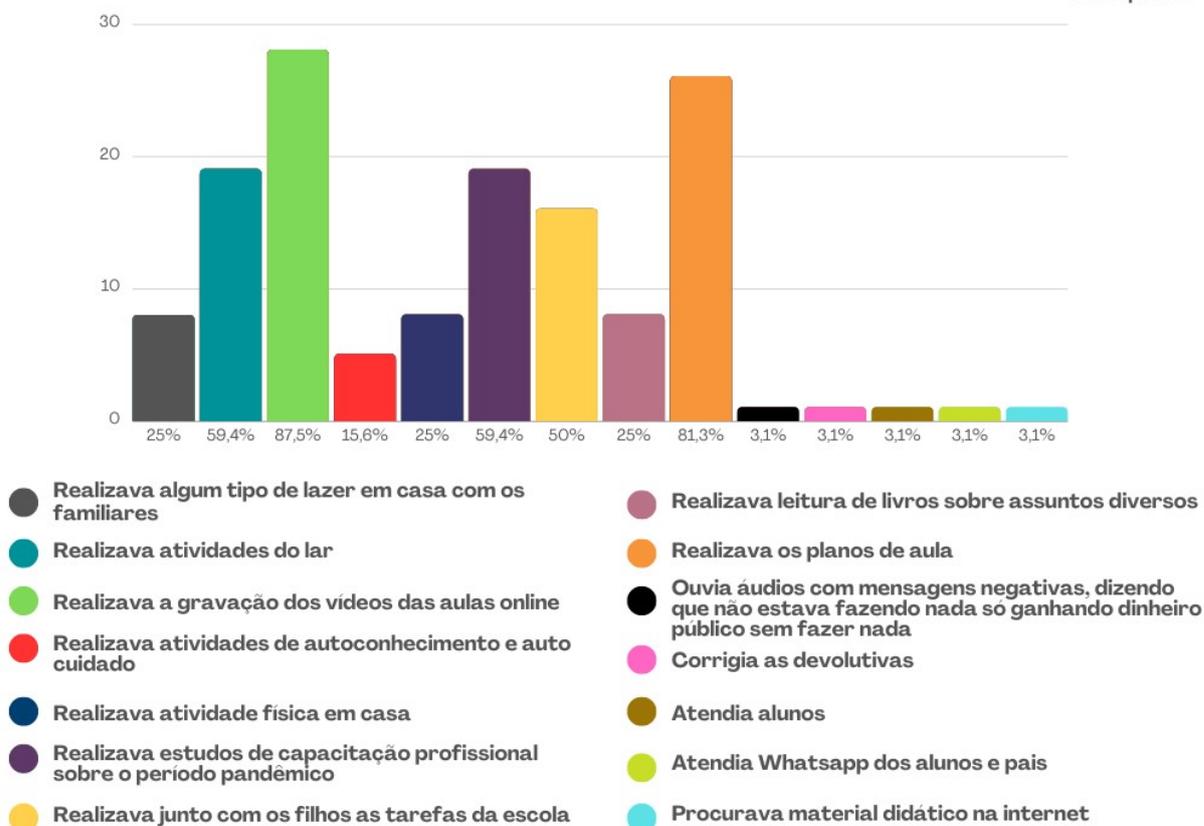
Os conhecimentos oriundos da prática diária de ensino são forjados ao longo da carreira do professor, representando um conjunto de competências e habilidades que transcendem a mera instrução acadêmica. Importa salientar que não é a idade do docente o critério preponderante, mas sim a multiplicidade de situações enfrentadas e as experiências acumuladas ao longo do tempo. Um professor mais jovem, por exemplo, pode ter adquirido uma vasta experiência e desenvolvido um conjunto significativo de saberes da experiência, desde que tenha tido a oportunidade de vivenciar uma variedade de situações em sua prática letiva. Essa perspectiva enfatiza a importância de valorizar a experiência profissional dos professores, independentemente da sua idade. Reconhecer e valorizar os saberes da experiência contribui para o fortalecimento da prática docente e para a melhoria da qualidade do ensino.

Sobre a mudança de rotina dos professores, durante o período pandêmico, que passaram em suas casas, Melo (2020) declara que não é fácil conciliar família e trabalho no mesmo espaço físico para os docentes. O educador precisa cuidar de sua casa e de seus familiares, além de preparar aulas. Os entrevistados relataram que, na rotina, em sua maioria, faziam as gravações dos vídeos de suas aulas *on-line* (87,5%), seguido de professores que relataram que realizavam os planejamentos de suas aulas (81,3%), outros realizavam estudos de capacitação (59,4%) e atividades do lar (59,4%) e uma minoria realizava leituras (25%), algum tipo de lazer (25%), atividade física (25%) e atividades de autocuidado (15,6%). Conforme se pode observar, na figura 5.

Figura 5 - Rotina dos professores

ROTINA DOS PROFESSORES

32 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Durante a pandemia, a rotina dos professores foi muito desafiadora, os docentes tiveram um aumento significativo na carga de trabalho devido à mudança para o ensino remoto, além da rápida adaptação aos formatos de ensino e aprendizagem. Para Paes e Freitas (2020, p. 133), “se antes havia uma carga de trabalho exaustiva para os professores, agora, então, o desafio seria utilizar as tecnologias digitais em prol da continuidade do processo educacional, adicionando mais essa atividade à complexa lista de afazeres do professor”.

Segundo Vygotsky (1978), a mediação do professor é essencial para promover a construção de conhecimento. Nesse contexto de ensino remoto, os docentes desenvolveram a capacidade de mediar o ensino, superar obstáculos e buscar novas estratégias para garantir o desenvolvimento intelectual dos alunos.

Grande parte da rotina foi voltada para a elaboração do planejamento e das gravações dos vídeos das aulas remotas, que exigiam um tempo adicional nessa nova rotina. Preparar, gravar e editar, muitas vezes não era uma tarefa simples para quem não estava adaptado para tal função. Os professores precisaram adaptar o currículo escolar para o ambiente *on-line*, com estratégias que

envolviam materiais adequados e que pudessem cativar os alunos a distância. Para reforçar essa ideia, a Nota Técnica do Todos Pela Educação destaca que:

O ensino remoto não deve se resumir a plataformas de aulas on-line, apenas com vídeos, apresentações e materiais de leitura. É possível (e fundamental!) diversificar as experiências de aprendizagem, que podem, inclusive, apoiar na criação de uma rotina positiva que oferece a crianças e jovens alguma estabilidade frente ao cenário de muitas mudanças (Todos Pela Educação, 2020, p. 5).

Para os professores de Inglês, foi essencial variar conforme as experiências de aprendizagem, oferecendo aos seus alunos uma rotina positiva que oportunizasse uma estabilidade em meio a um cenário de mudanças constantes. Essa abordagem abrangente e diversificada, no ensino remoto, foi fundamental para o envolvimento e o bem-estar dos estudantes, durante esse período desafiador, que foram as aulas *on-line*, no período remoto e no retorno das aulas no presencial.

4.1.1 Uso de Recursos Tecnológicos e Recursos Digitais voltados para a Educação

Durante o período remoto, houve a necessidade da reorganização do trabalho docente e da adaptação do currículo escolar para atender às condições ocasionadas pela pandemia, essas mudanças exigiram uma reorganização da revisão de conteúdos, de metodologias e de estratégias de avaliação, o que envolve a seleção de recursos digitais capazes de desenvolver estratégias de ensino a distância e a criação de materiais e atividades interativas. Oliveira (2020, p. 39) afirma que, “nesse novo ambiente de aprendizagem, o professor precisa ir além, motivar, aguçar a curiosidade, instigar a pesquisa, provocar a reflexão, o desenvolvimento do pensamento crítico”. Segundo dados do questionário, 15 professores (46,9%) responderam que o currículo escolar da sua escola foi modificado ou adaptado para o ensino remoto, 9 professores (28,1%) disseram que houve poucas alterações ou mudança e 8 professores (25%) replicaram que não foi feita nenhuma alteração ou mudança no currículo das instituições de ensino em que trabalham.

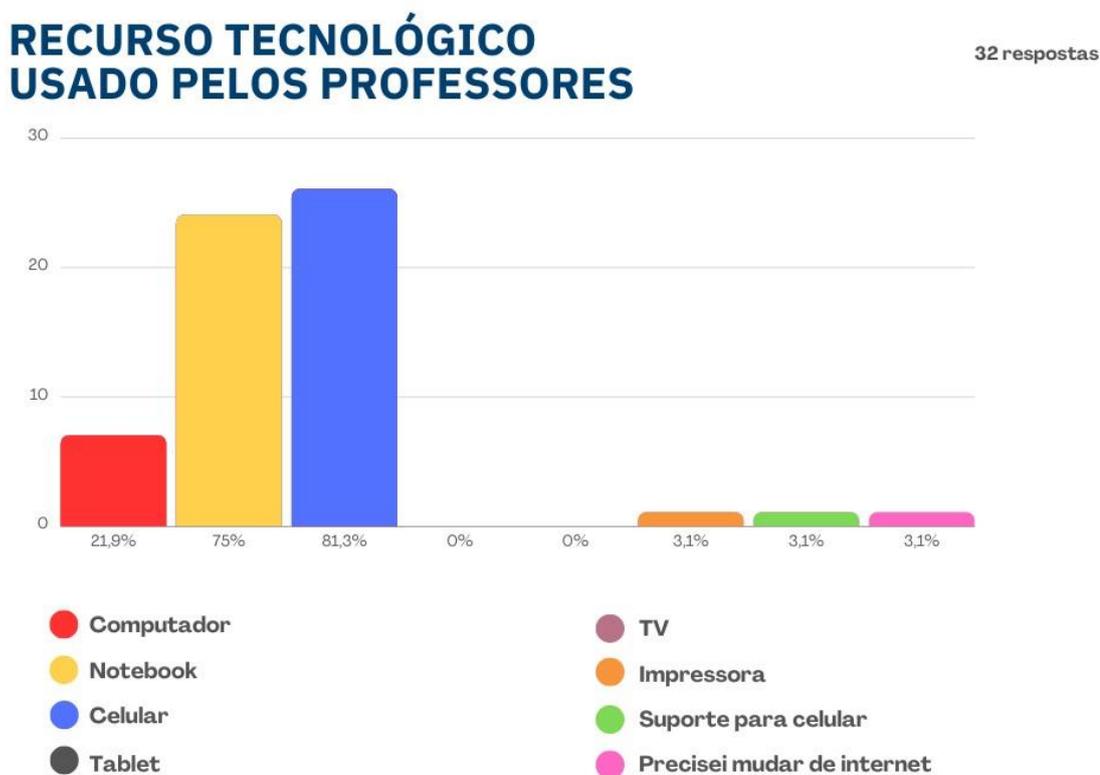
Com a demanda da utilização dos recursos tecnológicos e recursos digitais voltados para educação, na modalidade de ensino virtual, os professores se viram na necessidade de manter a comunicação constante com os seus alunos e a qualidade da *internet* de suas residências interferiu para que o ensino-aprendizagem pudesse ocorrer. O uso de uma conexão de *internet*

estável e de alta velocidade seria possível enviar e receber vídeos, fazer *upload* de arquivos de diferentes formatos, fazer videoconferências, transmitir aulas ao vivo, e acessar recursos e plataformas de ensino *on-line*. De acordo com o questionário, 19 professores (59,4%) usam fibra óptica em suas residências, 4 professores (12,5%) usam *internet* compartilhada com familiares ou vizinhos e uma minoria usa apenas a *internet* dos dados móveis do celular (3,1%), faz uso de *internet* via cabo (3,1%) ou faz uso de *internet* via antena (3,1%).

Para aplicar as atividades para os seus alunos de forma *on-line*, os professores precisavam dispor de recursos tecnológicos em suas casas que possibilitassem o ensino remoto. No questionário, 31 professores disseram ter *notebook* e celular (96,9%) em casa e apenas 1 professor (3,1%) precisou comprar um *tablet* para dar aula. Melo (2020) relata que os professores, durante o trabalho remoto, utilizaram seus próprios recursos tecnológicos.

No questionário, foi apontado que o recurso tecnológico mais usado pelos professores de Itapemirim para dar aula, no período remoto emergencial, foi celulares e notebooks, como aponta na figura 6.

Figura 6 - Recurso Tecnológico usado pelos professores

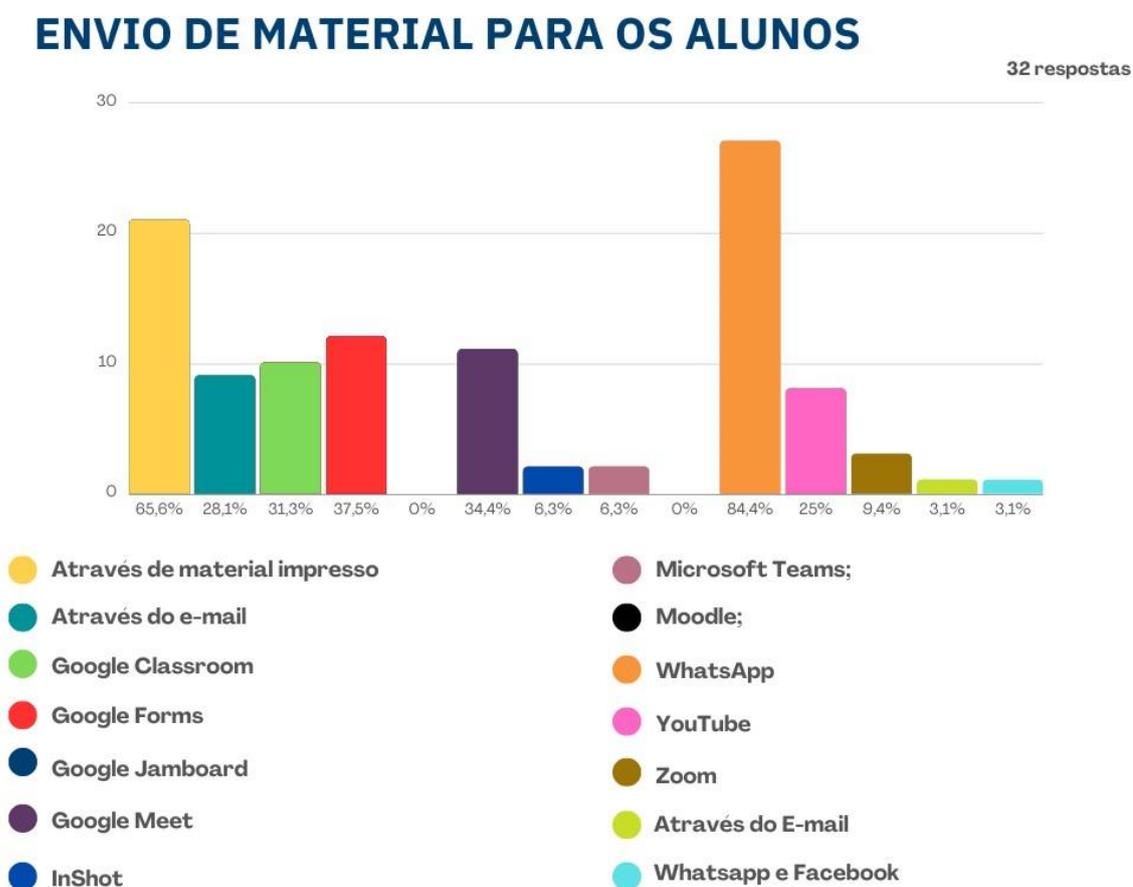


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Sobre o grau de conhecimento dos recursos tecnológicos educacionais existentes antes da pandemia: 17 professores (53,1%) responderam que possuíam um conhecimento básico, 8 professores (25%) apresentaram conhecimento intermediário, 5 professores (15,6%) tinham conhecimento avançado e 2 professores (6,3%) não continham nenhum conhecimento sobre o uso desses recursos.

Para Oliveira Paes e Freitas (2020), o uso das redes sociais e de aplicativo de conversação como o *WhatsApp* foram e são essenciais para facilitar a comunicação entre o professor e seus alunos. O questionário aponta que os envios de materiais pedagógicos para os alunos, durante o período remoto emergencial, em sua maioria, foram por meio do *WhatsApp* (84,4%) seguido de material impresso (65,6%), mas outros recursos digitais também foram utilizados, como *Google Forms* (37,5%), *Google Meet* (34,4%), *Google Classroom* (31,3%), *E-mail* (28,1%), *YouTube* (25%), além de outras minorias, conforme apresenta na figura 7.

Figura 7 - Envio de material para os alunos



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

E quanto a tais envios, o que pode ser dito a partir do referencial teórico estudado?

4.1.2 Desafios enfrentados

A mudança repentina para um modelo desconhecido de trabalho, o ensino remoto emergencial, foi um grande desafio para muitos professores, houve a urgência de se familiarizar com as novas tecnologias e desenvolver ou adquirir habilidades/conhecimentos para usar os aplicativos de ensino, as plataformas de salas virtuais, ferramentas tecnológicas e de compartilhamento com os alunos e seus responsáveis que foram adotadas pelas instituições para oportunizar o ensino-aprendizagem no período remoto. A Nota Técnica do Todos Pela Educação (2020) afirma que:

A mudança rápida e complexa que o cenário atual exige torna a tarefa ainda mais desafiadora. Dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto são naturais e deverão ocorrer de forma ainda mais acentuada no Brasil, uma vez que o uso consistente de tecnologias ainda tem presença muito tímida nas redes de ensino (Todos Pela Educação, 2020, p. 7).

A transição para o ensino remoto é particularmente desafiadora, especialmente, no Brasil, onde o uso de tecnologia, na educação, ainda é limitado. Essa realidade amplifica as dificuldades de adaptação dos professores, que podem se deparar com barreiras adicionais ao implementar novas ferramentas e métodos de ensino a distância. É importante reconhecer essas dificuldades e fornecer suporte adequado aos educadores para garantir que possam enfrentar os desafios e continuar oferecendo uma educação de qualidade aos alunos.

O período de adaptação ao ensino remoto dos participantes do questionário apontou que para 12 professores (37,5%) foi rápido, com um mês já se sentiam preparados, 7 professores (21,9%) demoraram até seis meses até conseguirem se adaptar, 6 professores (18,8%) nunca se sentiram adaptados ao modelo de ensino, 3 professores (9,4%) demoraram mais de seis meses para conseguirem se adaptar, 3 professores (9,4%) sempre se sentiram adaptados e 1 professor (3,1%) demorou cerca de seis meses para conseguir se adaptar. Na sequência, a figura 8.

Figura 8 - Adaptação ao ensino remoto emergencial

Adaptação ao ensino remoto emergencial

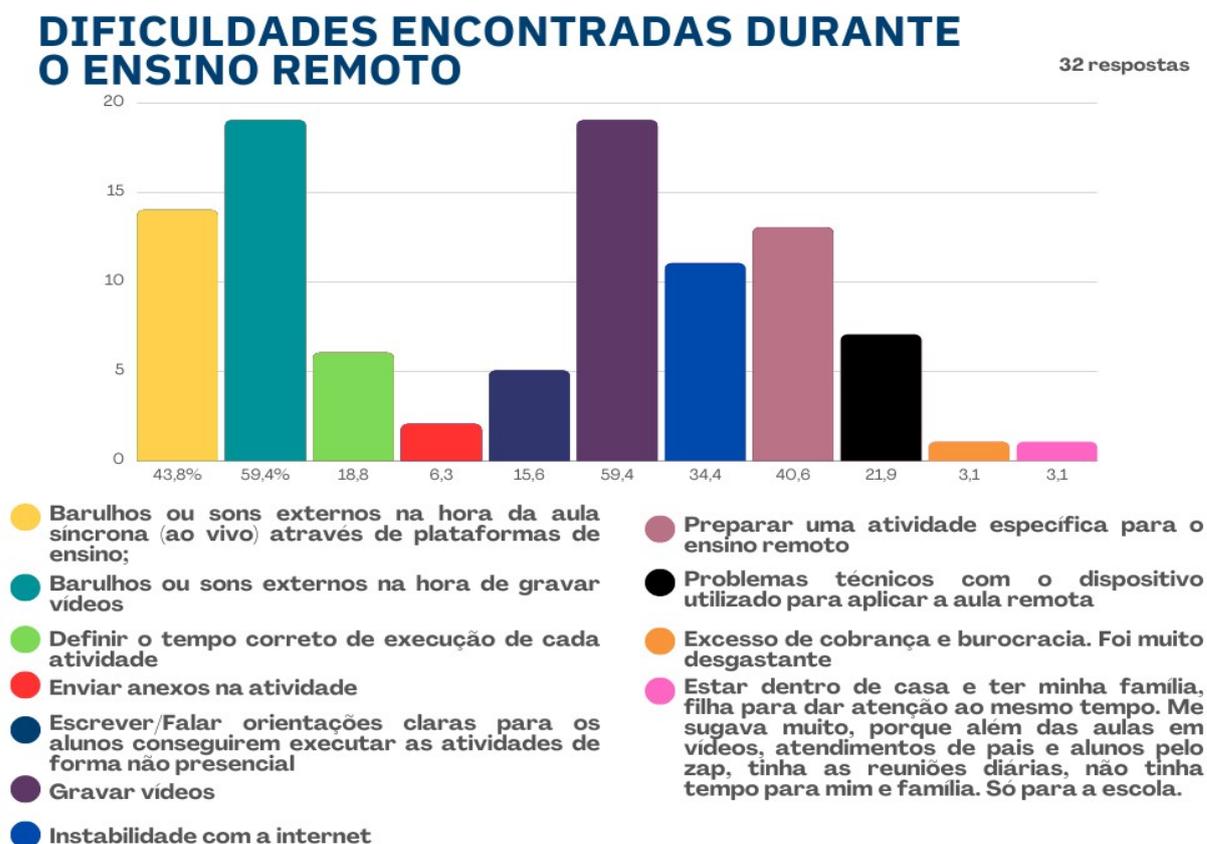
32 respostas



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A maioria dos professores participantes apontaram que sentiram dificuldades, durante o uso dos dispositivos eletrônicos, 9 professores (28,1%) responderam que encontraram dificuldades, durante o uso do notebook, 6 professores (18,8%) sentiram dificuldades no uso do celular e uma minoria, 4 professores (12,5%) relataram que não sentiu dificuldade alguma. Esses professores responderam que quando surgia alguma dúvida sobre o uso do dispositivo eletrônico, aplicativo ou plataforma de ensino 17 deles recorriam ajuda em tutoriais na *internet* (53,1%), 10 buscavam ajuda com outros professores (31,3%), 4 buscavam ajuda com algum familiar (12,5%) e apenas 1 professor não precisou de nenhuma ajuda (3,1%).

A Nota Técnica do Todos Pela Educação (2020, p.14) afirma que os professores irão encontrar “dificuldades em realizar gestão do tempo e autocontrole para atividades em seus respectivos domicílios”. Os professores participantes informaram que alguns aspectos influenciavam negativamente na hora de preparar as suas aulas, como barulhos ou sons externos na hora de gravar os vídeos (59,4%), ter que gravar os vídeos (59,4%), barulhos ou sons externos na hora da aula síncrona (ao vivo) nas plataformas de ensino (43,8%), preparar uma atividade específica para o ensino remoto (40,6%), instabilidade com a *internet* (34,4%) problemas técnicos com o dispositivo utilizado para aplicar a aula remota (21,9%) e outras minorias detalhadas na figura 9.

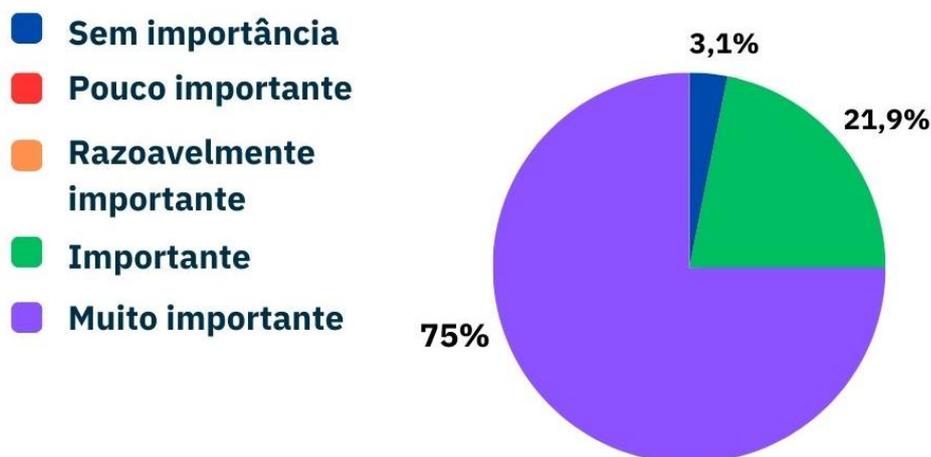
Figura 9 - Dificuldades encontradas durante o ensino remoto

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Kenski (2012) alerta que os meios educacionais podem ser dificultados se o professor não souber escolher uma tecnologia adequada e não utilizar de maneira pedagógica correta. Dessa forma, a formação continuada ou a formação em serviço do professor torna-se fundamental para o uso dos recursos tecnológicos e digitais educacionais existentes. De acordo com o questionário, 24 professores (75%) responderam que consideram muito importante as formações continuadas ou formações em serviço, 7 professores (21,9%) acreditam ser importantes as formações continuadas ou formações em serviço e apenas 1 professor (3,1%) julga sem importância as formações continuadas ou formações em serviço. Conforme constatado na figura 10.

Figura 10 - Formação continuada ou formação em serviço

Formação continuada ou Formação em serviço



32 respostas

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Paes e Freitas (2020, p. 148) afirmam que “mesmo sem uma formação adequada, os professores vêm se esforçando, no limite das suas possibilidades, para fazer uso adequado dos recursos tecnológicos, melhorando, dessa forma, sua condição de letramento digital”. As dificuldades encontradas pelos professores, durante os usos dos recursos tecnológicos e digitais, podem ser solucionadas se houver uma formação continuada ou formação em serviço adequada que leve o professor a pensar no processo e redimensionar suas ações pedagógicas para conseguir enfrentar os desafios do uso desses recursos voltados para a educação.

4.1.3 Retorno das aulas no presencial

O retorno das aulas de forma presencial aconteceu de forma gradativa e segura, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu diretrizes constituídas com medidas de biossegurança, higienização e monitoramento, orientados por especialistas do setor da saúde dos estados ou dos municípios do país.

As escolas foram reconfiguradas em suas dependências físicas para garantir a segurança dos professores, alunos e demais funcionários. As mesas e cadeiras, dentro das salas de aula, foram ajustadas para permitir o distanciamento social adequado de 1,5m, além da obrigatoriedade de uso de máscaras e de higienização das mãos. Medidas de ventilação e

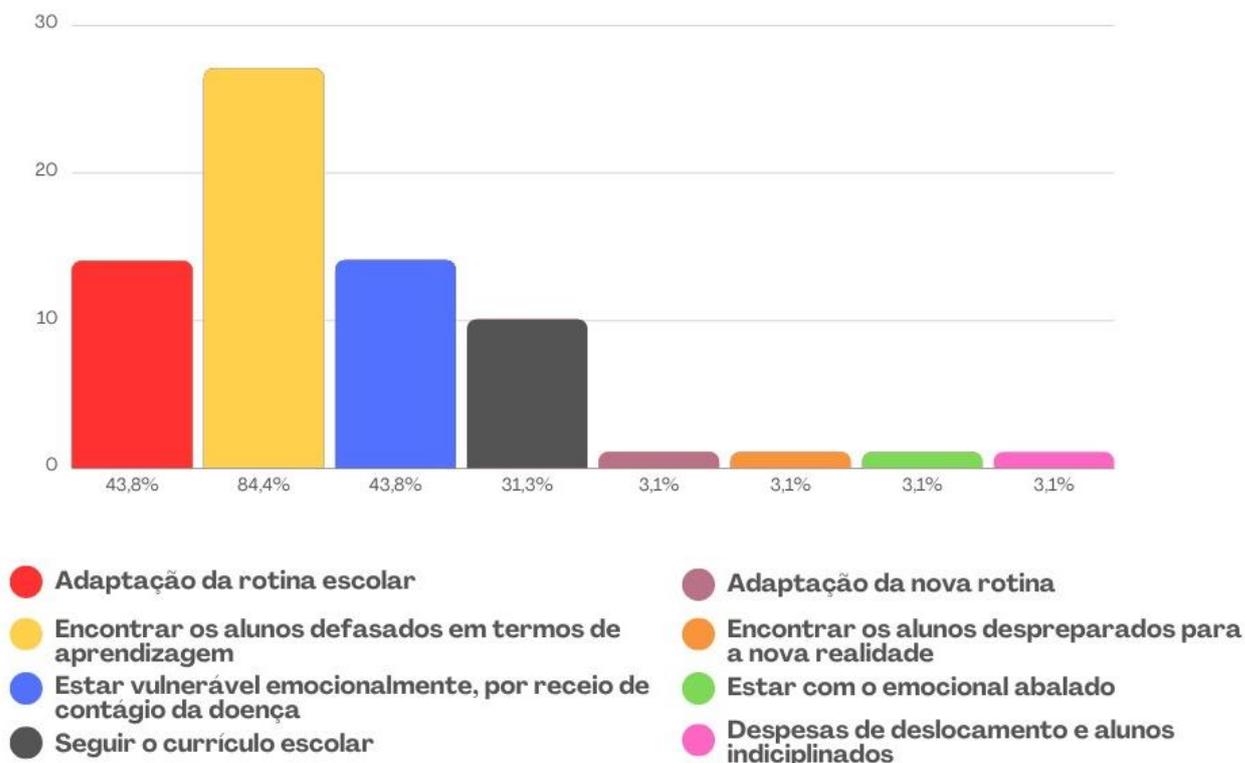
limpeza rigorosa com água e sabão ou álcool 70% também foram implementadas para tornar o ambiente escolar saudável e seguro para todos. Os alunos voltaram aos poucos, inicialmente, com o ensino híbrido, que limitava a quantidade de alunos dentro da sala, esse modelo alternava aulas presenciais e atividades remotas, o que gerou uma flexibilidade para os alunos que, por questões de saúde ou outros impedimentos, não pudessem retornar de imediato, até o momento em que as escolas abriram as suas portas totalmente para o ensino presencial. Para Imbernón (2001, p. 9), há “[...] uma nova forma de ver a instituição educativa, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e uma mudança nos posicionamentos de todos os que trabalham na educação”.

Os professores novamente se viram em uma situação de adaptação e desenvolvimento de novas competências e habilidades, dessa vez para voltar à rotina do retorno presencial. E muitos foram os desafios para atender às necessidades que o contexto pandêmico ocasionou. Para Xavier, Furtado e Pagane (2020), os professores ainda estão se familiarizando com essa nova forma de ensinar, o que gera ansiedade e muitas dúvidas, já que não estão acostumados e "preparados" para essa nova demanda de trabalho. Foi perguntado aos professores participantes quais foram as suas maiores preocupações com relação ao retorno às aulas presenciais, no qual seria possível assinalar mais de uma alternativa. Para 27 professores (84,4%), a principal preocupação diz respeito ao aprendizado defasado, durante o período de ensino remoto, já que muitos alunos poderiam apresentar lacunas e dificuldades de adaptação ao retorno do ambiente presencial; 14 professores (43,8%) estavam preocupados com a adaptação da rotina escolar e também de um total de 14 professores (43,8%) se viram ansiosos por estarem vulneráveis emocionalmente, por receio de contágio da doença mesmo com todos os protocolos e orientações de saúde; 10 professores (31,3%) estavam apreensivos se conseguiriam seguir com o currículo escolar frente às dificuldades dos alunos. Conforme mostra na figura 11.

Figura 11 - A maior preocupação com relação ao retorno às aulas presenciais

A MAIOR PREOCUPAÇÃO COM RELAÇÃO AO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

32 respostas

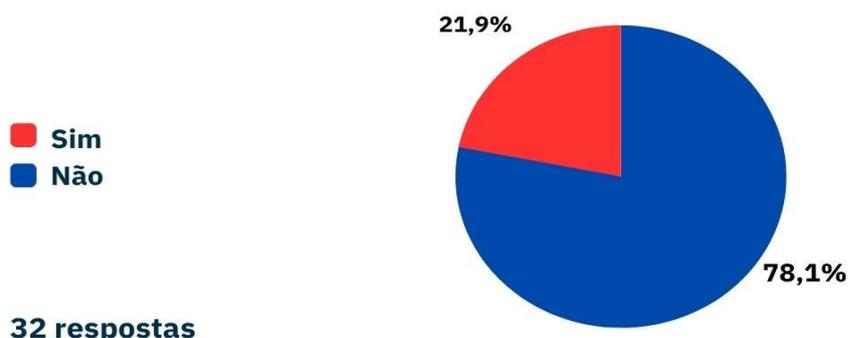


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Essas preocupações seriam sanadas se os professores tivessem recebido alguma formação continuada ou formação em serviço para prepará-los para o retorno da volta às aulas no ensino presencial, no entanto, 25 professores (78,1%) responderam que não receberam nenhuma formação para o retorno das aulas e 7 professores (21,9%) afirmaram que receberam formação continuada ou formação em serviço para o retorno das aulas no presencial, como mostra a figura 12.

Figura 12 - Formação continuada ou formação em serviço sobre o retorno presencial das aulas.

Formação continuada ou formação em serviço sobre o retorno presencial das aulas



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Sobre o processo de aprendizagem dos alunos após o retorno presencial, os professores perceberam que 50% de seus alunos estavam inadaptados ao ambiente escolar, 43,8% estavam parcialmente adaptados ao ambiente escolar, 3,1% estavam parcialmente adaptados ao ambiente escolar e 3,1% mostravam-se totalmente adaptados ao ambiente escolar. Apontado na figura 13.

Figura 13 - Adaptação dos alunos na visão dos professores

Adaptação dos alunos na visão dos professores



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Com o passar do tempo, as preocupações dos professores, no enfrentamento da pandemia, foram tomando caminhos distintos, a primeira delas foi referente ao ensino remoto, seguida da familiarização e das dificuldades encontradas no uso dos recursos tecnológicos e digitais, adaptação de rotina e do currículo escolar para ensino remoto, entre outras coisas. Os professores enfrentaram muitos desafios, mas também souberam aproveitar e tiveram a oportunidade de incorporar abordagens inovadoras por meio dos recursos tecnológicos e digitais em suas aulas *on-line*. Até chegar no retorno às aulas presenciais, no pós-pandemia, que marcou o início de uma nova fase na educação.

Para KENSKI, (2012, p. 64), “A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes”. O retorno das aulas de forma presencial, no pós-pandemia, representou um novo recomeço para os professores e um passo importante para restaurar a normalidade e promover o desenvolvimento educacional das crianças e jovens.

4.2 Perfil dos professores participantes da entrevista semiestruturada

Participaram da entrevista semiestruturada 10 professores de inglês que atuaram no ensino fundamental anos iniciais e finais da rede Municipal de Itapemirim, durante o período remoto e no retorno ao presencial. A partir das respostas obtidas no questionário (apêndice B), foi possível traçar a caracterização do grupo. Para melhor apresentação dos dados, optou-se por sistematizá-los em um quadro esquemático apresentado na sequência.

Quadro 5 - Perfil dos Participantes da entrevista semiestruturada

GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO/ HABILITAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	ATUAÇÃO
Feminino	31 a 60 anos	Graduação Letras: Português/Inglês; Letras: Inglês, Arte e Pedagogia	6 a 25 anos	Ensino Fundamental: séries iniciais e séries finais, Ensino Médio e EJA

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A feminização da profissão, no ensino fundamental, é um assunto que diverge da distribuição de gênero em outras profissões, em que predomina o sexo masculino ou há uma distribuição mais equitativa. De acordo com a visão de Werle (2005, p. 610), esse processo, no Brasil, está relacionado ao “desprestígio do magistério, à sua baixa remuneração e qualificação, e ao fato de acolher moças originárias de camadas pobres da população”.

O gênero feminino é predominante entre os professores participantes da entrevista semiestruturada. Gatti e Barretto (2009) ressaltam que há uma maior representação de mulheres nos cargos ocupados pelos profissionais da educação. As mulheres representam a maioria dos profissionais que atuam nessa área, trazendo habilidades e perspectivas únicas para o ambiente educacional. A presença feminina, dentro das escolas, reflete a importância do papel das mulheres na formação e no desenvolvimento dos estudantes, contribuindo para uma educação mais inclusiva e diversificada.

Professores com idades entre 31 e 60 anos trazem consigo uma experiência específica, estando em um estágio intermediário de suas carreiras. Sua idade e maturidade podem contribuir para uma abordagem mais equilibrada e estável, em sala de aula, combinando conhecimento teórico e prático para promover a aprendizagem dos alunos.

Os professores com tempo de atuação de 5 a 25 anos, na educação de Itapemirim, como professores de Inglês, são profissionais que já acumularam uma experiência especializada em sala de aula. Ao longo desses anos, eles tiveram a oportunidade de aprimorar suas práticas pedagógicas, desenvolver estratégias de ensino eficazes e enfrentar diversos desafios. Essa experiência é importante para o sucesso educacional dos alunos, uma vez que esses professores possuem um conhecimento sólido sobre o currículo e as necessidades dos estudantes, de acordo com a localidade em que trabalham. Tardif (2014) aponta sobre os saberes docentes experienciais que:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2014, p. 38).

A experiência dos professores desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de conhecimentos específicos relacionados à sua prática profissional. Esses conhecimentos não

Nas palavras destacadas, na Nuvem de Palavras (Figura 14), a maior ocorrência foi da palavra **aula**, citada 86 vezes, uma vez que as aulas, no período remoto emergencial, ocorreram de forma *on-line* e, após o retorno presencial, as aulas voltaram a ocorrer normalmente posteriormente o período de readaptação, tema que é o foco das discussões investigadas nesta pesquisa. A 2ª palavra mais citada foi **atividade** que apareceu 45 vezes. As palavras **ensino** e **vídeo** foram a 3ª mais citadas, sendo repetidas 43 vezes. A 4ª mais citada foi a palavra **ficar**, com 41 repetições. A 5ª mais citada foi **sala**, apareceu 36 vezes. A palavra **remota** foi a 6ª mais citada, com 35 repetições. A 7ª foi **tecnologia** que foi repetida 34 vezes. A 8ª foi **aprender** juntamente com **escola**, que apareceram 33 vezes. As 9ª, **conseguir** e **presencial**, que foram repetidas 32 vezes. A 10ª palavra foi **pandemia**, com 30 repetições. A 11ª palavra mais citada foi **dificuldade**, que foi repetida 29 vezes. A 12ª palavra, foi **saber**, citada 27 vezes. As 13ª foram **professor** e **internet**, com 23 repetições. A 14ª palavra citada foi **WhatsApp**, mencionada 21 vezes. A 15ª palavra mais mencionada foi **período**, repetida 20 vezes e todas as outras palavras foram mencionadas menos de 19 vezes.

4.2.2 Classificação Hierárquica Descendente

Em relação as 10 entrevistas realizadas, elas foram gravadas, transcritas, tratadas manualmente, transformadas em um único arquivo TXT (documento de texto padrão que contém texto não formado) e esse texto foi submetido ao *Software* IRAMUTEQ, que apresentou os resultados a seguir: o Corpus Geral foi constituído por 10 (dez) textos, separados em 83 STs (segmentos de texto), com aproveitamento de 664 STs (55,70%). Emergiram 3.365 ocorrências e 1.192 formas, como mostra o relatório gerado pelo *software* IRAMUTEQ, apresentado na figura 15.

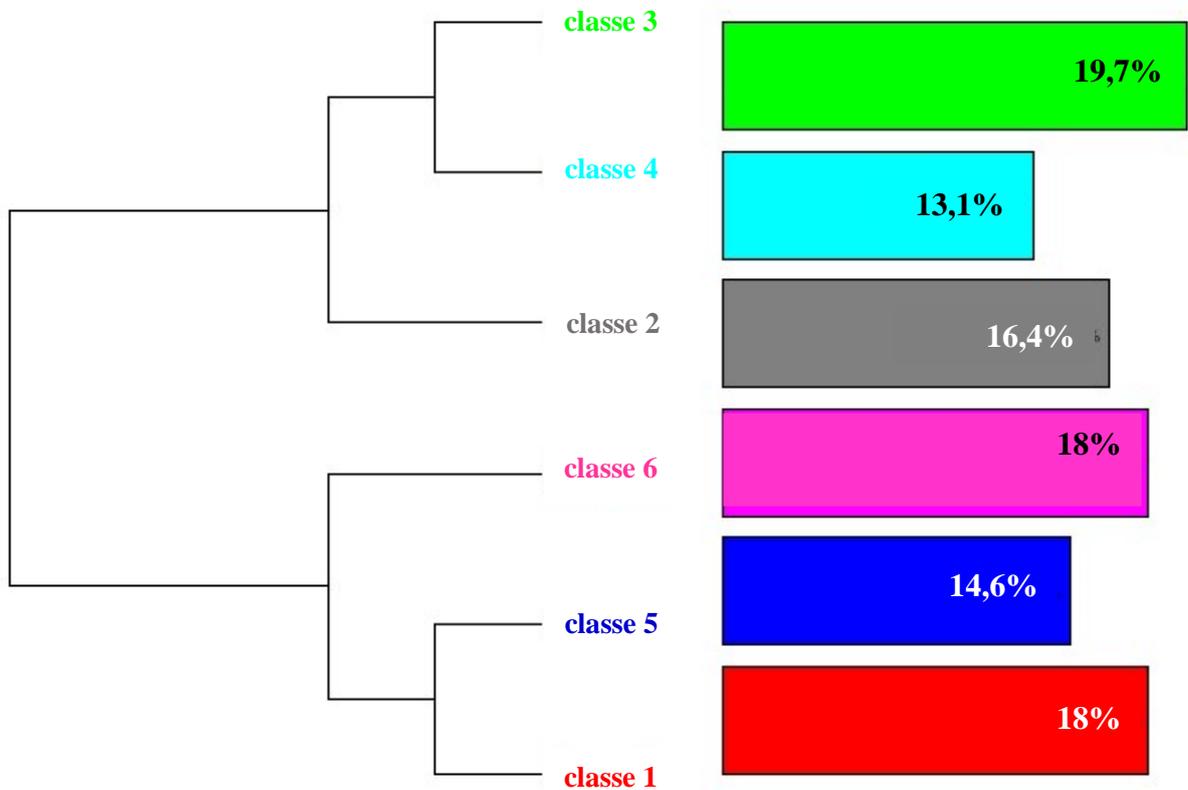
Figura 15 - Resultado da Importação do *corpus*

Description corpus_25_08_0001_corpus_1	
Descrição do corpus	
Nom	corpus_25_08_0001_corpus_1
Idioma	portuguese
Definir caracteres	utf-8
originalpath	C:\Users\joyce\Desktop\corpus_25_08_0001.txt
pathout	C:\Users\joyce\Desktop\corpus_25_08_0001_corpus_1
date	Fri Aug 25 17:08:56 2023
time	0h 0m 0s
Paramètres	
ucemethod	1
ucesize	40
keep_caract	^a-zA-Z0-9àÁâÃäÅãÄåÉèÊëËëİilñíóÔõÖöØøÙúÚûÜüÚçÇβœ€'ñÑ.,;:!?_-
expressions	1
Statistiques	
Number of texts	10
Number of text segments	83
occurrences	3365
Number of forms	1192
Número de hapax	664 - 55.70 % des formes - 19.73 % des occurrences

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Para a análise textual da pesquisa, foi utilizada a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) que é uma análise do IRAMUTEQ, na qual organiza as formas lexicais em classes, com a importância relativa de cada uma, os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários. Geralmente, esses segmentos de textos possuem cerca de três linhas em sua maioria. A variação no tamanho ocorre de acordo com as anotações feitas pelo pesquisador e com o tamanho geral do conjunto de textos que está sob análise. O conjunto completo desses segmentos é dividido, levando em consideração a frequência das formas abreviadas presentes.

Numa primeira análise, é crucial examinar as relações que existem entre essas seis classes. Ao observar a associação geral entre os tópicos, tornou-se evidente que existe uma conexão entre as classes 2 e 6, sugerindo que esses tópicos sustentam as demais classes, que são compostas pelas classes 1, 3, 4 e 5. Simultaneamente, essas quatro classes se dividem em dois outros agrupamentos: as classes 1 e 5, e as classes 3 e 4, conforme ilustrado na figura 16.

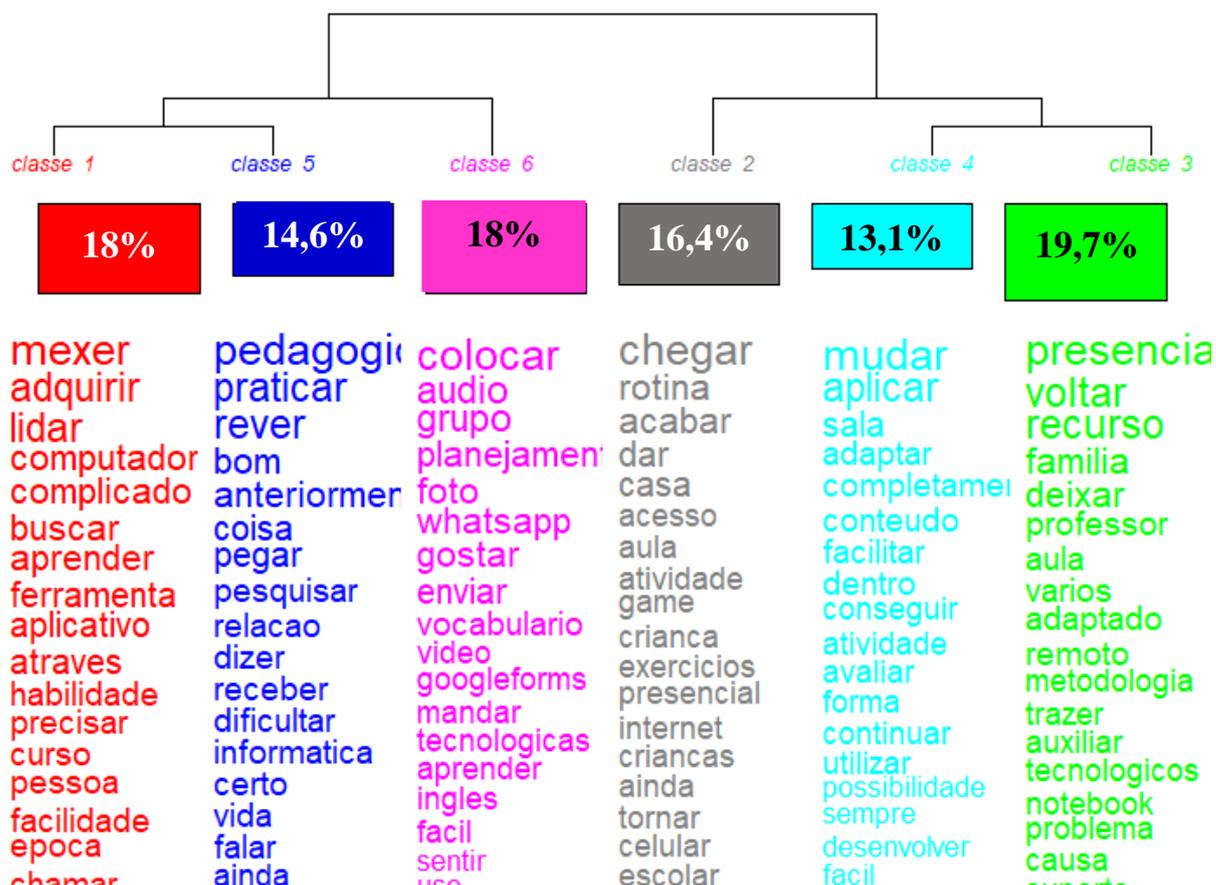
Figura 16 - Agrupamentos das classes

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Outro aspecto importante a considerar nessa análise é a quantidade de conteúdo que cada categoria contém, ou seja, a porcentagem de discussões dedicada a cada um dos tópicos. Nesse sentido, é possível observar que a classe 3 recebeu muitas contribuições dos participantes, representando 19,7% do total. Entre as classes 1 e 6 houve 18% de contribuição. Nas demais classes, há um equilíbrio relativo, com a classe 2 representando 16,4%, a classe 5 com 14,6% e a classe 4 com 13,1%. Esses números estão estatisticamente próximos, contribuindo para o equilíbrio geral entre as categorias.

O *software* IRAMUTEQ agrupou as palavras em 6 classes com temáticas semelhantes, facilitando, assim, a análise e a caracterização inicial do conteúdo gerado nas 10 entrevistas, como mostra no dendrograma, figura 17.

Figura 17 - Dendrograma IRAMUTEQ



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

As palavras que formam cada classe, em ordem, são: Classe 1: mexer, adquirir, lidar, computador, complicado, buscar, aprender, ferramenta, aplicativo, através, habilidade, precisar, curso, pessoa, facilidade, época, chamar; Classe 2: chegar, rotina, acabar, dar, casa, acesso, aula, atividade, game, criança, exercícios, presencial, internet, crianças, ainda, tornar, celular, escolar; Classe 3: presencial, voltar, recurso, família, deixar, professor, aula, vários, adaptado, remoto, metodologia, trazer, auxiliar, tecnologias, *notebook*, problema, causa; Classe 4: mudar, aplicar, sala, adaptar, completamente, conteúdo, facilitar, dentro, conseguir, atividade, avaliar, forma, continuar, utilizar, possibilidade, sempre, desenvolver, fácil; Classe 5: pedagógico, praticar, rever, bom, anteriormente, coisa, pegar, pesquisar, relação, dizer, receber, dificultar, informática, certo, vida, falar, ainda; Classe 6: colocar, áudio, grupo, planejamento, foto, *WhatsApp*, gostar, enviar, vocabulário, vídeo, *Google Forms*, mandar, tecnológicas, aprender, inglês, fácil, sentir, uso.

Com os resultados da análise do dendrograma do IRAMUTEQ (figura 17), procedeu-se à interpretação e à análise manual das entrevistas, que permitiram à pesquisadora elaborar a categorização das classes de palavras com base na interpretação do dendrograma, como apresentada no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Categorização das classes de palavras

Classe 1	PENSAR E AGIR	Os professores refletiam e pensavam em estratégias para adaptar suas abordagens de ensino ao ambiente remoto, considerando as limitações e desafios da pandemia.
Classe 2	ADAPTAR	Os professores se esforçaram para adaptar suas metodologias de ensino tradicionais para um formato <i>on-line</i> (ERE) e no retorno ao presencial precisaram novamente se adaptar, incorporando ferramentas digitais e novas abordagens para manter o engajamento dos alunos.
Classe 3	ESTRATÉGIAS E RECURSOS	Os professores exploravam diversas estratégias e recursos para enriquecer o ensino remoto e o ensino presencial, incluindo diferentes tipos de materiais, tecnologias e métodos pedagógicos.
Classe 4	ORGANIZAR AS METODOLOGIAS	Os professores buscavam organizar e sequenciar as atividades de ensino em um ambiente virtual, durante o ensino remoto. Com o retorno do ensino presencial, buscaram metodologias ativas que pudessem recuperar a aprendizagem daqueles alunos que não acompanharam as aulas <i>on-line</i> , mantendo a continuidade do aprendizado e garantindo que os alunos avançassem de maneira adequada.
Classe 5	PRATICAR E REPENSAR	Os professores incentivaram os alunos a praticarem consistentemente as habilidades de Língua Inglesa, mesmo a distância, por meio de tarefas interativas, atividades de fala, escrita e interações <i>on-line</i> , e no retorno ao ensino presencial precisou repensar na sua prática pedagógica para a nova realidade: a defasagem de ensino.
Classe 6	RECURSOS TECNOLÓGICOS E DIGITAIS	Os professores utilizavam recursos de áudio, como gravações de pronúncia, exercícios de escuta e material de áudio autêntico, para aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos remotamente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

Os mapas mentais apresentados a seguir são complementos importantes neste trabalho. O mapa mental é uma representação gráfica de um pensamento específico que contribui para a construção do conhecimento. Nesse contexto, o mapa mental demonstra um potencial específico, uma vez que não possui regras definidas para sua criação (BUZAN, 2005).

Serão mostrados os mapas mentais das classes e suas categorias correspondentes geradas pelo *software* IRAMUTEQ. Os mapas exibirão visualmente as categorias que foram nomeadas (núcleo central), assim como as palavras de trechos de texto (ramificações) baseadas na análise dos depoimentos dos participantes da entrevista semiestruturada, representando os conceitos relacionados.

4.2.3 – Analisando a Classe 1 – Pensar e Agir

Segundo Clesar (2022, p.123), “os professores precisaram se adaptar e criar estratégias de forma muito rápida, numa resposta imediata à pandemia”.

A Classe 1 representa 18% das falas dos professores entrevistados, está relacionada ao “pensar e agir”. Ao analisar as palavras predominantemente presentes nesse conjunto temático, é possível identificar os seguintes termos: MEXER, ADQUIRIR, LIDAR, COMPUTADOR, COMPLICADO, BUSCAR, APRENDER, FERRAMENTA. Apresentados conforme figura 18.

Figura 18 – Mapa Mental – Pensar e Agir



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IRAMUTEQ (2023).

Os docentes tiveram que buscar rapidamente maneiras de adaptar suas abordagens às novas situações, diante das restrições e dificuldades impostas pela pandemia, os educadores

ponderaram e desenvolveram táticas para ajustar suas metodologias de ensino ao contexto virtual. Os professores 1, 2, 3 e 5 reforçam essa ideia de uma aprendizagem rápida e sem uma formação para o Ensino Remoto Emergencial, como pode ser observado nas afirmações:

[...] com o COVID tínhamos que trabalhar em casa e tínhamos que fazer as atividades, fazer vídeo aula. Coisa que a gente não sabia fazer ainda a gente teve que aprender. A gente teve que se moldar, entrar nesse molde e fazer esses vídeos para mandar para os alunos e tentar fazer com que os alunos aprendessem desse jeito[...] (P1).

[...] eu tinha dificuldade, porém a necessidade fez com que eu buscasse, fosse à luta, praticasse, estudasse, pesquisasse sobre o assunto e foi muito bom. Esse aperto todo para mim foi muito bom (P2).

Eu nunca tinha tido o contato com o Google sala de aula anteriormente e não tive nenhuma formação referente ao uso dessa tecnologia e tive que aprender na prática e em pouco tempo (P3).

Precisei sim buscar tutoriais no YouTube, busquei como que sobe um vídeo, porque eu não sabia subir um vídeo, precisei assistir e buscar informações através da internet mesmo e comecei a lidar com isso. Gravava vídeos, editava, e tudo isso forma recursos e competências que eu adquiri de uma forma mais habilidosa pós a pandemia (P5);

Para o professor 5, o período remoto trouxe novas possibilidades de aprendizagem pessoal, porque ele foi em busca de capacitação profissional.

Trouxe novas possibilidades porque veio o uso da tecnologia. E com o uso da tecnologia naquele momento difícil, que foi um momento assim, incerto, porque não sabíamos o que poderia acontecer, que tipo de doença era e diante de tudo aquilo que estava acontecendo, surgiram vários cursos de capacitação para nós professores, para nos auxiliar, ajudar a mexer com as ferramentas. Então, nós precisamos aprender cada vez mais e para isso foi necessário buscar informações de todas as formas e eu fiz vários cursos naquela época e estou fazendo cursos até hoje, porque os impactos foram grandes tanto na aprendizagem dos alunos, quanto também na busca de informações de capacitação (P5).

Já o professor 7 afirma que não sentiu dificuldade nenhuma porque já estava acostumado com a tecnologia.

Pelo acesso que eu já tenho, porque eu também estudo no ensino EAD, então, eu já estava adaptada a isso. Para mim, trabalhar com tecnologia não foi difícil (P7).

Alguns professores, como o professor 3, buscaram ajuda para as suas dificuldades tecnológicas com os seus pares, colegas ou familiares.

No início eu tive bastante dificuldade, mas aos poucos na prática e na troca de experiência sobre o uso da sala de aula virtual com os meus colegas de trabalho foi ficando mais fácil (P3).

Nesse cenário desafiador, os professores forneceram uma incrível resiliência e dedicação, explorando rapidamente um mundo de possibilidades digitais para garantir que a educação pudesse continuar mesmo diante das adversidades. Para Clesar (2022, p. 129), a necessidade imposta pela pandemia da COVID-19 de migração automática aos meios digitais fez com que tais competências fossem adquiridas.

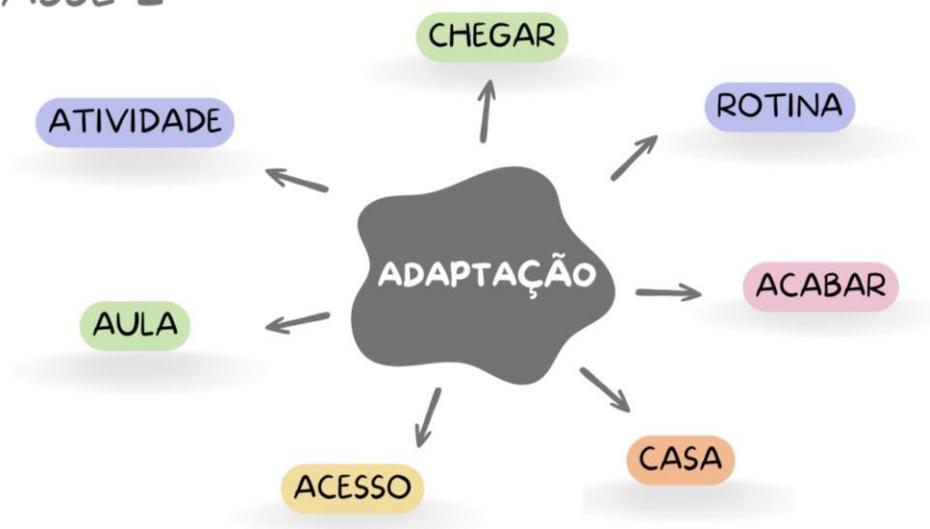
4.2.4 - Analisando a Classe 2 - Adaptação

Clesar (2022, p. 126) afirma que a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial “foi marcado pelas incertezas, pela sobrecarga de trabalho docente, pelas diferentes estratégias adotadas pelos professores de acordo com o nível de fluência digital e outros fatores, como equipamentos disponíveis e pelo suporte fornecido pelas instituições”.

A Classe 2, que apresenta 16,4% das falas dos professores entrevistados, está relacionada ao período de “adaptação” pelas quais os professores passaram. Ao observar as principais palavras que aparecem neste agrupamento temático, verifica-se a presença dos termos: CHEGAR, ROTINA, ACABAR, CASA, ACESSO, AULA, ATIVIDADE. Conforme figura 19.

Figura 19 – Mapa Mental – Adaptação

CLASSE 2



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IRAMUTEQ (2023).

Durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), os professores se empenharam em modificar suas abordagens de ensino de forma convencional para se adequarem ao ambiente *on-line*, integrando recursos digitais e adotando novas estratégias com o objetivo de garantir o envolvimento dos estudantes. As abordagens de ensino tiveram uma grande alteração no período remoto. Algumas dessas palavras podem ser observadas nas falas dos professores 7, 9 e 10:

[...]tanto os professores quanto alunos estão adaptados a uma rotina e quando a gente teve que mudar isso, a gente teve que se dobrar para fazer acontecer aquilo ali com a mesma eficiência, com a mesma eficácia que a gente teria dentro da sala de aula. Então, nós professores tivemos sim que desenvolver de forma geral novas competências para conseguir aplicar isso (P7).

Precisei de organização em primeiro lugar, porque foi algo novo e tivemos que nos adaptar, a montar os nossos horários em casa, ter um momento de silêncio e tudo mais para poder ficar voltado ao trabalho (P9).

Bastante porque nós tivemos que nos adequar às novas ferramentas de trabalho, nós tivemos que nos readaptar. E com isso essas aulas passaram a ser *on-line*, ser pelo WhatsApp e a gente não podia garantir cem por cento o aprendizado da criança através da internet, então a escola ela também se adequou fazendo com que esse material pudesse chegar até essas crianças através de xerox. Foi tudo um período que a gente teve muito pequeno para se adequar às novas tecnologias e poder fazer com que todos pudessem ter acesso às atividades (P10).

O retorno ao ensino presencial implicou um processo complexo de readaptação por parte dos professores. Após um período de ensino remoto, durante a pandemia, eles se viram diante do desafio de retomar as dinâmicas tradicionais de sala de aula. Esse processo envolve a necessidade de reconectar-se com os alunos de uma maneira mais direta, restabelecer a interação interpessoal e ajustar suas abordagens pedagógicas para se alinhar com o ambiente presencial. Como mencionada pelos professores 3, 4 e 10.

Foi bem difícil o processo de adaptação para grande parte dos alunos, já que eles ficaram sem rotina e muitos tiveram contato bem maior com televisão, vídeo game, jogos on-line que acabam prendendo muito mais atenção e interesse deles do que a sala de aula e as atividades que a gente propõe. Então, foi muito difícil esse período de readaptação até eles retomarem a rotina de estudos normalmente (P3).

Os professores com a pandemia tiveram que buscar estudos sobre a tecnologia, melhorar as metodologias utilizadas, uma vez que não tinha o contato direto com o aluno e voltando para as aulas presenciais essas tecnologias de uma forma ou de outra tiveram que continuar para as aulas se manterem de maneira mais atrativa para os alunos (P4).

[...] Foi mais de dois meses para essa adaptação acontecer e outra eles voltaram dessa pandemia como se a tela do celular fosse tudo que eles tinham, porque só viam a família e a tela do celular, então nesse período de retorno o convívio melhor do aluno com o outro também foi dificultado. Nós tivemos muitos conflitos dos alunos não quererem estar perto um do outro, então a gente teve bastante dificuldade sim (P10).

A transição também exigiu a implementação de protocolos de saúde e segurança, o que inclui a reorganização das salas de aula e a adaptação das atividades educacionais para garantir o bem-estar de todos. Como aponta o professor 1.

No retorno do presencial a gente teve que conviver ainda com o medo da transmissão da doença, tivemos que trabalhar de máscara, o que foi um grande problema para a gente que tem que falar e falar muito, então a máscara, ela atrapalhou bastante. E outra coisa que atrapalhou foi principalmente para a gente que trabalha com criança o olhar e o dar carinho, a gente não podia nem tocar nos alunos, quanto mais ter algum gesto de carinho com eles como o beijo e o abraço (P1).

Nesse contexto, os professores demonstraram, mais uma vez, sua flexibilidade e capacidade de se ajustar às novas circunstâncias, contribuindo para um retorno gradual e eficaz ao ensino presencial.

4.2.5 - Analisando a Classe 3 – Estratégias e Recursos

Em tempos de pandemia, surge a necessidade de saber agir nesse novo ambiente da sala de aula, por meio de metodologias ativas e híbridas. O professor precisa ter domínio de novas possibilidades tecnológicas. O professor precisou buscar conhecimento e atualizar-se, com o intuito de implementar as novas inovações pedagógicas (Matos, 2020, p.52).

Com a transição para um ambiente de sala de aula virtual e híbrido, torna-se essencial que os educadores desenvolvam habilidades em metodologias ativas e utilizem eficazmente as ferramentas tecnológicas disponíveis. Para se manterem atualizados e capacitados a implementarem inovações pedagógicas, os professores têm buscado constantemente adquirir novos conhecimentos e aprimorar suas práticas educacionais. Essa busca por atualização reflete o compromisso dos educadores em proporcionarem uma experiência de aprendizado significativa e eficaz para os alunos, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia.

A Classe 3, que apresenta 19,7% das falas dos professores entrevistados, está relacionada em organizar as “estratégias e os recursos”. Ao observar as principais palavras que aparecem, neste agrupamento temático, verifica-se a presença dos termos: PRESENCIAL, VOLTAR, RECURSO, FAMÍLIA, AULA, ADAPTADO, REMOTO, METODOLOGIAS. De acordo com a figura 20.

Figura 20 – Mapa Mental – Estratégias e Recursos



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IRAMUTEQ (2023).

Os professores investigaram uma variedade de táticas e recursos para aprimorar o processo educativo a distância (ensino remoto), englobando uma gama de materiais diversos, tecnologias e abordagens pedagógicas distintas. Os professores 4 e 5 afirmam que precisaram buscar novas metodologias de ensino.

[...] na sala de aula a metodologia era uma e com a pandemia os recursos tecnológicos vieram favorecer, igual às vídeo aulas, links de YouTube. Não só a explicação através de vídeo do professor, mas os alunos tiveram a tecnologia com o uso do telefone ou do notebook acessar vários outros recursos e possibilidades de aprendizagem. Então nessa questão da tecnologia foi muito vantajoso.

[...]Porque o período remoto não tinha o acesso direto do professor, trabalhar diretamente com o aluno pessoalmente, cara a cara é uma coisa, agora, remotamente as metodologias precisam ser adaptadas, porque os alunos não estariam diretamente com a gente no tempo integral. Então, a família teve que entender as atividades e para isso as metodologias tiveram que ser adaptadas para que os alunos e suas famílias pudessem entender e conseguir passar o comando para essas crianças. Então, o uso de tecnologia, de vídeos, de imagem e de sons tiveram que ser incluído nas atividades (P4).

[...] antes ficava limitado dentro da sala de aula, sem ter uma fonte de pesquisa porque sabemos que as tecnologias estão aí, mas muitas escolas não têm esse recurso para oferecer para o aluno porque não tem notebook, não tem laboratório de informática. Então, o nosso aluno só tem o celular na sala de aula e às vezes a internet não consegue atingir todos os alunos dentro da sala de aula, às vezes por problemas técnicos. Essa busca pela tecnologia dentro da sala de aula mudou muito (P5).

Durante o período de ensino remoto, os professores enfrentaram o desafio de organizar estratégias e recursos de maneira digital, buscando manter o engajamento dos alunos por meio de plataformas virtuais, conteúdo *on-line* e interações *on-line*. A transição de volta ao ensino presencial exigiu uma nova organização, na qual as estratégias agora precisam se adaptar ao ambiente físico da sala de aula, incorporando tecnologias de forma integrada e garantindo uma aprendizagem fluida. A reorganização dos recursos envolve a utilização de materiais impressos, recursos audiovisuais e tecnologias interativas, garantindo uma abordagem híbrida que incorpora as vantagens de ambos os contextos. Essa flexibilidade, na organização das estratégias e dos recursos, foi crucial para proporcionar uma experiência de ensino consistente e eficaz.

4.2.6 – Analisando a Classe 4 – Organizar as Metodologias

A pandemia, conforme Clesar (2022, p.173), exigiu dos educadores a habilidade de se reinventarem. Enquanto alguns encaram essa situação como uma chance de crescimento, para outros, representa um obstáculo a ser superado.

A Classe 4, que apresenta 13,1% das falas dos professores entrevistados, está relacionada a “organizar as metodologias” que usavam para aplicar as aulas e os métodos de avaliação no período remoto e no retorno ao presencial. Ao observar as principais palavras que aparecem neste agrupamento temático, verifica-se a presença dos termos: MUDAR, APLICAR, SALA, ADAPTAR, ATIVIDADE, AVALIAR. De acordo com a figura 21.

Figura 21 – Mapa Mental – Organizar as Metodologias



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IRAMUTEQ (2023).

Para os professores 7 e 10, eles se empenharam em estruturar e ordenar as tarefas educativas em um formato *on-line* para o ensino remoto e metodologias ativas, no retorno ao presencial, para os alunos que não conseguiram acompanhar o ensino, durante as aulas remotas, garantindo uma progressão contínua da aprendizagem e melhoria do avanço dos alunos.

[...] tanto os professores quanto alunos estão adaptados a uma rotina e quando a gente teve que mudar isso, a gente teve que se dobrar para fazer acontecer aquilo ali com a mesma eficiência, com a mesma eficácia que a gente teria dentro da sala de aula. Então, nós professores tivemos sim que desenvolver de forma geral novas competências para conseguir aplicar isso (P7).

[...] Acredito que todos nós da parte docente e todos os estudantes, tivemos essa fase de se adequar, de aprender a usar um aplicativo, de mudar, de tentar fazer, de buscar formas de ter essas competências, de fazer com que o ensino não parasse ali ou ficasse uma coisa que era muito resumida a apenas vídeo do YouTube[...] (10);

O método de avaliação também sofreu alterações para o período remoto e no retorno das aulas presenciais, como afirmam os professores 1, 4 e 10.

A gente avaliava pela internet, pelo grupo do WhatsApp. Eu enviava as avaliações para eles e tive que diminuir a quantidade de exercícios propostos e as atividades diárias também eram bem menos e simplificadas, mesmo assim nem todo mundo fazia e quando fazia, provavelmente alguém da família ajudava ou fazia para eles (P1).

No período remoto a avaliação deixou de ser só quantitativa e passou a ser qualitativa, com a participação direta dos alunos e de suas famílias, com o cumprimento das tarefas propostas pelo professor e com a devolutiva das atividades. Então, as avaliações elas não tiveram mais o peso quantitativo, mas sim qualitativo. E com o retorno das aulas presenciais voltou sim as avaliações quantitativas, mas ainda sim foi avaliado a qualidade de aprendizagem do aluno, o que ele aprendeu e o que deixou de aprender (P4).

[...] a gente já não tinha mais o papel e a caneta ali para o aluno fazer a avaliação e mostrar o que ele aprendeu. Então o método de avaliação que a gente pode ter foram as devolutivas das atividades e mesmo que o aluno não entregasse naquele dia, mas quando chegava no final de semana, por exemplo, ele mandava aquele pacote de atividades que tinham sido feitas no decorrer da semana. E foi essa forma que eu tive de avaliar na minha disciplina através da devolutiva da atividade e da participação do meu aluno (P10).

Para Clesar (2022, p. 173), A pandemia possibilitou uma oportunidade de intensa reflexão e necessidade de adaptação em curto espaço de tempo, o que oportunizou a ressignificação das práticas docentes.

4.2.7 - Analisando a Classe 5 – Praticar e Repensar

A Classe 5, que apresenta 14,6% das falas dos professores entrevistados, está relacionada a “Praticar e Repensar”. Ao observar as principais palavras que aparecem nesse agrupamento temático, verifica-se a presença dos termos: PEDADÓGICO, PRATICAR, REVER, PESQUISAR, RELAÇÃO, FALAR. Conforme figura 22.

Espera-se que se mantenham em direção a um constante movimento de atualização, adaptação e ressignificação de práticas pedagógicas para atender às demandas que emergem dessa sociedade que pulsa e se modifica na mesma intensidade que a tecnologia oferta espaços e oportunidades de novas construções pedagógicas (Clesar, 2022, p. 40).

Figura 22 – Mapa Mental – Praticar e Repensar



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IRAMUTEQ (2023).

O professor 6 aponta que eles se empenharam em sustentar a certeza de que, mesmo diante da pandemia, era viável oferecer um ensino de excelência e eficácia aos estudantes, fomentando a motivação e a confiança no processo de aprendizagem.

Acho que me empolguei um pouco, colocava vídeo, colocava áudio. A gente se empolgava, às vezes era festa junina e todos faziam maquiagem e produzíamos vídeo sobre a festa, fazia planejamento, ficava um tempão fazendo planejamento, mas acho que no final os alunos gostaram.
[...] preparar alguma coisa, vocabulário ou questões e colocar eles para praticar no Google Forms. Todo ano eu faço um planejamento novo (P6).

No entanto, à medida que as escolas se preparam para o retorno ao ensino presencial, os educadores se deparam com o desafio adicional de abordar a defasagem escolar que muitos alunos experimentaram durante esse período de ensino a distância. Isso exige uma reavaliação

cuidadosa e adaptação das práticas pedagógicas fundamentadas, observadas nas falas dos professores 1, 2,3 e 5

Nós acordamos para algumas coisas, para novas possibilidades com certeza e isso fez com que saíssemos da nossa zona de conforto e nós tivemos que rever conceitos. Conceitos de práxis pedagógicas novas, abordagens novas, contextualização, ou seja, foi necessário nesse momento rever a prática pedagógica.

[...] Como disse antes eu tive que rever muitas coisas, pois vim de uma geração que tinha uma didática diferente. E nós nos deparamos com uma geração de professores com uma prática nova e a pandemia proporcionou a gente rever o modelo de ensino por causa do novo contexto (P2).

O ensino remoto foi um paliativo de urgência no qual nós lançamos mão para estar em contato com os alunos, mas mostrou-se muito menos eficaz do que as aulas presenciais, já que muitos alunos não tinham o computador, ou o acesso à internet, às vezes tinha mais de um filho matriculado nas escolas e na casa só tinha um aparelho de celular, às vezes a conexão com a internet era ruim ou inexistente e muitas vezes o único aparelho de celular que a família possuía era o que eles levavam pro trabalho e as crianças ficavam sem nenhum outro meio de acesso para as aulas (P3).

O ensino presencial ele é fundamental, não tem como ser diferente. O olhar, o falar, a presença tanto do professor quanto do aluno dentro da sala de aula é fundamental (P1).

[...]O ensino presencial é essencial para esses alunos. Eles precisam do calor humano, eles precisam estar ali interagindo com os colegas e amadurecer juntos com a equipe deles. Trabalhar juntos com equipes em grupos. E no ensino remoto ou no ensino à distância, o EAD, eu penso que ele é muito bom para quem faz uma graduação, uma pós-graduação, que já atingiu a maturidade. Para os alunos de ensino médio regular e os alunos do primeiro ao nono ano do ensino fundamental eles precisam estar nesse espaço que é a escola, eles precisam estar interagindo e aprendendo em grupo, um com o outro[...] (P5).

Consoante Clesar (2022, p. 39), esse período de retorno ao presencial serviu para “diferenciar daquele presencial vivenciado no período pré pandêmico, uma vez que as experiências de adaptação das práticas pedagógicas para o remoto possibilitaram a ressignificação dessas práticas ao longo desse processo”. Os professores se empenharam em desenvolver abordagens inovadoras, planejando estratégias diferenciadas e personalizadas para atender às necessidades variadas dos alunos, e integrando tecnologias de forma criativa para criar ambientes de aprendizagem mais envolventes e eficazes. Nesse sentido, superaram não só

os desafios recentes, mas também aproveitando a oportunidade para evoluir e aprimorar sua própria proficiência pedagógica, garantindo que nenhum aluno ficasse para trás.

4.2.8 - Analisando a Classe 6 – Recursos Tecnológicos e Digitais

De acordo com Clesar (2022, p. 139), “a consolidação do ensino remoto se deu a partir de uma maior apropriação dos espaços e recursos tecnológicos, ancorados, contudo, nas concepções que os próprios docentes já possuíam acerca do ensino e da aprendizagem”.

A Classe 6, que apresenta 18% das falas dos professores entrevistados, está relacionada aos “recursos tecnológicos e digitais” que os professores usavam no período remoto para melhorar as competências linguísticas dos alunos de forma remota. Ao observar as principais palavras que aparecem neste agrupamento temático, verifica-se a presença dos termos: ÁUDIO, GRUPO, FOTO, *WHATSAPP*, ENVIAR, VOCABULÁRIO, VÍDEO. Ilustrada na figura 23.

Figura 23 – Mapa Mental – Recursos Tecnológicos e Digitais



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IRAMUTEQ (2023).

Os professores empregam ferramentas sonoras, como gravação de pronúncia, atividades de escuta e conteúdo de áudio genuíno. Conforme mencionado pelos professores 1, 5, 6 e 8.

[...] procurei me aperfeiçoar e comecei a fazer os vídeos. Como eu não gostava de aparecer, mostrar o meu rosto eu fazia vídeos com personagens e colocava a minha voz para tentar chamar a atenção dos alunos (P1).

[...] O ensino remoto ele oferece uma gama de tecnologias interessante para o aluno utilizar, tem o Padlet, que tem um trabalho colaborativo que pode ser feito com vários alunos. Tem muitas ferramentas, mas os nossos alunos eles têm muita dificuldade [...] (P5).

[...] Na pandemia eu utilizei mais coisa e inseria no planejamento link de podcast, link de algum áudio, e-book ou audiolivro, alguma coisa assim diferente de acordo com o conteúdo que estava trabalhando e colocava no planejamento, mas no dia a dia eu não tenho essa opção, ou não tem tempo e às vezes também não tem o equipamento, ou a internet para a gente está trabalhando todos os dias [...] (P6).

[...] costumo usar vídeos e músicas com vocabulário que estão disponíveis no YouTube e com o período remoto passei a enviar os links desses vídeos no grupo de WhatsApp. Também fiz o uso de jogos on-line, que foi uma novidade já que a minha escola não tem laboratório de informática, infelizmente (P8).

Alguns professores ainda usam as tecnologias mesmo com o fim da pandemia e com o retorno das aulas presenciais. É o caso dos professores 3, 5 e 6.

Eu continuo fazendo o uso da sala de aula virtual, ainda utilizo muitos vídeos durante as minhas aulas, simulados, games educativos e games através do Google Classroom (P3).

Hoje eu tenho usado com uma aluna, porque ela passou por problemas de saúde. Então, eu continuo usando o WhatsApp com ela, da mesma forma como foi no remoto [...] (P5).

No presencial o que eu utilizo é vídeo, música em inglês, às vezes misturo inglês com português, mas as outras coisas eu não parei para fazer, mas já pensei em fazer algumas provas ou alguns vocabulários no Google Forms, mas eu não tive um tempinho para preparar [...] (P6).

O professor 6 relata que o uso constante dos recursos digitais e tecnológicos causaram exaustão durante a pandemia.

Cria grupo do WhatsApp, faz alguma coisa no Google Forms. Corre para lá, corre pra cá... Eu acho que eu trabalhei muito mais na pandemia e hoje em dia eu não fico muito tempo no celular de tanto que eu fiquei exausta do celular e do WhatsApp, de responder pai e aluno no WhatsApp (P6).

4.3 – Análise de Similitude

O IRAMUTEQ possui um tratamento denominado análise de similitude, que foi empregado nesta pesquisa. Nesse tipo de análise, o tamanho das palavras e a intensidade das linhas que as conectam carregam significados, fornecendo pistas sobre a relação entre as palavras e auxiliando na identificação da organização de um corpus textual (Camargo & Justo, 2016).

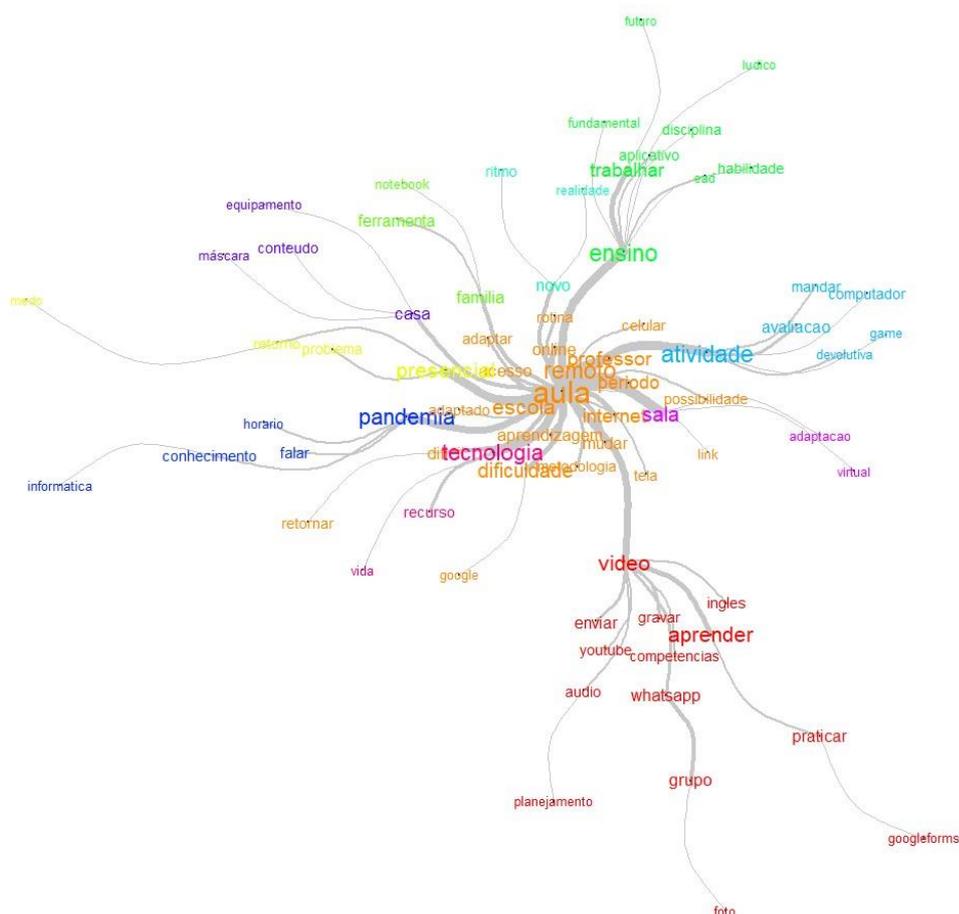
A árvore de similitude gerada pelo IRAMUTEQ apresenta ramos que representam as conexões entre os elementos do corpus de texto. Esses ramos são formados com base na similaridade entre as palavras ou nos termos analisados.

O tamanho das palavras em um gráfico de semelhança pode indicar sua frequência de ocorrência no corpus. Palavras tendem a ocorrer com maior frequência, enquanto palavras menores têm uma frequência menor. Isso pode ajudar a identificar quais palavras são mais comuns ou importantes no corpus.

A intensidade das linhas que conectam as palavras pode indicar a força da relação entre elas. Linhas mais intensas geralmente indicam uma relação mais forte, enquanto linhas mais fracas indicam uma relação mais fraca. Essas relações podem ser de coocorrência, o que significa que as palavras ocorrem juntas com frequência no corpus.

Cada ramo, na árvore de semelhança, indica uma relação de proximidade entre os núcleos (termo ou palavra) correspondentes. Quanto mais próximos núcleos estão, maior é a semelhança entre eles. Os ramos agrupam palavras ou termos que compartilham características semelhantes ou que ocorrem frequentemente juntos, no texto, conforme ilustrado na figura 24.

Figura 24 – Árvore de Similitude IRAMUTEQ



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Assim, ao examinar os núcleos e os ramos da árvore de similitude, é possível identificar que as comunidades (agrupamentos) de palavras relacionadas são representadas por cores distintas para facilitar a visualização e a identificação dos grupos de palavras relacionadas.

A análise de similitude das narrativas produzidas considerou como categoria central a palavra "aula" é definida pela cor laranja, destacando-se como foram ministradas as aulas no período remoto e no retorno ao presencial. Durante o período remoto, os professores tiveram que se adaptar a uma nova rotina de ensino, utilizando recursos tecnológicos para realizar as aulas *on-line*. No entanto, muitos enfrentaram dificuldades no uso desses recursos, como problemas de conexão, falta de familiaridade com as plataformas digitais e limitações tecnológicas dos alunos. Por outro lado, o uso da internet e das telas possibilitou diferentes possibilidades de metodologias de ensino, como a realização de pesquisas no *Google* e o envio de *links* para materiais complementares. Isso ajudou os professores a explorarem novas formas

de ensinar e envolver os alunos, tornando as aulas mais interativas e dinâmicas. No retorno ao presencial, os professores também tiveram que se adaptar novamente, ajustando suas práticas de ensino para garantir a segurança dos alunos e seguir os protocolos de saúde estabelecidos.

Em seguida, aparecem como subcategorias as palavras “ensino”, “pandemia”, “presencial”, “novo”, “atividade”, “sala e tecnologia”, “vídeo e aprender”, “casa” e “família” que estão relacionadas por ramos espessos ao agrupamento central.

A comunidade verde destaca a palavra “ensino” que, durante a pandemia, o professor trabalhou sua disciplina de forma EAD (Ensino a Distância), utilizando aplicativos com atividades lúdicas para garantir a aprendizagem dos alunos. Essa experiência proporcionou ao professor o desenvolvimento de habilidades que podem ser aplicadas no futuro. Por meio do ensino remoto, o professor teve a oportunidade de explorar novas metodologias de ensino, adaptar-se ao uso de tecnologias educacionais e criar estratégias de engajamento dos alunos. Essas habilidades adquiridas podem ser valiosas para o professor, no futuro, permitindo que ele inove em suas práticas pedagógicas e proporcione uma educação mais dinâmica e interativa.

A palavra "pandemia" é destacada em sua comunidade pela cor azul escuro, indicando que o período da pandemia foi um momento crucial para discutir sobre a doença da COVID-19 e tomar medidas para conter a propagação do vírus. Durante esse período, os professores adquiriram muitos conhecimentos na área da informática, pois tiveram que se adaptar ao ensino remoto e utilizar recursos tecnológicos para ministrar as aulas *on-line*. Essa experiência permitiu que os professores explorassem novas ferramentas e estratégias de ensino, tornando-se mais proficientes na área de informática e tecnologia educacional. Esses conhecimentos adquiridos podem ser valiosos para os professores, no futuro, proporcionando-lhes habilidades adicionais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

A cor amarela representa o agrupamento que evidencia a palavra "presencial" e aponta os problemas enfrentados pelos professores e o medo no retorno das aulas. No contexto da pandemia de COVID-19, os professores enfrentaram desafios significativos ao retornar às aulas presenciais. Esses problemas incluem preocupações com a segurança dos alunos e dos próprios professores, incertezas sobre o cumprimento dos protocolos de saúde, adaptação às novas formas de ensino híbrido (combinação de aulas presenciais e *on-line*), entre outros aspectos relacionados à educação durante a pandemia. O medo do retorno das aulas presenciais também pode estar ligado à possibilidade de aumento nos casos de contaminação e à necessidade de garantir um ambiente seguro para todos os envolvidos no processo educacional.

A palavra “novo” que aparece, no agrupamento de cor azul claro, evidencia o período remoto em que os professores vivenciaram uma nova realidade e um ritmo diferente em relação ao ensino presencial. A transição para o ensino remoto trouxe diversos desafios e mudanças na dinâmica de trabalho dos professores. Eles tiveram que se adaptar às novas tecnologias, aprender a utilizar plataformas *on-line* para ministrar as aulas e encontrar maneiras de envolver os alunos a distância. Além disso, os professores precisaram desenvolver novas estratégias de ensino e avaliação, considerando as limitações e as possibilidades do ensino remoto.

A comunidade de cor azul enfatiza a palavra “atividade” que está relacionada ao método de avaliação que os professores utilizaram durante o período remoto, a devolutiva dos alunos foi um dos métodos de avaliação. Mediante a entrega das atividades realizadas pelos alunos, os professores avaliavam o desempenho e o progresso de cada um em sua disciplina. A devolutiva dos alunos foi uma forma de fornecer *feedback* sobre as atividades realizadas, permitindo aos professores avaliarem o nível de compreensão e o desenvolvimento dos alunos durante o período remoto. Essa abordagem de avaliação foi uma maneira de adaptar o processo de avaliação às especificidades do ensino remoto e garantir que as aulas fossem avaliadas de forma justa e adequada.

As palavras “sala e tecnologia” são ressaltadas na comunidade de cor rosa, elas apontam que a sala de aula passou por uma transformação virtual com a inclusão da tecnologia, recurso este que veio para ajudar a salvar vidas durante o auge da contaminação pelo vírus da COVID-19. As palavras indicam uma adaptação do ambiente educacional para uma versão virtual, possibilitada pelo uso de recursos tecnológicos. Essa mudança foi fundamental para ajudar a salvar vidas, pois permitiu que o ensino continuasse de forma remota, evitando aglomerações e a propagação do vírus. A tecnologia se tornou uma ferramenta essencial, nesse contexto, proporcionando a interação entre alunos e professores, mesmo a distância, e garantindo a continuidade do processo de aprendizagem.

Já a comunidade em vermelho destaca duas palavras “vídeo” e “aprender”, é evidente a relação com o período remoto em que os professores precisaram utilizar a tecnologia disponível para ensinar o conteúdo necessário. Durante esse período, o uso de vídeos se tornou uma ferramenta importante para o ensino remoto, permitindo aos professores transmitirem informações de forma visual e interativa aos alunos. Os professores tiveram que aprender a criar e compartilhar vídeos educacionais, seja gravando suas próprias aulas ou utilizando materiais já disponíveis *on-line*. Os vídeos possibilitaram aos alunos acessarem o conteúdo de forma

assíncrona, ou seja, em horários flexíveis, o que foi especialmente importante considerando as diferentes realidades e disponibilidades de acesso à *internet* e dispositivos eletrônicos. Além disso, os vídeos também permitiram aos professores explorarem diferentes formatos de ensino, como tutoriais, projeções práticas e apresentações animadas. Essa variedade de recursos audiovisuais ajudou a manter o interesse e o engajamento dos alunos nas aulas virtuais.

De cor roxa a palavra “casa” é destacada dentro da comunidade, o período remoto, a relação da casa com os conteúdos, equipamentos e máscara tornaram-se essenciais para garantir a saúde e o aprendizado dos indivíduos. Com o modelo de aulas realizadas em formato *on-line*, foi necessário que os alunos tivessem acesso a conteúdos educacionais em suas casas, seja por meio de plataformas digitais seja por meio de materiais impressos. Além disso, no período remoto, foi importante contar com equipamentos adequados, como computadores ou dispositivos móveis para acessar e interagir com esses conteúdos. Por último, a máscara tornou-se um item indispensável, no período remoto e no retorno ao presencial, para proteger a saúde e prevenir a propagação do vírus em ambientes compartilhados, como escolas, residências ou espaços públicos.

A palavra em destaque dentro da comunidade verde claro foi “família”, que, durante o período remoto e no retorno do presencial desempenhou um papel fundamental no apoio e no suporte aos estudantes durante o ensino remoto. Com a transição do ambiente de aprendizagem para a casa, a presença e o envolvimento dos pais ou responsáveis se tornaram ainda mais relevantes. Eles auxiliaram os alunos nas atividades escolares, na organização do tempo de estudo e no acesso aos recursos necessários. Além disso, as ferramentas digitais, como o *notebook*, celular e outros foram essenciais para possibilitar a continuidade do ensino e aprendizagem durante o período remoto. Esses dispositivos permitiram o acesso a materiais didáticos, recursos *on-line*, videoaulas e comunicação com os professores e colegas de classe, proporcionando uma maior flexibilidade e adaptabilidade ao ambiente de ensino remoto. No retorno ao ensino presencial, a família continuou desempenhando um papel importante no apoio aos estudantes, especialmente na adaptação da nova rotina escolar e na superação de possíveis desafios. A colaboração entre a família e a escola foi fundamental para garantir a segurança e o bem-estar dos alunos.

4.4 – Análise Fatorial de Correspondência – AFC

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises do questionário e das entrevistas semiestruturadas aplicados aos professores de Língua Inglesa do ensino fundamental anos iniciais e anos finais da Rede Pública do Município de Itapemirim, localizado na Região Sudeste do Espírito Santo, foi possível perceber como eles superaram os obstáculos em relação à aprendizagem em meio à pandemia da COVID-19, durante o período remoto, a partir do uso de recursos digitais e tecnológicos e no retorno ao presencial.

Foi possível perceber com os professores de Inglês, em relação ao período remoto, obstáculos que tanto os professores quanto os alunos tiveram que superar para conduzir o ensino e o aprendizado em suas casas. Nesse ínterim, surgem aspectos abordados a seguir.

Durante o período de ensino remoto, várias questões relacionadas com distrações, no ambiente doméstico, falta de espaço adequado, participação da família e conectividade com a internet, muitas vezes, são evidentes. Nem todos professores e alunos tinham um espaço tranquilo e adequado em suas residências para prepararem as aulas ou estudar. Além disso, a falta de apoio da família ou de responsáveis para auxiliar os alunos nas atividades de ensino e aprendizagem também foi um desafio.

A conectividade com a internet foi outro grande desafio enfrentado por muitos alunos. A falta de acesso à internet, em suas casas, dificultou o acompanhamento das aulas por meio de aplicativos ou plataformas *on-line* de ensino. Isso resultou em desigualdades no acesso à educação e no processo de aprendizagem, afetando principalmente aqueles que não tinham os recursos necessários.

Esses desafios enfatizaram a importância de buscar soluções e apoio para garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos os alunos, mesmo em situações adversas como a pandemia. É fundamental encontrar alternativas que possam reduzir as desigualdades e garantir o acesso dos estudantes a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições socioeconômicas ou dos recursos disponíveis em suas residências.

No retorno ao ensino presencial, tanto os professores quanto os alunos tiveram que se adaptar novamente, dessa vez em relação à rotina escolar. O uso de máscaras, o distanciamento social e outras medidas de segurança foram essenciais para garantir a saúde e a segurança de todos os envolvidos.

Os professores enfrentaram a necessidade de reavaliar suas abordagens pedagógicas para se adequarem à nova realidade. Eles tiveram que considerar uma defasagem no

aprendizado causada pelo fato de que muitos alunos não puderam assistir às aulas remotas durante a pandemia. Isso tornou fundamental a busca por estratégias de recuperação e reforço, para ajudar os alunos a alcançarem o nível de aprendizado esperado.

Além disso, os professores também tiveram que lidar com a necessidade de garantir um ambiente seguro e acolhedor para os alunos, considerando as preocupações e o impacto emocional causados pela pandemia. A saúde mental e o bem-estar dos estudantes se tornaram uma prioridade, e os educadores buscaram formas de oferecer apoio emocional e criar um ambiente propício para o aprendizado. A colaboração entre todos os envolvidos foi essencial para superar os desafios e buscar uma educação de qualidade nesse novo contexto.

A partir dessas percepções, é importante salientar que o período remoto, mesmo tendo gerado defasagem no aprendizado dos discentes, trouxe contribuições aos professores no sentido de aprendizagem de recursos tecnológicos e digitais. Essa *expertise* alcançada deve ser aproveitada como ferramenta para implementar nas aulas presenciais.

Por isso, o produto técnico final, ainda em confecção, será um *e-book*, contendo um guia de atividades lúdicas para o ensino de Língua Inglesa que é uma ferramenta muito útil para os educadores. As atividades lúdicas podem oferecer uma variedade de atividades projetadas para tornar o aprendizado da Língua Inglesa mais divertido e envolvente para os alunos, as quais incluem jogos, quebra-cabeças e outras formas interativas de aprendizagem. São voltadas para as séries iniciais e finais do ensino fundamental. Elas ajudam os alunos a desenvolverem confiança, na comunicação em inglês, aprimorando sua pronúncia, vocabulário e gramática, além de promover a interação entre os alunos. O material contém atividades fáceis de aplicar, em sala de aula, com baixo custo e alternativas acessíveis de ensino-aprendizagem. O intuito é disponibilizar aos professores da Rede Municipal de Itapemirim o arquivo em PDF e *link* por meio das redes sociais, que podem ser facilmente acessados e usados por esses educadores.

REFERÊNCIAS

- AITÉ, Lourdes. Socióloga defende o papel do professor e propõe mais momentos de reflexão sobre a pandemia. **Porvir**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://porvir.org/sociologa-defende-papel-doprofessor-e-propoe-mais-momentos-de-reflexao-durante-pandemia/>. Acesso em: 15 de jul. de 2023.
- AMARAL, Eliana; POLYDORO, Soely. Os desafios da mudança para o Ensino Remoto Emergencial na graduação na UNICAMP–Brasil. **Linha Mestra**, Campinas, n. 41a, p. 52-62, 2020.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e Prática docente. In: In: ANDRÉ, Marli. **O papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- ANGELUCI, Alan César Belo; CACAVALLLO, Marcello. Ensino híbrido, tecnologias e a nova ecologia cognitiva: uma revisão de literatura. **Comunicações**, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 229-246, 2017.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **Em Rede-Revista de Educação a Distância**, Goiás, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- BACICH, Lilian; HOLANDA, Leandro. **STEAM em sala de aula**. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977, 229 p.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Rafael Lira Gomes. Interações discursivas em uma aula on-line de língua inglesa na plataforma Google Meet. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 15, n. 1, p. 120-137, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/11387>. Acesso em: 13 abr. 2022.
- BEZERRA, Fábio Alexandre Silva. Experiências De Ensino-Aprendizagem Remoto De Inglês Na Licenciatura Em Letras/Inglês Durante A Pandemia De COVID-19: Multiletramentos Digitais E Interseccionalidade. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, p. 41-66, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/XKfJRKXZYPPpPzFzgzgkWHNzJR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2022.
- BOICULESE, Lucian Vasile et al. Comparison of Sample Sizes to Estimate Proportions. **eLearning & Software for Education**, Bucareste, Romênia, v. 3, p.279-284, 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Portal Ideb, Brasília, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei n. 9394/96 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.979. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BRITO, Jéssica Vivianne da Cunha Silva de; RODRIGUES, Solange dos Santos; RAMOS, Anátalia Saraiva Martins. Lições Aprendidas Da Experiência Dos Docentes No Ensino Remoto No Contexto Da Pandemia Da COVID-19. **Holos**, Natal, v. 4, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11614>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BUZAN, Tony. **Mapas mentais e sua elaboração: um sistema definitivo de pensamento que transformará sua vida**. São Paulo: Cultrix, 2005. 118 p.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. rev. **Florianópolis/SC: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição–LACCOS/UFSC**, v. 18, 2016. Disponível em:
http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf. Acesso em: 19 maio de 2023.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de Conteúdo. **Texto Contexto Enfermagem**. Florianópolis, 15(4), p. 679-684, 2006.

CARVALHO, MP de. **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes, 2020.

CLESAR, Caroline Tavares de Souza et al. **Do presencial ao “novo presencial”**: construções e ressignificações pedagógicas realizadas pelos professores formadores de futuros docentes de matemática no período pandêmico da COVID-19. 2022, 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10592>. Acesso em: 15 fev. de 2023.

COSTA, Antonia Erica Rodrigues; NASCIMENTO, Antonio Wesley Rodrigues do. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia no Brasil. **Anais VII CONEDU-Edição Online**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em:
<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69217>. Acesso em 26 de mar. 2023.

CURADO, Odilon H. Fleury. Interação e aprendizagem do português. In Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas/organizadoras Antonieta Laface, Eliza Atzucu Tashiro, Maria do Rosário

Gomes Lima da Silva, Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz. São Paulo: Editora: Artes e Ciência. 2006.

CRUZ, Maria Augusta De Matos. **Formação de professores de inglês no ensino remoto emergencial: experiências e percepções de licenciandos sobre o estágio supervisionado.** 2021, 125 p., Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36643>. Acesso em: 16 abr. 2022.

DENARDI, Didiê; MARCOS, Raquel Amoroginski; STANKOSKI, Camila Ribas. Mídias digitais nas aulas de língua inglesa: impactos da pandemia COVID-19. **Ilha do Desterro**, Florianópolis v. 74, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80733>. Acesso em: 14 abr. 2022.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da Leitura** – como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a COVID-19. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 545-554, 2020.

DOBSON, Annette. J. (2013). **Introduction to statistical modelling**. Springer, Berlin. 125p.

ECHEVERRIA, Rafael. **Ontología Del Lenguaje**. 1ª ed. 5ª reimp. Buenos Aires, Granica: Juan Carlos Saez Editor, 2008.

EVERETT, Daniel L. **Linguagem: a história da maior invenção da humanidade**. São Paulo: Contexto, 2019.

FERREIRA, Verônica Moreira Souto. A UTILIZAÇÃO DE APLICATIVOS DE MENSAGENS COMO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL NO ENSINO SUPERIOR. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1151>. Acesso em: 01 nov. 2022.

FILATRO, Andrea; LOUREIRO, Ana Claudia. **Novos produtos e serviços na Educação 5.0**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz. **Nota Técnica nº 1/2020/PG-EBS/IOC-FIOCRUZ:** Nota técnica em que o Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz) orienta ações de gestores e profissionais da educação para a reestruturação do espaço escolar no contexto do pós-pandemia de COVID-19. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 31 julho 2020. Disponível em: http://www.fiocruz.br/ioc/media/nota_tecnica_n01_2020_pgebs_ioc_fiocruz.pdf. Acesso em: jul. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, Telma. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. In: Maximina M Freire; Maria Helena Vieira Abrahão; Ana Maria Ferreira Barcelos. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores e ALAB, 2005, p. 183-201.

GONÇALVES, Lílian Fernanda de Mello Bezerra; PEREIRA, Leandro Ferraz; SANTOS, Jakes Paulo Félix. Os rumos da educação pública mineira no contexto da pandemia do novo Coronavírus. **Revista Educação Básica em Foco**, Goiânia, v.1, n1, 2020. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br/NumeroAtual/Artigos/OsRumos-da-Educacao-Publica-Mineira-Lilian-Leandro-Jakes.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora, 1992.

ITAPEMIRIM, **Tabela De Acompanhamento De Carga Horária - Ensino Fundamental I e II (CEAG, EMEF, EMEIEF, EMUEF E EMPEF)**, publicada no Diário Oficial do Município de Itapemirim, 07 de março de 2023, Ano XVIII- Edição nº 3554, página 28.

Disponível em:

https://www.itapemirim.es.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo=%7BBA4D6D17-B474-7ADB-ED81-8D3AE4E6EAA8%7D.pdf#search=%22Ano%20letivo%202023%22.

Acesso em: 04 de out. de 2023.

ITAPEMIRIM, **Calendário Escolar 2023 - Ensino Fundamental I E II**, publicada no Diário Oficial do Município de Itapemirim, 07 de março de 2023, Ano XVIII- Edição nº 3554, página 41. Disponível em:

https://www.itapemirim.es.gov.br/abrir_arquivo.aspx?cdLocal=12&arquivo=%7BBA4D6D17-B474-7ADB-ED81-8D3AE4E6EAA8%7D.pdf#search=%22Ano%20letivo%202023%22.

Acesso em: 04 de out. de 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **O novo ritmo das informações**. Campinas: Papirus (Coleção Papirus Educação), 2012.

KIELING, Helena dos Santos; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80662>. Acesso em: 14 abr. 2022.

LACERDA, Gustavo Haiden de; SILVESTRE, Nelci Alves Coelho. O ensino de língua inglesa na pandemia atravessado pela materialidade digital: uma análise discursiva. **Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 53, p. 269-281, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/56839>. Acesso em: 14 abr. 2022.

LAURIS, José Roberto Pereira (2022). *Cálculo Amostral*. Calculadora Estatística, 2022. disponível em <http://calculoamostral.bauru.usp.br/calculoamostral/index.php>. Acesso em nov. 2022.

LEFFA, Vilson Jose. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson Jose (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 333-355.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Priscila Aparecida Xavier de. **O professor da Educação Infantil frente à pandemia: novas aprendizagens e mudanças na atuação pedagógica**. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2022/Priscila-Aparecida-Xavier-de-Matos.pdf>. Acesso em: 23 nov. de 2022.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista uFG**, Goiania, v. 20, n. 26, 2020.

MENEZES Suzy Kamylla de Oliveira; SANTOS, Diego Ferreira dos Santos. Digital Information and Communication Technologies And COVID-19 In The Educational Context: Systematic Literature Review. **Holos**, Natal, v. 37, n. 1, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/0118cd8d5d3928b55d76a3caf178acec/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1356374>. Acesso em: 14 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus Editora, 2007.

MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso do; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11028>. Acesso em 08 de ago. de 2023.

NÓVOA, Antônio. (Org.). Capítulo II – O ciclo de vida profissional dos professores. In: **Vidas de professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira, Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Ana Paula da Silva Conceição. Práticas pedagógicas inspiradas no sociointeracionismo: em busca de uma educação a distância significativa. In: **20º CIAED-**

Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Rio de Janeiro, 2014.

Disponível em: <https://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/165.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Márcia Regina de. **Implicações Socioeconômicas E Territoriais Decorrentes Da Estruturação E Da Reestruturação Produtiva Do Complexo Aeroespacial Na Cidade De São José Dos Campos E Região**. 2021. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Planejamento Urbano e Regional, Universidade do Vale do Paraíba, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.univap.br/dados/00005d/00005d89.pdf>. Acesso em: 22 de jun. de 2022.

PERNA, Cristina Lopes; SILVA, ASAFE, Davi Cortina; DELGADO, Heloísa Orsi Koch. Recursos digitais bem-sucedidos para aprimorar as aulas de língua inglesa. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/80739>. Acesso em: 14 abr. 2022.

POLENA, Andreia; GOUVEIA, Andreia Barbosa. Perfil do professor: análise de série histórica. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**, Mato Grosso, v. 26, 2013.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma a coisa** – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 23 de jun. de 2022.

RABELLO, Cíntia. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, p. 67-90, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/V87LYbff6mgLSct9SpXTXnM/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, n. 04, p. 129-148, maio de 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMANINI, Moises. “E agora, o que eu faço?”: reflexões sobre os efeitos da pandemia na vida e saúde mental de estudantes universitárias/os em início, meio e final de curso. **Revista Interdisciplinar de Promoção da Saúde**, Santa Cruz do Sul, v. 4, n. 2, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/ripsunisc/article/view/16914>. Acesso em: 25 de abr. de 2023.

SANTOS, Elaine Maria. O ensino remoto emergencial e o uso de recursos digitais em aulas de língua inglesa. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, p. 145-160, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/PjyhRfvKyvCq49rnHJTTjKK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-26.

SCUISATO, Dione Aparecida Sanches. Mídias na educação: uma proposta de potencialização e dinamização na prática docente com a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem coletiva e colaborativa. **UNB/UEG**, Brasília, p. 2500-8, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2500-8.pdf>. Acesso em: 22 de abr. de 2022.

SILVA, Edna Lucia da, MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000, 118p.

SOARES, Simária de Jesus; BUENO, Flaviane de Fátima Lima; CALEGARI, Laura Maria; LACERDA, Marcelo de Miranda; DIAS, Renata Flávia Nobre Canela. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem. In: **XXI Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. 2015. São Paulo. Disponível em: https://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf. Acesso em: 28 de ago. de 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Paraná, n. 48, p. 53-74, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n48/n48a05.pdf>. Acesso em: 06 de janeiro de 2024.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOUZA, Manuela da Silva Alencar de; NICOLAIDES, Christine Siqueira. “Eu vejo que eles estão engajados”: mediação, interação e investimento no desenvolvimento da compreensão leitora em língua inglesa em contexto de ensino remoto emergencial. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. e32572-e32572, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.32572. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/32572>. Acesso em 15 abr. 2022.

TANACA, Jozélia Jane Corrente. Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global. **Universidade Estadual de Londrina, Londrina**, 2017.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, 2000. p. 209-244. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Ks666mx7qLpblThJQmXL7CB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 de abr. de 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, 2013. p. 551-571. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 de abr. de 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica - análise:** ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19. abril de 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/433.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

VALENTE, José Armando. **O ensino híbrido veio para ficar.** In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. 2ª reimpressão 2017.

VIANA, Thais Lorraine; ALMEIDA, Elizabeth Cristina Ramos da Silva; FERREIRA, Paula Alves; SANTOS, Luísa Lisboa de Camargo. **Contribuições do sociointeracionismo para o processo de ensino aprendizagem.** 2021. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário UNA Betim, Instituto De Ciências Humanas, Curso De Pedagogia, Betim. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/14388>. Acesso em: 26 de abr. de 2022.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Liev Semiónovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, p. 609-634, 2005.

WINFIELD, Claudia Marchese; WILL, Ana Flávia. A adaptação de práticas de oralidade em língua inglesa como L2 de modo presencial para remoto. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, p. 91-111, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/PkhFH5wNT6VT8Xg86JHMT5L/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Questionário no *Google Forms* para os professores

Meu nome é Joyce Figueredo Lima Gomes, sou aluna do Mestrado Profissional de Educação – MPE – UNITAU – Turma de 2022 e estou fazendo uma pesquisa sobre **PROCESSOS ADAPTATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**: reflexos da pandemia da COVID-19 no ensino remoto e retorno presencial. O objetivo é analisar a percepção dos professores de Inglês do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais da Rede Pública do Município de Itapemirim, localizado na Região Sudeste do Espírito Santo. A pesquisa busca investigar os desafios enfrentados, durante a pandemia da COVID-19, no período das aulas remotas e presenciais. Proposta na linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, sob a orientação das Profas. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto e Dra. Márcia Regina de Oliveira.

Gostaria de convidá-lo(a) a participar dessa pesquisa. Caso aceite participar receberá por meio do seu *e-mail* uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou no *link* abaixo, conforme exigência da resolução CNS 510/2016. A sua participação será mantida em sigilo, não haverá custos ou despesas para os participantes e o tempo gasto para resposta é de aproximadamente de 15 minutos.

LINK PARA ACESSO AO TCLE:

https://drive.google.com/file/d/1qnSd02wK1tDLCISF4rTdcpcEBx0sNJ_z/view?usp=sharing

Registro o meu agradecimento pela sua participação!

Compreendi o objetivo da pesquisa “**PROCESSOS ADAPTATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**: reflexos da pandemia da COVID-19 no ensino remoto e retorno presencial”, de maneira clara e detalhada.

- () Declaro que concordo em participar.
- () Não quero participar.

1 - PERFIL DO RESPONDENTE:

1) Idade:

- () 18 a 25 anos
- () 26 a 30 anos
- () 31 a 40 anos
- () 41 a 50 anos

mais de 51 anos

2) Gênero:

- Feminino
- Masculino
- Outro

3) Formação acadêmica:

- Graduação
- Especialização Lato Sensu
- Mestrado
- Doutorado

4) Tempo de docência:

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Entre 21 e 25 anos
- mais de 25 anos

5) Qual a sua área de atuação?

- Ensino fundamental anos iniciais.
- Ensino fundamental anos finais.
- Ambos.

6) Durante as aulas do período remoto, em que você esteve em casa, como era a sua rotina? Pode escolher mais de uma opção.

- Realizava algum tipo de lazer em casa com os familiares.
- Realizava atividades do lar.
- Realizava a gravação dos vídeos das aulas *on-line*.
- Realizava atividades de autoconhecimento e autocuidado.
- Realizava atividade física em casa.
- Realizava estudos de capacitação profissional sobre o período pandêmico.
- Realizava junto com os filhos as tarefas da escola.
- Realizava leitura de livros sobre assuntos diversos.
- Realizava os planos de aula.

2 – UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS E RECURSOS DIGITAIS VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO

O QUE SÃO RECURSOS TECNOLÓGICOS E RECURSOS DIGITAIS?

Os recursos tecnológicos são meios que usam de tecnologia para cumprir com os seus objetivos. Esses recursos são tangíveis, como computador, celular, *tablet*, impressoras. Os recursos digitais possibilitam a utilização das tecnologias para facilitar a comunicação e o acesso à informação. Esses recursos são: sites da *internet*, aplicativos, plataformas virtuais, jogos, programas, *hardwares e softwares*.

7) O currículo escolar da sua escola foi modificado ou adaptado para o período remoto emergencial?

- () Nenhuma alteração ou mudança.
- () Poucas alterações ou mudanças.
- () Sim, foi reformulado.

8) Quais dispositivos com *internet* você tem em casa? Pode escolher mais de uma opção.

- () computador;
- () *notebook*;
- () celular;
- () *tablet*;
- () *TV*.
- () Outros: _____

9) Que tipo de acesso à *internet* você tem em sua casa?

- () Não tenho *internet* em minha residência.
- () Uso apenas a *internet* dos dados móveis do meu celular.
- () Uso *internet* compartilhada com familiares ou vizinhos.
- () Uso *internet* fibra óptica.
- () Uso *internet* via antena.
- () Uso *internet* via cabo.

10) Você precisou comprar algum recurso tecnológico para dar aula remota?

- () Não.
- () Sim.
- () Qual? _____

11) Qual recurso tecnológico você mais usou para dar as suas aulas no período remoto emergencial? Pode escolher mais de uma opção.

- () computador;
- () *notebook*;
- () celular;
- () *tablet*;
- () *TV*.
- () Outros: _____

12) Qual era o seu grau de conhecimento sobre os recursos tecnológicos educacionais existentes antes da pandemia:

- Nenhum.
- Básico.
- Intermediário.
- Avançado.

13) Como aconteceu na sua escola as postagens de atividades (envio de material pedagógico para os alunos) durante o período remoto emergencial? Pode escolher mais de uma opção.

- Material impresso;
- E-mail*;
- Google Classroom*;
- Google Forms*;
- Google Jamboard*;
- Google Meet*;
- InShot*;
- Microsoft Teams*;
- Moodle*;
- WhatsApp*;
- YouTube;
- Zoom.
- Outro _____

14) Na sua escola, houve a criação de algum ambiente virtual de aprendizagem ou uso de algum recurso digital de ensino?

- Não, de forma alguma.
- Não, não muito.
- Mais ou menos.
- Em geral, sim.
- Sim, com certeza.

15) Durante as suas aulas, no período remoto emergencial, você usou algum aplicativo ou plataforma de ensino?
Pode escolher mais de uma opção.

- Nenhum;
- Canva*;
- Conferência *Web*;
- Google Classroom*;
- Google Forms*;
- Google Jamboard*;
- Google Meet*;
- Hangouts*;
- InShot*;

- Microsoft Teams*;
- Moodle*;
- WhatsApp*;
- YouTube*;
- Zoom*.
- Outros: _____

16) Como foi para você o processo de criação (planejamento) das atividades para o ensino remoto?

- Trabalhou sozinho.
- Em pares.
- Outros: _____

17) Qual a sua opinião sobre o uso de recursos tecnológicos e recursos digitais no período remoto emergencial?

- Muito insatisfeito.
- Insatisfeito.
- Indiferente.
- Satisfeito.
- Muito satisfeito.

18) Você já participou de alguma formação continuada ou formação em serviço sobre o uso dos recursos tecnológicos e/ou digitais existentes para serem aplicados durante o período remoto emergencial?

- Nunca.
- Raramente.
- Ocasionalmente.
- Frequentemente.
- Muita frequência.

3 – DESAFIOS ENFRENTADOS:

19) Como foi a sua adaptação ao ensino remoto emergencial?

- Nunca me senti adaptado ao modelo de ensino.
- Demorou até seis meses até eu conseguir me adaptar.
- Demorou mais de seis meses para eu conseguir me adaptar.
- Rápida, com um mês já me sentia totalmente preparado.
- Sempre me senti preparado.

20) Durante o uso dos dispositivos eletrônicos, em qual você encontrou mais dificuldade? Pode escolher mais de uma opção.

- celular;
- computador;

- impressora;
- notebook*;
- tablet*;
- TV.
- Outro

21) Quando surgia alguma dúvida sobre o uso do disposto eletrônico, aplicativo, plataforma, você recorria à:

- Algum familiar.
- Outros professores.
- Tutoriais na *internet*.
- Outros: _____

22) Ainda sobre as dificuldades encontradas, durante o ensino remoto, o que foi mais difícil para você? Pode escolher mais de uma opção.

- Barulhos ou sons externos na hora da aula síncrona (ao vivo) no uso de plataformas de ensino;
- Barulhos ou sons externos na hora de gravar vídeos;
- Definir o tempo correto de execução de cada atividade;
- Enviar anexos na atividade;
- Escrever/Falar orientações claras para os alunos conseguirem executar as atividades de forma não presencial;
- Gravar vídeos;
- Instabilidade com a *internet*;
- Preparar uma atividade específica para o ensino remoto;
- Problemas técnicos com o dispositivo utilizado para aplicar a aula remota;
- Outro: _____

23) Você considera importante as formações continuadas ou formações em serviço sobre o uso dos recursos tecnológicos educacionais existentes?

- Sem importância.
- Pouco importante.
- Razoavelmente importante.
- Importante.
- Muito importante.

24) Como você avalia a sua atuação como professor durante o período remoto?

- Insatisfeito.
- Pouco satisfeito.
- Indiferente.
- Satisfeito.
- Muito satisfeito.

4 – VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS

25) Mesmo após o fim das aulas de forma remota, no retorno ao presencial, você ainda teria alguma dificuldade em:

Pode escolher mais de uma opção.

- gravar vídeos, vídeo aulas e ou recursos de áudio;
- usar as ferramentas do *Google*;
- usar as lousas digitais;
- usar as plataformas de vídeo síncronas;
- usar os aplicativos, sites e suas extensões;
- Outro: _____

26) O que você aprendeu no contexto de aulas remotas com o uso dos recursos tecnológicos e/ou digitais que não deixará de usar após o retorno das aulas de forma presencial?

27) Qual foi o seu grau de conhecimento sobre os recursos tecnológicos e/ou digitais educacionais existentes após o fim do seu trabalho remoto?

- Nenhum.
- Básico.
- Intermediário.
- Avançado.

28) Qual foi a sua maior preocupação com relação ao retorno às aulas presenciais?

Pode escolher mais de uma opção.

- Adaptação da rotina escolar.
- Encontrar os alunos defasados em termos de aprendizagem.
- Estar vulnerável emocionalmente, por receio de contágio da doença.
- Seguir o currículo escolar.
- Outro: _____

29) Você recebeu alguma formação continuada ou formação em serviço sobre a volta do retorno presencial das aulas?

- Não.
- Sim.

Se respondeu sim, descrever esta formação

30) Sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos após o retorno presencial você percebeu que eles estavam:

- Inadaptados ao ambiente escolar.

- Parcialmente adaptados ao ambiente escolar.
- Adaptados ao ambiente escolar.
- Totalmente adaptados ao ambiente escolar.

CONVITE

I) Gostaria de participar de uma entrevista *on-line*, individual, totalmente sigilosa, relacionada ao mesmo tema deste questionário?

- Não.
- Sim.

II) Deixe o número do seu telefone ou e-mail para que eu possa entrar em contato para agendar a entrevista.

APÊNDICE B – Entrevista semiestruturada com professores

Sou Joyce Figueredo Lima Gomes, mestranda do Mestrado Profissional de Educação da UNITAU e estou fazendo uma pesquisa sobre “**PROCESSOS ADAPTATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**: reflexos da pandemia do COVID-19 no ensino remoto e retorno presencial”. Proposta na linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto e da coorientadora Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira.

Gostaria de convidá-lo(a) a participar dessa pesquisa por meio de uma entrevista semiestruturada que será realizada de forma *on-line* e gravada.

Deixo registrado aqui o meu agradecimento e gratidão pela sua participação!

I) Questões “de aquecimento”:

Para iniciarmos, quero que me conte sobre sua trajetória profissional: qual é sua formação/habilitação, quantos anos você tem, quanto tempo você tem de docência, qual(quais) ano(s)/série(s) você leciona?

II) Questões da entrevista:

1. A pandemia de COVID-19 interferiu nas atividades da sua instituição de ensino?
2. O período remoto trouxe para a educação novas possibilidades de ensino?
3. Você precisou desenvolver competências para conseguir trabalhar durante esse novo modelo de ensino?
4. Você conseguiu lidar bem com as ferramentas tecnológicas?
5. As metodologias de ensino e as ferramentas tecnológicas contribuíram para o ensino da sua disciplina durante o período remoto?
6. A sua metodologia de avaliação do desenvolvimento do aluno mudou?
7. Com o uso das ferramentas tecnológicas, aplicativos e novas tecnologias de ensino o seu futuro profissional será promissor?

8. O processo de adaptação dos alunos ao retornar às aulas presenciais foi natural?
9. Em termos de aprendizado de seus alunos, o ensino remoto apresenta eficiência igual ao ensino presencial?
10. Você continua utilizando atividades *on-line* mesmo após o retorno das aulas no presencial?

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

Eu, **ISMÁRCIO MOTÉ DE SOUZA**, na qualidade de responsável pela **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPEMIRIM/ES**, autorizo a realização da pesquisa intitulada: **“PROCESSOS ADAPTATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Reflexos da pandemia do COVID 19”**, com o objetivo de analisar a percepção dos professores de Inglês do Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais da Rede Pública do Município de Itapemirim/ES, relativa aos desafios enfrentados durante a pandemia de Covid 19 durante as aulas remotas e presenciais, e será realizada por meio da aplicação de questionário através do Google Forms e entrevista online utilizando o aplicativo Jitsi Meet, junto a clientela a ser pesquisada e será conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **Joyce Figueredo Lima Gomes**, sob a orientação da **Dra. Kátia Celina Silva Richetto** e coorientação da **Dr^a. Márcia Regina de Oliveira**. Será mantido o anonimato da instituição e dos docentes.

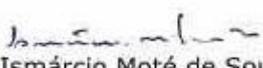
Declaro ciência de que esta Instituição assume a coparticipação no desenvolvimento da referida pesquisa e que apresenta infraestrutura necessária para tal.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa Instituição, cujo período fica estabelecido: 01/12/2022 a 30/09/2023.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução CNS Nº 510/16 e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté –SP –CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Itapemirim-ES, 24 de outubro de 2022.


Ismárcio Moté de Souza

SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ITAPEMIRIM/ES

Ismárcio Moté de Souza
Secretário Municipal de Educação
Decreto nº 19.048/2022

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“PROCESSOS ADAPTATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexos da pandemia do COVID-19 no ensino remoto e retorno presencial”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Joyce Figueredo Lima Gomes, com a orientação da Profa. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto e coorientação da Profa. Dra. Márcia Regina de Oliveira. Nesta pesquisa pretendemos responder a seguinte questão: Quais foram os desafios enfrentados pelos professores de inglês no ensino fundamental durante o período remoto emergencial e os impactos do retorno presencial para trabalhar a disciplina frente a diversidade de acesso e interação (recursos digitais e tecnológicos) com os alunos da Rede Municipal de Ensino. Objetiva analisar a percepção dos professores de Inglês do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais da Rede Pública do Município de Itapemirim, localizado na Região Sudeste do Espírito Santo, relativa aos desafios enfrentados durante a pandemia de COVID-19 durante as aulas remotas e presenciais. Sua participação beneficiará outros educadores a refletirem sobre os enfrentamentos desse período de Pandemia, iniciado em 2020.

Para isso, será realizado um questionário caracterizador no *google forms* disponibilizado via *WhatsApp* e uma entrevista com questões semiestruturadas que acontecerá de forma on-line por meio do aplicativo *Zoom*.

Há benefícios e riscos durante a pesquisa com os participantes do questionário e da entrevista. O benefício aos participantes será de obter maiores informações e conhecimentos que contribuam com práticas educativas elaboradas por professores de Inglês do ensino fundamental Rede Municipal de Ensino, a fim de promover com seus pares, metodologias que garantam a participação e interação dos alunos nas aulas de Inglês no decorrer do período pandêmico. É importante salientar que os participantes deste trabalho não terão nenhum benefício direto (durante a pesquisa), apenas indiretos, ou seja, principalmente pelo acesso aos resultados obtidos em relação ao questionário e entrevistas, assim como ao produto técnico gerado.

O risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é se sentirem desconfortáveis, inseguros durante a entrevista on-line ou sentirem-se constrangidos de responder alguma questão do questionário. Para prevenir possíveis riscos durante a pesquisa ficam-lhe garantidos



os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder qualquer pergunta que julgue por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Se necessário, serão encaminhados à assistência psicológica oferecida pelo município.

Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização, bem como o encaminhamento ao serviço público de saúde mais próximo caso exista algum abalo de cunho emocional.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com os pesquisadores responsáveis por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora **Joyce Figueredo Lima Gomes** pelo telefone (28) 99919-1569 (inclusive ligações a cobrar ou via *WhatsApp*) ou e-mail joyce.flgomes@unitau.br.

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação das Profas. Dra. Kátia Celina da Silva Richetto e coorientação da Dra. Márcia Regina de Oliveira as quais podem ser contatadas pelos e-mails: katia.csrichetto@unitau.br e oliveira.marcia@unitau.br.



Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3624-1657, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

A pesquisadora responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.



Joyce Figueredo Lima Gomes

Assinatura do participante



ANEXO C – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____,
portador do documento de Identidade nº _____ e CPF nº
_____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“PROCESSOS
ADAPTATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA DA
EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexos da pandemia do COVID-19 no ensino remoto e retorno
presencial”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer
momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim
o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento
livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itapemirim - ES, ____ de _____ de 2022.



Joyce Figueredo Lima Gomes
Pesquisadora responsável

Assinatura do participante

ANEXO D – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Joyce Figueredo Lima Gomes, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “**PROCESSOS ADAPTATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA: reflexos da pandemia do COVID-19 no ensino remoto e retorno presencial**”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Itanemirim - ES, outubro, 2022.



Joyce Figueredo Lima Gomes - Pesquisador Responsável