



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**CYNTIA BARBOSA DOS SANTOS
LUCAS FORTES DA SILVA**

**DESAFIOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS POR
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL**

São Cristóvão

2021

CYNTIA BARBOSA DOS SANTOS

LUCAS FORTES DA SILVA

**DESAFIOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS POR
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II), apresentado ao curso de Letras Português-Inglês da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Letras Português-Inglês.

Orientadora: Prof.^a Elaine Maria Santos

**São Cristóvão
2021**

DESAFIOS E DIFICULDADES ENFRENTADAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Cyntia Barbosa dos Santos¹

Lucas Fortes da Silva²

Orientadora: Dra. Elaine Maria Santos³

Resumo: Diante da pandemia da COVID-19, que vem assolando todo o mundo desde o final de 2019, muitos foram os problemas associados à educação, levando-se em consideração que, com as medidas de distanciamento social impostas pelas organizações sanitárias, o ensino presencial teve que ser reestruturado, mesmo sem o tempo necessário para o planejamento. Face a esse cenário, esta pesquisa busca identificar e refletir sobre as possíveis dificuldades e desafios enfrentados por professores de Língua Inglesa do Ensino Fundamental maior, do Estado de Sergipe, durante o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no ensino remoto emergencial. Para a realização da pesquisa aqui proposta, foi utilizada a metodologia quanti-quali, a partir da aplicação de questionários semiestruturados com os participantes, com o objetivo de se traçar um esboço quantitativo sobre os pontos elencados, bem como comparar e contrastar as respostas dadas, para um melhor entendimento desse cenário. Este texto tem como referência autores que argumentam sobre estratégias para o ensino de língua estrangeiras, as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia, mudanças das práticas pedagógicas e o papel da tecnologia no contexto social. Como conclusões preliminares, percebemos que entre as maiores preocupações dos professores, destacam-se a dificuldade de acesso à tecnologia por alunos de baixa renda, os desafios no planejamento para professores, a falta de interação e a incerteza, diante da diminuição do feedback, por parte do aluno, sobre o efetivo acompanhamento das aulas e do conteúdo.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Língua Inglesa; Professores; Prática Pedagógica; Pandemia;

Vivenciamos, desde o ano de 2020, uma pandemia mundial, na qual todas as áreas, inclusive a educacional, estão sendo afetadas. Em 2021, a situação no Brasil

¹ Graduanda do curso de Letras Português/ Inglês- UFS e-mail: believeingod2016@outlook.com

² Graduando do curso de Letras Português/ Inglês- UFS e-mail: lfslucasfortes18@gmail.com

³ Doutora em Educação e Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras-UFS e-mail: elainemaria@academico.ufs.br

continua complexa em decorrência das novas variantes do vírus, ocupações de leitos e falta de oxigênio. A comunidade escolar está impossibilitada de frequentar o espaço físico da escola, assim sendo, a busca por soluções e meios que possam dar continuidade ao ensino e aprendizagem é contínua.

Considerando a educação como base estrutural de qualquer comunidade e o drástico cenário no qual estamos inseridos, que causou um impacto no sistema educacional, a adoção do ensino remoto tornou-se a única possibilidade válida, que não tem prazo de validade, levando em conta a instabilidade e imediatismo que as circunstâncias necessitam, além de possíveis novos cenários pandêmicos e catastróficos. Todos os estudos e experiências vivenciadas e produzidas para o ensino remoto já são e continuarão a ser úteis a toda comunidade, de modo que pesquisas por melhorias, evoluções e avanços nos meios de qualificação dos envolvidos nesse cenário não podem parar, pois, a cada dia no mundo tecnológico, surge uma novidade, com a possibilidade de oferta de novas soluções educacionais.

Essa pesquisa busca identificar e refletir os desafios e dificuldades encontradas pelos professores de língua inglesa do ensino fundamental maior, no ensino remoto, levando-se em consideração questões relacionadas à formação profissional, ao espaço físico e virtual, bem como a aplicação de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem. A partir das respostas obtidas por meio de questionário, será possível contrastar e comparar os dados colhidos com o referencial teórico analisado, de modo que algumas considerações puderam ser traçadas.

Consultamos o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para a busca de produções que pudessem apresentar caminhos norteadores para que os docentes possam estar mais preparados para lidar com esse novo cenário educacional, mesmo que transitório. No entanto, não foi encontrado nenhum material, até a data da consulta, relacionado ao ensino de língua inglesa para alunos do ensino fundamental, na modalidade remota, no cenário sergipano. Por essas razões, é necessário elaborar um recorte do ensino remoto na realidade em que nos encontramos, para que novas experiências sejam relatadas e um maior diálogo com a comunidade acadêmica seja observado, diálogo esse que possa privilegiar a nossa localidade.

Trata-se de um trabalho baseado na metodologia quanti-quali. A pesquisa em questão tem um caráter quantitativo, por se propor a fazer uma análise de quantos desses professores se encaixam no quadro de questões que foram apresentadas no questionário preparado. O caráter qualitativo também será levado em consideração, já que as informações dadas serão investigadas e os conteúdos fornecidos serão analisados e comparados com a teoria discutida. Günther (2006, p.204) afirma que “a postura do pesquisador diante do seu objeto de estudo pode levar a estratégias de pesquisa diferentes, mas não significa que um, ou outro, atribua maior valor ao contexto sociocultural da pesquisa”.

Diante disso, elaboramos um questionário que foi aplicado com professores que lecionam em escolas públicas do ensino fundamental maior, ⁴, ⁵, ⁶, ⁷, ⁸, ⁹. Tratam-se de contextos relevantes, pois são espaços que recebem frequentemente estagiários dos cursos de letras inglês e letras português-inglês e também são considerados como de referência pela comunidade local. Devido ao momento atípico que estamos vivendo, a aplicação do questionário aconteceu de forma indireta/virtual, na qual utilizamos o aplicativo de gerenciamento de pesquisas “*Google Forms*”.

Com esse texto, novas pesquisas podem ser produzidas e podem servir de auxílio para alunos universitários em formação, alunos de escola de ensino básico, professores em atuação, pais e toda comunidade que possa ser beneficiada desses estudos para além da realidade local, contribuindo com novas perspectivas a respeito do ensino remoto e suas variantes.

A natureza emergencial no sistema educacional e suas diferenças entre o Ensino Remoto e Ensino a Distância

Dentro do contexto da Pandemia do COVID 19, as mudanças no sistema educacional alteraram as interações e a dinâmica do processo de ensino e

⁴ Nome fictício da escola que analisamos

⁵ Nome fictício da escola que analisamos

⁶ Nome fictício da escola que analisamos

⁷ Nome fictício da escola que analisamos

⁸ Nome fictício da escola que analisamos

⁹ Nome fictício da escola que analisamos

aprendizagem. Assim, três nomenclaturas podem ser observadas com maior destaque: Ensino a distância (EAD), Ensino on-line e Ensino remoto emergencial (ERE), que segundo Arruda (2020, p. 266) podem ser “amplamente difundidos como sinônimos, Educação a distância torna-se mais abrangente, porque implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos”. Porém, o caráter emergencial tem fundamental importância para diferenciar as vertentes, pois tanto a EAD quanto o ensino on-line necessitam de um planejamento a longo prazo, o que é impossível de ser feito diante da crise vivenciada pela pandemia do COVID-19. A falta de tempo para um planejamento cuidadoso durante o ERE faz com que não possamos utilizar as duas modalidades de ensino como sinônimos, pois “O processo de design e a consideração cuidadosa de diferentes decisões de design têm impacto na qualidade da instrução. E é esse processo de design cuidadoso que estará ausente na maioria dos casos nesses turnos de emergência”¹⁰ (HODGES et al., 2020).

Durante o processo de construção do arcabouço teórico que dá sustentação ao sistema educacional brasileiro, tivemos a elaboração de importantes documentos, como as DCN, PCN, BNCC, OCEM, que se caracterizam como produções que regulamentam diferentes processos da modalidade de ensino presencial na educação básica. No EaD, os documentos oficiais existentes, regulamentados pelo MEC, sinalizam ser esta uma

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2018).

As legalizações, produções e regulamentações dão suporte aos espaços e atores que compõem os processos de ensino aprendizagem, que não foram estabelecidos em relação a uma crise sanitária mundial que impacta todos os meios e integrantes que compõem a educação.

¹⁰ *The design process and the careful consideration of different design decisions have an impact on the quality of the instruction. And it is this careful design process that will be absent in most cases in these emergency shifts.* (Texto original, tradução nossa)

Através do uso de tecnologias de informação e comunicação por escolas, dar-se espaço à compreensão da EaD, para isso Arruda (2020) afirma que, mesmo assim, não se caracteriza como tal “ainda que tecnicamente e conceitualmente refira-se à mediação do ensino e da aprendizagem por meio de tecnologias”, considerando a circunstância do imediatismo que a pandemia dita.

A modalidade de ensino intitulada Ensino Remoto Emergencial (ERE) surge em meio à alternativa temporária e emergencial de ensino que é desenvolvida, a fim de permitir à comunidade escolar dar continuidade às atividades de construção de saberes dentro das possibilidades que o contexto impõe. Santos e Gomes (2020) destacam que o caráter emergencial vivenciado conduz ao ERE ressaltando que “não significa que necessariamente aprovamos essa substituição”¹¹. Desta forma,

O ensino remoto emergencial (ERE) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse ¹² (HODGES et al., 2020, p.8).

É importante destacar que a modalidade de ensino online e a do ensino remoto se diferem. Assim, Hodges et al. (2020, p. 4) afirmam que “a aprendizagem online eficaz resulta de um planejamento e design instrucional cuidadoso, usando um modelo sistemático de design e desenvolvimento”. Os autores ainda afirmam que o principal objetivo do ensino remoto é “fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise”¹³ (HODGES et al., 2020, p.8).

Compreender a natureza emergencial é reconhecer o ERE, que pode ter como consequência buscar as melhores possibilidades que seu contexto educacional possa fornecer para ser aplicado, pois identificando a modalidade é

¹¹ *it does not mean that we necessarily approve of this replacement.* (Texto original, tradução nossa).

¹² *emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated* (HODGES et al., 2020, p.8). (Texto original, tradução nossa).

¹³ *to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis*” (Texto original, tradução nossa)

possível também discernir o porquê dos “modelos ou estruturas de design instrucional para instrução combinada ou híbrida ou para ensino e aprendizagem on-line podem não ser aplicáveis ao ensino e aprendizagem remotos de emergência”¹⁴ (ZHANG, p.03, 2020), pois a divergência em identificar ERE agrava problemas na prática educacional, sendo “preciso adotar estratégias metodológicas assertivas, as quais promovam uma aprendizagem significativa por parte dos estudantes” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020 p.47).

De modo geral, diferentes fatores, como a falta de planejamento de atividades nesse período, problemas de infraestrutura, a ausência de uma plataforma específica, não ter nos projetos políticos pedagógicos (PPP) do curso orientações que norteiam como serão as aulas e avaliações, não haver soluções para problemas que se repetem, claramente explicitam a diferença entre EaD e ERE, fazendo com que essa modalidade careça de um maior cuidado durante a preparação das aulas.

Recursos tecnológicos e suas inflexões por usuários: Professor e Aluno

As TICs oportunizam a utilização de ferramentas para o processo de comunicação, socialização e construção de saberes. Essas ferramentas “têm sido sempre, em suas diferentes fases de desenvolvimento, instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir, para outras pessoas e para outras gerações, os conhecimentos adquiridos” (COLL; MARTÍ, 2001 *apud* COLL; MONEREO, 2010, p. 5). Essa instrumentalização propiciada pelas TICs faz com que os alunos possam ter a oportunidade de utilizar ferramentas muitas vezes já conhecidas no seu dia a dia com o propósito educacional, aproximando os seus interesses com os conhecimentos que serão vivenciados e discutidos na escola. Compartilhamos, assim, com a ideia difundida por Santos Junior e Monteiro (2020, p. 4), ao destacarem que vivemos “em um contexto social em que a conectividade e a colaboração fazem parte da vida de milhões de pessoas desde cedo”.

¹⁴ The instructional design models or frameworks for blended or hybrid instruction or for online teaching and learning might not be applicable to emergency remote teaching and learning (Texto original, tradução nossa).

Dessa maneira, podemos destacar no meio educacional, dois integrantes diretos: professores, que atravessaram grandes transformações de um mundo pouco digital para o campo super tecnológico e alunos, que, na sua grande maioria, já nasceram dentro deste espaço. Em outras palavras, o pouco conhecimento e a vivência tecnológica que esses docentes trazem consigo podem ser minimamente usados ou até mesmo descartados quando se deparam com a modalidade do ERE, no qual, o uso de ferramentas tecnológicas é fundamental para a construção de saberes. Por outro lado, discentes “totalmente” familiarizados com o mundo tecnológico, fazem uso das TICs ou se adaptam facilmente a elas, considerando assim, não ser um obstáculo para seu desenvolvimento no contexto educacional.

Pontuamos esses dois participantes enquanto indivíduos que podem ou não apresentar saberes tecnológicos em diferentes níveis. Nesse sentido, Neves e Duarte (2008) apontam uma diferença entre os protagonistas desse contexto:

crianças e jovens “nativos digitais” (Prensky, 2001, apud NEVES E DUARTE, 2008, p. 777), os que chegaram ao mundo após a popularização dos computadores pessoais e a criação da internet, compõem um segmento de usuários de TIC que não só faz uso corrente das mesmas como, também, antecipa o que está por vir, explora de forma criativa e diversificada tudo o que essas tecnologias têm a oferecer, ultrapassando, inclusive, os limites originalmente estabelecidos para o uso regular delas. Diferente, portanto, da imensa maioria dos professores que, pelas suas idades, são, em geral, imigrantes digitais.

Considerando os dois públicos: “nativos digitais” e “imigrantes digitais”, compreende-se que os saberes que os permeiam sofrem diferentes interferências e assim, podemos escalar um patamar que diverge professores e alunos, mas também é preciso considerar que os dois podem se deslocar para o meio digital enfrentando dificuldades similares, pois a curvatura transpassa o acesso. Oliveira et al., (2020, p. 33) destacam dados obtidos pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) em que:

o maior percentual da população brasileira conectada à internet encontra-se nas classes com melhor condição socioeconômica: A, 99%; B, 94%; e, C com 76%. Por outro lado, os dados do

levantamento em questão indicam que apenas 40% da população pertencente às classes D e E acessam a internet. Essa assertiva nos leva a pensar nos sujeitos excluídos do ensino remoto.

Essa percepção auxilia para que se pautem a familiaridade das TICs com a oportunidade e frequência de acesso que os indivíduos têm ou não com tais ferramentas, para que então se observe a facilidade de sua utilização e em qual contexto ele está aplicado, porque é importante compreender que enquanto usuário existe uma necessidade ou objetivo a ser realizado. Desta forma, dentro do contexto de ERE, o modelo de ensino pode atravessar uma dificuldade anterior, ou seja, a configuração do usuário, pois “o uso destas tecnologias não é do domínio da grande maioria dos indivíduos e aqui incluímos inclusive o corpo de educadores que, via de regra, pertencem a uma faixa etária da população que apresenta pouca afinidade com tais recursos” (OLIVEIRA JUNIOR, 2020, p. 249). Assim, só há usuário se há acesso, logo, é preciso discutir meios para que aqueles que estão privados de fazer parte desse contexto possam ser contemplados, afinal, fazer uso das TICs exige um custo e um certo conhecimento.

Ao analisarmos o contexto do ERE em escolas públicas do Estado de Sergipe, é importante levarmos em consideração as palavras de Arruda (2020, p.268), ao afirmar que “dentre os estudos e análises necessários, pode-se considerar a dimensão da equidade no acesso às tecnologias digitais, de maneira a permitir que todos os alunos possam desenvolver atividades pedagógicas de forma remota, sem prejuízos de acesso em comparação com os demais colegas”. Precisamos, então, investigar, junto a professores e alunos da educação básica, as implicações do uso das TICs em suas aulas durante o ERE, e as dificuldades de acesso tecnológico e/ou de utilização dessas ferramentas.

Formação tecnológica dos professores para o contexto do ERE

Para o professor que possui um *smartphone*, é possível inferir atividades básicas como navegar na internet, assistir um vídeo no *YouTube* ou utilizar o *WhatsApp*, mas esta habilidade ainda não foi plenamente desenvolvida entre os docentes. Precisamos, então, pensar a graduação em seu caráter formativo como

reflexo para a prática pedagógica, de modo que o uso das TICS possa se difundir para além do tecnicismo, pois desenvolver uma habilidade técnica não garante sua competência para uma implicação educacional, o que está em consonância com as pesquisas de Marco (2009), ao afirmar que “usar o computador mantendo a abordagem tradicional do ensino é subutilizar a máquina” (MARCO apud LOPES e FURKOTTER, 2016, p. 275).

Não se busca aqui tratar sobre a complexidade que seria a formação dos professores da educação básica, pois isso envolveria diferentes variantes, o que não se enquadra no escopo deste trabalho. Buscamos refletir como a falta de integração das TICs na educação caracteriza uma lacuna anterior ao ERE, e intensifica as dificuldades dos professores para a transição do ensino presencial para a EaD, ou até mesmo o ensino híbrido. Quanto melhor preparados estiverem os professores para o uso da EaD, menor serão as dificuldades enfrentadas quando o ERE se tornar mandatório. Tem-se, então, um espaço em crescimento para a formação continuada dos docentes, de modo que essas possibilidades formativas possam ser colocadas em prática por intermédio do uso efetivo das TICs, pois como afirma Ferreira et al.,(2020, p. 07) “é notório que planejar e ministrar as aulas no formato remoto requer uma capacidade técnica que não houve tempo hábil para isso e os professores acabam tendo que aprender novas ferramentas de ensino, novos ambientes e novas tecnologias”.

As multifunções operadas pelo professor no sistema educacional é um fato, porém, considerando a ocorrência do ERE, as dificuldades em desempenhar suas multiplicidades aumentam, dessa maneira as TICs ganham destaque. Isso não representa diretamente ter domínio sobre os usos e recortes das tecnologias dentro do ambiente educativo, pois não basta apenas consumir e interagir, é necessário produzir possibilidades educacionais.

A tecnologia é essencial como ferramenta de pesquisa e permite interagir com o conhecimento em tempo real; a grande questão é a utilização correta, que só poderá ocorrer com formação adequada, para que os instrumentos sejam efetivamente dirigidos à pesquisa e com a finalidade à qual se propõem (OLIVEIRA JUNIOR, 2020, p. 247).

É evidente as dificuldades de profissionais da educação para um uso eficiente nesse contexto de ERE, mas é importante considerar que os estudos sobre as TICs na educação têm reflexões anteriores ao caráter emergencial. Lopes e Furkotter

(2016, p. 277) já destacavam que “a tentativa de integração das tecnologias à Educação não é nova; novas são as perspectivas criadas pelo potencial das tecnologias emergentes e a compreensão que se tem sobre o papel que devem assumir no contexto educacional”. Logo, as reflexões ainda não foram suficientes a uma efetividade potencial das TICs, que possuem carência ainda na formação profissional, dado que “A complexidade que se impõe nesse momento, sobremaneira, é reflexo do fosso que existe entre a formação docente e o uso das tecnologias digitais como possibilidades pedagógicas” (OLIVEIRA et al., 2020, p. 35).

Pensar o caráter formativo das TICs dentro da licenciatura é compreender que a discussão em suas possibilidades tem impacto quando se reflete sobre a prática pedagógica. O espaço que as TICs tomaram na educação dentro do ERE, quando aplicadas ao contexto de uso das TICs, são grandes, principalmente por este espaço não ser o físico, pois reflete ter o uso das TICs como o próprio ambiente dos processos de ensino-aprendizagem, assim, não entram enquanto um apoio pedagógico ou uma “subutilização”, ela é a base do processo e isso implica em maiores dificuldades.

Deste modo, a formação continuada adquire um caráter obrigatório no ERE, visto que a continuidade do ensino requer o desenvolvimento do professor para essa prática. Diferentes limitações podem surgir, como: a disponibilidade do professor visto a carga horária excessiva, a oferta de cursos gratuitos, infraestrutura da escola para que recursos sejam disponibilizados, entre outras dificuldades que podem ocorrer. Mas ainda que existam e coexistam diferentes problemáticas, é importante ressaltar que “compreender dificuldades e oportunidades envolvidas em um processo é relevante para refletir e fazer intervenções que busquem melhorias, seja no campo pedagógico ou no campo estrutural” (FEITOSA et al, 2020, p. 03), porque assim as possibilidades adquirem sua efetividade, além de que, todos os esforços plurais dos professores que atualmente estão no ERE já asseguram um processo de formação continuada. Devemos, no entanto, indagar-nos sobre o “custo” que será pago caso não haja um processo formativo que prepare o professor para esse novo ambiente educacional que acabou sendo imposto.

A formação para a utilização das TICs no ERE, quando propiciada, abre possibilidades futuras, considerando que os recursos adquiridos nesse contexto podem continuar a ser utilizados em uma futura prática educacional presencial,

através dos recursos materiais tecnológicos adquiridos e as experiências de suas práticas, uma vez que, como direciona Oliveira et al. (2020 p. 32) “neste cenário de mudanças instantâneas, entendemos ser a formação continuada um processo basilar para subsidiar as reflexões teórico-práticas dos professores e direcioná-los a novas formas de atuação.” Inclusive, alternativas de baixo custo podem ser incentivadas e disseminadas, de modo que a sua expansão contínua possa contribuir para o desenvolvimento da educação pública brasileira e para o processo de ensino-aprendizagem junto às TICs.

A abrangência do pós-método para eficiência do ensino remoto

O ensinar é, talvez, a forma mais direta do professor (re)pensar sua prática, mas o modo como aprendemos pode ser o meio mais direto de repensar o ensino, o que pode ser explicado ao lembrarmos que “as teorias da aprendizagem foram desenvolvidas na psicologia e incorporadas à ciência da aprendizagem” (TOTIS, 1991, *apud* MOURÃO, 2012), reforçando a ideia de que é na discussão da teoria e da prática que, de forma colaborativa, (re)construímos o nosso arcabouço teórico, que servirá de base para todas as escolhas feitas em sala de aula.

Para conectarmos os conceitos teóricos que deram base para as discussões do pós-método e a valorização das contribuições de outras ciências, como a psicologia, é importante partirmos da compreensão de três conceitos que interligam o processo de ensino-aprendizagem: behaviorismo, cognitivismo e sociointeracionismo. Em linhas gerais, podemos postular o behaviorismo em uma perspectiva de estímulo e repetição a partir de um outro indivíduo, o cognitivismo com uma maior autonomia do ser regulando seus processos e o sociointeracionismo, em que a interação com o meio social é a base que provém o desenvolvimento da aprendizagem. Essas concepções atravessaram historicamente diferentes métodos que buscavam uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Assim, Kumaravadivelu (2005, p. 165) afirma que

O uso do método como princípio organizador para a aprendizagem e o ensino de línguas é lamentável porque o método é muito inadequado e limitado para explicar de forma satisfatória a complexidade da aprendizagem e do ensino de línguas. Ao nos concentrarmos excessivamente no método, ignoramos vários outros

fatores que governam os processos e práticas de sala de aula - fatores como cognição do professor, percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, imperativos econômicos e restrições institucionais, todos os quais são inextricavelmente ligados. Cada um desses fatores modela e remodela o conteúdo e o caráter da aprendizagem e do ensino de línguas;¹⁵

Nessa compreensão, a “perspectiva” ao ERE adquire o ponto fundamental que consideramos para o olhar do ensino de língua estrangeira, que permeia esta concepção em que os papéis do professor e aluno foram realocados sob diferentes fatores. Bissaco (2015, p. 214) afirma que “os métodos são fabricados e vendidos como reutilizáveis, tendo em vista um contexto idealizado, ou seja, ignoram que o sucesso ou o fracasso na aprendizagem dependem de fatores específicos de cada sala de aula”. É assim que, dentro do ERE, as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de L2 se agravam, considerando que a compreensão deste novo espaço, as reflexões de uso da TICs, as necessidades do aluno e do professor, a autonomia desses atores, são necessárias para a "perspectiva" que é compreendida dentro da concepção de pós-método. Assim, Kumaravadivelu (2005, p. 170 e 171) estabelece a condição pós-método por meio de:

um estado de coisas sustentáveis que nos obriga a reestruturar fundamentalmente nossa visão do ensino de línguas e da formação de professores. Move-nos a revisar o caráter e o conteúdo do ensino em sala de aula em todas as suas perspectivas pedagógicas e ideológicas. Isso nos leva a otimizar nossa formação de professores, reconfigurando a relação reificada entre teoria e prática.¹⁶

Destacamos a potencialidade que o pós-método pode oferecer no processo de ensino-aprendizagem em meio ao momento que vivenciamos, pois pensar L2 no ERE é constatar que o “molde” anterior de ensino presencial não “encaixa”. Não

¹⁵ *The use of method as organizing principles for language learning and teaching is unfortunate because method is too inadequate and too limited to satisfactorily explain the complexity of language learning and teaching. By concentrating excessively on method, we have ignored several other factors that govern classroom processes and practices—factors such as teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts, political exigencies, economic imperatives, and institutional constraints, all of which are inextricably linked together. Each of these factors shapes and reshapes the content and character of language learning and teaching;* (Texto original, tradução nossa)

¹⁶ *a sustainable state of affairs that compels us to fundamentally restructure our view of language teaching and teacher education. It urges us to review the character and content of classroom teaching in all its pedagogical and ideological perspectives. It drives us to streamline our teacher education by refiguring the reified relationship between theory and practice.* (Texto original, tradução nossa)

entramos em discussão se o método deixou ou não de existir, pontuamos que “estamos constantemente adaptando algo proveniente de algum método e de alguma abordagem para dar conta das necessidades de nossas turmas” (MACEDO, 2018, p. 58). Assim, compreender a necessidade que o meio pede é também considerar a porta do pós-método.

Não se trata de culpabilizar o professor pelo seu ensino, pois como já ressaltamos, a formação do professor atravessa diferentes obstáculos. Referimo-nos ao caráter reflexivo entre teoria e prática. Para que essa relação não seja algo abstrato, Kumaravadivelu aponta caminhos para uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem por meio do pós-método em três princípios: particularidade, praticidade e possibilidade.

O primeiro está relacionado ao avanço de uma pedagogia contextual baseada em uma verdadeira compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais. A segunda busca capacitar e incentivar os professores a teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizam. E o terceiro enfatiza a importância de forças sociais, políticas, educacionais e institucionais mais amplas que moldam a formação da identidade e a transformação social. As fronteiras do particular, do prático e do possível são borradas à medida que moldam e são moldadas pelos outros¹⁷ (KUMARAVADIVELU, 2005 p. 184).

Nesse sentido, atestando que nosso contexto não é o ensino presencial e que as práticas foram, obrigatoriamente, modificadas, se colocarmos as reflexões e os caminhos que esse cenário impõe, consideramos o pós-método uma possibilidade em repensar as práticas. Santos e Gomes (2020) apresentam um estudo de caso no contexto do ERE que possibilitou a reflexão de professores e coordenadores em um programa de ensino de língua. A análise foi dividida em 4 fases; destacamos a fase B:

¹⁷ *The first relates to the advancement of a context-sensitive pedagogy based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities. The second seeks to enable and encourage teachers to theorize from their practice and practice what they theorize. And the third emphasizes the importance of larger social, political, educational, and institutional forces that shape identity formation and social transformation. The boundaries of the particular, the practical, and the possible are blurred as they shape and are shaped by the others.* (Texto original, tradução nossa)

No final de maio, no início da fase B, identificamos outros problemas e criamos novas estratégias. Percebemos que estávamos tentando aplicar práticas educacionais presenciais em um ambiente online, o que nos fez repensar os tipos de atividades, interações e aulas que estávamos oferecendo aos nossos alunos. Mesmo que estivéssemos cientes das diferenças entre o ensino on-line e o ERE, era apenas quando as aulas começavam, que os professores do ISF eram verdadeiramente capazes de perceber como eles são diferentes¹⁸ (SANTOS; GOMES, 2020, p. 161).

Assim, voltamos a pontuar a necessidade do caráter reflexivo que o contexto emergencial nos impõe e no qual deve ser posta a prática pedagógica. O caso citado está envolto de outras variantes como: suporte da instituição, coordenação pedagógica, disponibilidade de plataformas digitais, ou seja, essa “possibilidade” é considerável em um contexto que também o possa permitir sua aplicação como destacado pelos princípios do pós-método.

O olhar dos docentes quanto às dificuldades dos alunos

Diante do cenário pandêmico em que se vive, o universo educacional sofreu algumas mudanças no seu processo de ensino aprendizagem, o que fez com que responsáveis pela educação, pensassem em métodos pouco usuais para dar continuidade ao processo de construção de saberes. Identificam-se personagens que estavam “habitados as aulas com a interação entre professor e aluno, com acesso a bibliotecas físicas e experimentos laboratoriais”, e que se encontram desprovidos dessa realidade há mais de 1 ano, devido à problemática do isolamento social. “Essa prática foi rompida sem a escolha de professores e alunos, devido ao momento de distanciamento social vivido e o ensino remoto foi posto em ação com a finalidade substituir, ao menos em partes, o ensino presencial” (FEITOSA, et al. 2020, p.07).

¹⁸ *By the end of May, at the beginning of phase B, we identified other problems and created new strategies. We realized that we were attempting to apply face-to-face educational practices in an online scenario, which made us rethink the types of activities, interactions, and classes we were offering our students. Even though we were aware of the differences between e-learning and ERT, it was Only when the classes began that EWB teachers were truly able to appreciate how different they are. (Texto original, tradução nossa)*

Com o ERE, surgem facilidades, oportunidades, mas, também, algumas dificuldades, já que não estávamos preparados para abandonar as salas de aula de forma tão abrupta e retomar os estudos em um outro meio, mesmo que transitório, mas para o qual nem professor nem alunos estavam preparados. Ao nos debruçarmos sobre os problemas enfrentados pelos discentes, percebemos que muitos sinalizam “dificuldades como acesso à internet e livros físicos, capacidade técnica, falta de produtividade, estímulo e interatividade, bem como desigualdade de oportunidades” (FEITOSA, et al. 2020, p.05).

Para algumas famílias, as dificuldades encontradas pelos discentes são ainda mais acentuadas, já que estão situados nos grupos considerados como em estado de vulnerabilidade econômica, fator esse que, conseqüentemente, “exclui” seus filhos de serem inseridos no contexto educacional atual, no qual o uso de ferramentas digitais e o acesso à internet são indispensáveis. Nesse sentido, Oliveira et al. (2020, p. 34) traz um depoimento de um professor que compartilha dessa ideia.

Nesse momento de pandemia em que se precisou, a única alternativa que se tinha era o trabalho através da tecnologia. Nós ficamos... nós constatamos, na verdade, que não era possível porque... primeiro, porque nós... os meninos não estavam conectados; eles não tinham acesso; alguns não tinham acesso à internet; outros não tinham acesso, não tinham sequer o aparelho, nem o notebook, nem celular, nem coisa nenhuma.

Em outro lado, temos alunos que possuem acesso às TICs, porém, a falta de estímulo e concentração são destacados como dificuldades no ensino remoto. Essas queixas nos fazem refletir sobre o cansaço oriundo das aulas no ERE e sobre a dificuldade em se estabelecer um vínculo mais forte entre os alunos de uma mesma turma. Um viés de proposta sociointeracionista oferece a possibilidade ao sujeito de adquirir o conhecimento por meio da interação com o outro e com o meio em que vive. A carência de interação entre alunos e professores, que pode ocorrer no ensino remoto, implica em um grande problema para o aprendizado dos alunos.

Diante dessa falta de interação, acredita-se que este problema possa ser amenizado se o professor utilizar recursos digitais variados, pois Porfírio et al (2018) apud Feitosa (2020) afirmam que utilizando-se dos diversos tipos de ferramentas, é possível criar nos alunos um sentimento de acolhimento, transmitindo a sensação de proximidade entre todos os envolvidos (FEITOSA et al., 2020, p.05).

Uma das características essenciais do ensino remoto, assim como do ensino a distância, é exigir do aluno a sua autonomia, disciplina e dedicação em realizar as suas práticas educacionais, o que pode ser verificado no depoimento feito por um professor da rede pública, obtido por meio de uma pesquisa feita por Andrea et al., (2020, p. 130), na qual é dito ser necessário “voltar ao básico (ensinar como usar um aplicativo/programa) para ter sucesso nas aulas. O aluno mais jovem não tem necessariamente a habilidade do aprender digital. Muitas vezes sua atuação é de consumo e não de protagonismo”. Logo, podemos perceber as desvantagens que esse grupo traz consigo por não atender às exigências desse contexto, dificultando assim o seu processo de aprendizagem e a instauração de um ambiente autônomo, que privilegie o contexto do ERE, no qual alunos mais adaptados a essa nova realidade e aos aplicativos e ferramentas digitais acabam tendo melhores resultados.

Considerando o contexto aplicável a essa realidade, é fato que as pessoas passam horas frente a telas de computadores, tablets e celulares, em diferentes momentos de seu dia, sendo essa constatação um indicativo, talvez, mais direto de como é necessária uma apropriação dos meios digitais como processo de ensino aprendizagem por alunos e professores, e como a figura do docente frente a isso representa (ainda) um distanciamento, como se esses mundos fossem dissociáveis. Considerando a necessidade desse consumo massivo de informações por meio digital, a utilização mais consciente enquanto prática de fomento ao conhecimento é necessária para fazer deste acesso um meio educacional ativo para além do entretenimento, com foco no desenvolvimento de um aluno crítico, reflexivo e autônomo, já que horas solitárias de estudo se transformaram em uma realidade.

Conhecendo as dificuldades dos professores de inglês da educação básica em Sergipe

Nosso questionário foi aplicado com o objetivo de identificar os desafios e as dificuldades enfrentadas pelos professores durante o Ensino Remoto. Nossa análise foi baseada nas respostas de 6 professores, divididos em escolas públicas e privadas. Para preservar a identidade dos participantes usaremos os nomes fictícios: Clara, Esperança, Neto, Izabel, Maria, Otávio. Assim como das escolas: Arco Verde,

Flor do Campo, Vila Nova, Flor do Brejo, Mata das Varas, Água Vermelha e Novo Horizonte.

Uma das primeiras informações ao perfil dos docentes que atribuímos é o fato de 50% dos entrevistados possuírem jornada dupla, trabalhando em duas escolas. Em uma realidade anterior à pandemia, isso já seria uma demanda exaustiva, frente à situação nova em que foi e é necessário (re)aprender, o tempo que esses indivíduos ocupam em seus dias para planejar e executar seus planos de aula é uma sobrecarga para estes profissionais, o que gera um impacto direto no ensino e na sua própria saúde, tornando-se um fator que influencia a atuação dos docentes em sua prática profissional.

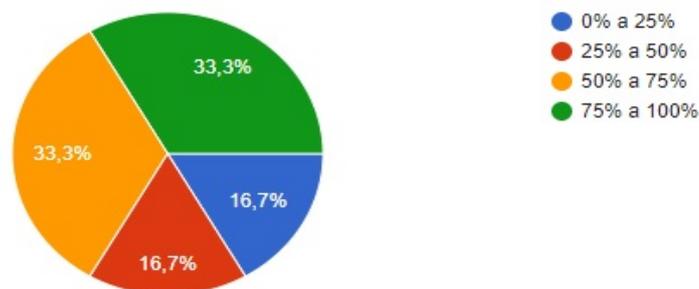
Quando buscamos a relação dos meios utilizados para o processo de ensino e aprendizagem durante o ERE, 100% assinalaram os recursos digitais e 66,07% materiais impressos. Isso nos indica dois possíveis quadros: um em que os recursos digitais podem ser utilizados entre os professores e a coordenação para planejamentos e outras ações relacionadas, e a oferta de aulas síncronas junto a entrega de materiais impressos para os que não têm acesso ou não podem acompanhar as aulas. Dois professores assinalaram que utilizam plataforma de aprendizagem (AVA), porém, ao denominar a plataforma, a professora Clara sinalizou o *Canva* e *Liveworksheets*, que não se configuram como AVAs, o que demonstra um equívoco em relação às TICs. Oliveira Junior (2020) nos aponta a "consciência" para um uso assertivo dos recursos digitais, uma vez que, com maior apropriação dos meios e ferramentas que se dispõe dentro de cada contexto, é possível que uma maior eficiência seja gerada.

Em sequência, apresentamos dois gráficos resultantes de nossa pesquisa que fornecem dados alarmantes em relação ao quantitativo de discentes que conseguem acessar as aulas e quantos desses estão podendo acompanhar:

Gráfico 1: Porcentagem de alunos(as) que conseguem acessar as aulas por meio dos recursos disponibilizados -

Qual a porcentagem de alunos(as) que conseguem acessar as aulas, por meio dos recursos disponibilizados?

6 respostas

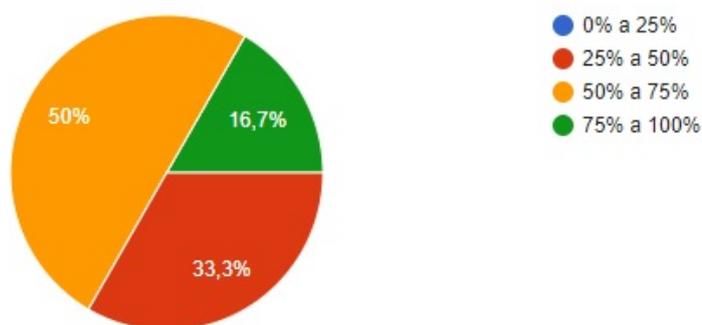


Fonte: dados elaborados pelos autores a partir dos dados colhidos nos questionários

Gráfico 2: Porcentagem de alunos(as) que conseguem acompanhar as aulas e atividades por meio dos recursos disponibilizados

Em nível proporcional, avalie como os(as) alunos(as) estão conseguindo acompanhar as aulas e as atividades propostas através desses recursos utilizados.

6 respostas



Fonte: dados elaborados pelos autores a partir dos dados colhidos nos questionários

É um agravante termos esses dados, que demonstram as margens do ERE, em uma realidade em que 83,3% dos docentes informaram que as escolas ofereceram algum tipo de auxílio ou materiais. A oferta de auxílio tecnológico ou financeiro só foi disponibilizada para alunos na escola Novo Horizonte, mas apenas 33,33% desses alunos têm um acesso entre 75% e 100%, que se fraciona mais ainda

quando apenas 16,7% desses que têm acesso conseguem acompanhar as aula/atividades. É um indicativo de que não basta recursos materiais para o “bom funcionamento”, a educação é realizada por diferentes fatores e agentes sociais. No momento atual em que a pandemia intensifica os problemas já existentes, a reflexão entre teoria e prática junto aos três princípios, como nos aponta Kumaravadivelu (2005), ganha maior relevância. Para que essas informações possam ser modificadas, deve-se envolver diferentes atores sociais. Como uma parcela de alunos não está acompanhando as aulas no ERE, é importante identificar quais os diferentes elementos que dificultam ou impedem o acesso à educação desses indivíduos.

Ao solicitarmos que os professores definissem o ERE, chegamos a conclusão que 3 dos 6 tiveram a mesma compreensão do ERE, aqui apontada, de que não se trata de uma transposição da forma do ensino presencial para a EAD. Destacamos, assim, as falas dos professores.

Clara: É um modelo de ensino e aprendizagem que se tornou uma realidade devido ao momento de pandemia que estamos vivenciando. Possui metodologias e recursos próprios para atender as necessidades do momento. No entanto, a tecnologia já deveria ter um percentual mais significativo dentro do ensino presencial.

Maria: A opção mais segura que temos para dar continuidade às aulas durante a pandemia.

Otávio: Como uma solução temporária, pensada na urgência da pandemia, para a manutenção das atividades escolares, que consegue atingir uma grande parte dos estudantes. Infelizmente nem todos conseguem ter acesso aos equipamentos necessários.

A necessidade de compreender a modalidade de ensino é o princípio para o processo de ensino aprendizagem. A falta desta assimilação ao ERE gera maiores dificuldades para seus atuantes, 66,7% dos docentes destacam o distanciamento como uma das principais diferenças entre as modalidades. As maiores dificuldades envolveram a interação com o aluno e a dificuldade de acesso dos discentes. Consideramos uma excelente perspectiva dos professores em relação aos estudantes com a preocupação em estarem acompanhando seu desenvolvimento e suas dificuldades.

Entre as estratégias relatadas para que o ambiente educacional fosse facilitado, os professores destacaram a utilização dos recursos digitais com a inserção de jogos em sites, grupos no WhatsApp para interação e materiais

“atrativos”. Com isso, dentre os impactos no aprendizado destacamos os relatos de dois professores que apresentam uma sensibilidade social à vida dos discentes que impactam diretamente no desempenho dos alunos.

Izabel: Boa parte dos alunos não possuem internet para acompanhar as aulas, o apoio da família, os problemas sociais e financeiros dos alunos afetam a aprendizagem no ensino remoto.

Otávio: A pouca interação entre professor e alunos. A falta de contato visual, pois pouquíssimos alunos abrem as câmeras. Isso gera uma desmotivação no professor e impede que se perceba, por exemplo, pelos gestos e fisionomias, quais alunos estão conseguindo acompanhar ou não a aula. A dificuldade de pensar atividades assíncronas que usem apenas recursos digitais, que sejam possíveis de serem respondidas sem a presença do professor. A dificuldade de trabalhar em pares e grupos, o que estimula as habilidades interpessoais e o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa.

Tal qual destacado por Rondini, Pedro e Duarte (2020, p. 48), identificamos uma percepção negativa dos professores no que se refere à "desigualdade social em que os estudantes estão inseridos, o que compromete a interação e a aprendizagem discente no contexto remoto". Somente o auxílio com o suporte físico, no caso, o notebook ou tablet, não é suficiente para assegurar a presença dos alunos, já que muitos têm dificuldade em estabelecer uma conexão com a internet, bem como em ter um espaço propício para os estudos.

.Pensar o processo formativo dos profissionais foi interesse em nossa pesquisa, assim, perguntamos se a graduação contribuiu para as práticas no contexto de ERE. 66,7% disseram que não e 33,3% disseram que sim. Consideramos que o lado afirmativo parte do que a professora Clara afirmou:

Todo conhecimento adquirido contribui para os desafios que surgem. Em qualquer contexto, o protagonismo é fundamental. O curso é um direcionamento, não pode englobar tudo. Agora, o que você faz com o que aprende e como você busca mais informações por meio do que foi apresentado, isso sim, faz toda a diferença. Ser um professor pesquisador e inquieto é a essência para o sucesso (CLARA).

A graduação tem seu caráter formativo, porém a situação de ERE é nova, por isso é difícil falarmos em uma preparação prévia dos docentes para o que está ocorrendo. Algumas questões, como o uso das TICs, influenciam na utilização para o momento, mas como já pontuamos, o ensino remoto não se configura apenas pelo

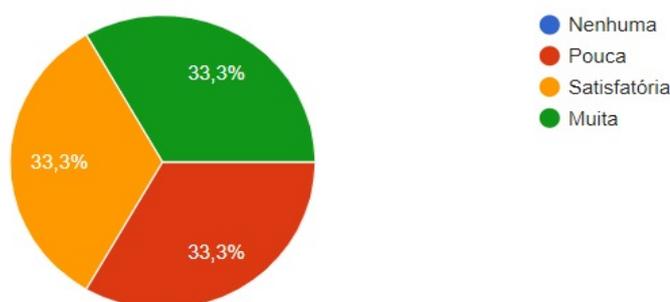
uso de recursos digitais, assim como destacado pelo professor Otávio: “o ERE é de 2020, não se discutia nada disso anteriormente. No máximo, se falava em EaD, o que não é a mesma coisa.”

Em meio aos diferentes usos das TICs como um dos principais recursos, buscamos identificar qual a familiaridade com este espaço digital. No gráfico a seguir, podemos identificar essa percepção dos professores.

Gráfico 3: Porcentagem encontrada sobre a familiaridade dos professores com o uso das TICs.

Diante das dificuldades e desafios apresentados pelo ensino remoto, como você avalia a sua familiaridade com o uso das TICs (tecnologias da informação e comunicação)?

6 respostas



Fonte: dados elaborados pelos autores a partir dos dados colhidos nos questionários

66,6 % dos entrevistados afirmaram ter pouca ou satisfatória afinidade com as TICs, o que nos mostra a necessidade de se promover mais cursos e treinamentos a longo prazo, além da necessidade que os cursos de graduação possam incluir dentro de seus currículos a oferta de disciplinas relacionadas a essa temática. É também essencial que órgãos federativos, estaduais ou municipais possam disponibilizar recursos digitais para professores e alunos com dificuldade de acesso a esses dispositivos tecnológicos.

Na pesquisa feita por Feitosa et al. (2020, p.02), “professores que não estavam familiarizados com metodologias digitais, tais como web conferências e videoaulas, podem apresentar resistências para aceitarem a nova forma de ensinar e aprender devido às dificuldades vivenciadas.” Nós não identificamos qualquer tipo de resistência por parte dos docentes; houve uma constante atenção e preocupação

a como os alunos estavam desenvolvendo seus conhecimentos e suas dificuldades em acompanhar, como também identificamos no relato do Professor P2, da mesma pesquisa: “Me preocupo diariamente se meus alunos estão aprendendo, pois sem o contato presencial com eles, não tenho como saber através de mensagens suas aflições, dificuldades e medos”.

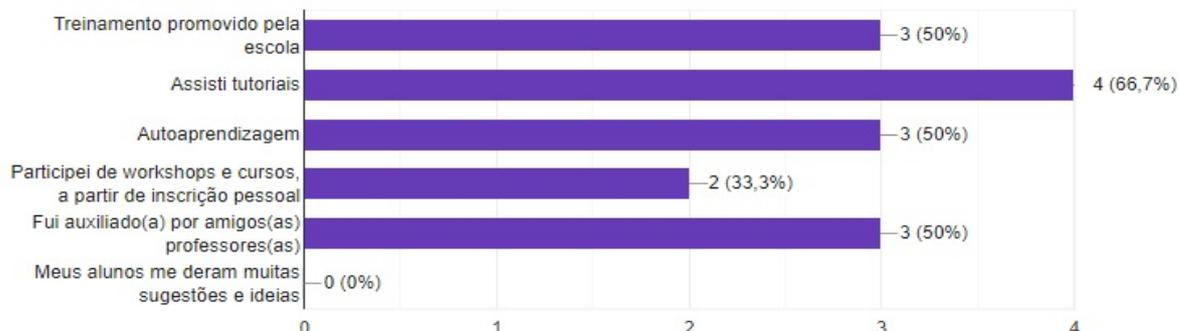
Considerando os recursos e ferramentas utilizados nas aulas durante o Ensino Remoto Emergencial, alguns procedimentos foram necessários para a preparação e condução das mesmas, assim destacamos como predominantes o uso do *google meet* por todos os professores, e o *Youtube*, *WhatsApp* e material impresso por 83,3%. Esse uso “obrigatório” das ferramentas digitais no cenário de pandemia afligiu, inicialmente, a vida de muitos professores. No entanto, as suas práticas pedagógicas presenciais provavelmente mudarão e ganharão uma boa aliada. Prova disso tivemos quando, por unanimidade, os professores disseram que as suas aulas presenciais não serão mais as mesmas, o que pode ser exemplificado pela fala de Otávio, ao afirmar que “as novas ferramentas tecnológicas oferecem novas alternativas de trabalho para mim e serão englobadas às minhas práticas no ensino presencial!”

Sabemos que, durante esse contexto pandêmico, algumas mudanças aconteceram repentinamente em nosso cotidiano. A modalidade de ensino, assim como as práticas pedagógicas, sofreram alterações repentinas e nem todos estavam preparados para o “novo emergencial”, o que justifica a necessidade de cursos preparatórios. Surpreendemo-nos com a constatação de que 83,3% dos docentes haviam sinalizado terem feito treinamento, uma vez que alguns ainda possuíam pouco entendimento sobre o uso de alguns termos essenciais, como AVA e recursos digitais. Os índices manifestados em relação a insatisfações com o rendimento durante o ERE poderiam também ser associados à falta de treinamento. No entanto, esse descontentamento pode ser reflexo de outros fatores, como, por exemplo, a pouca prática que esses professores tiveram com essa modalidade de ensino. Em relação aos docentes que afirmaram terem tido treinamento, o modo pelo qual esse foi realizado pode ser verificado no gráfico abaixo:

Gráfico 4: Tipos de treinamento adquirido pelos professores

Caso sua resposta tenha sido afirmativa na questão anterior, assinale que tipo de treinamento você teve. Você pode assinalar mais de uma opção.

6 respostas



Fonte: dados elaborados pelos autores a partir dos dados colhidos nos questionários

Questionamos acerca das experiências desses treinamentos, 83,3% descreveram de forma positiva suas experiências para o uso das TICs. Para professora Esperança: “Uma novidade para minha carreira profissional”, para outros, esse treinamento veio para complementar suas práticas, como a Professora Clara, ao afirmar:

Sempre busquei as tecnologias da informática como material de apoio para a aprendizagem dos alunos, pois vejo todas as inovações como aliados para um maior desenvolvimento e com a pandemia busquei aprender mais e colocar algumas coisas em prática.

Para Maria, no entanto, essa experiência foi diferente, uma vez que, na sua percepção, não lhe trouxe o resultado esperado “Fiz um curso ofertado pelo Projeto Sincroniza, mas não foi o suficiente para atender as necessidades reais do ensino remoto”.

O Ensino Remoto Emergencial adotado nesse período de pandemia trouxe alguns benefícios bem como alguns problemas. Dentre eles, destacamos a dificuldade de acesso a computadores e internet. Diante desse problema, Arruda (2020) considera a necessidade do equilíbrio para o acesso das tecnologias digitais, de tal maneira que nenhum indivíduo se prejudique no desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. Dessa forma, a carência dessa equidade gera uma barreira para a aquisição dessas ferramentas, impedindo, assim, que seus usuários tenham a oportunidade de darem continuidade no seu processo de ensino-aprendizagem.

Esse foi um fator destacado por 83,3% dos professores como uma das dificuldades do ERE. Destacamos, também, a falta de interesse dos discentes. Embora alguns professores tenham se empenhado em participar de treinamentos, a fim de buscar por estratégias pedagógicas, com o objetivo de tornar suas aulas mais interativas e atraentes, esse problema foi salientado por 66,7% dos professores.

Com o fechamento das escolas, professores e alunos tiveram que adaptar um espaço físico em suas moradias, para assim, continuarem desenvolvendo suas práticas pedagógicas, infelizmente essa não foi a realidade de todos. A falta de um espaço propício foi considerada por 66,7 % dos docentes como um dos problemas do ERE, responsável por ter afetado consideravelmente na construção de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa relação com esta pesquisa teve implicações intrínsecas por termos experienciado o ERE como estagiários no processo formativo da docência e também sendo alunos dentro do contexto emergencial. Buscamos um alcance por diferentes escolas nas cidades do Estado que recebem estagiários. Alguns dados coletados na pesquisa estão em consonância com outras pesquisas similares já publicadas, como a dificuldade de acesso à tecnologia por alunos de baixa renda, desafios no planejamento para professores, a falta de interação e a preocupação em saber se os discentes estão acompanhando as aulas e o conteúdo. Enquanto professores em formação, direcionamos nossa pesquisa a esses desafios e dificuldades dos docentes em meio à novidade desta modalidade emergencial. Diante do cenário vivenciado, verificamos, em meio às diferentes problemáticas discutidas, professores que buscam melhores soluções para o ambiente escolar e possuem sensibilidade ao ensino e aos seus alunos. Uma constante inquietação e por vezes aflição dos docentes para com o ensino e seus integrantes ficou evidente.

Após a pesquisa e análise, o pós-método se apresenta como uma excelente corrente teórica e prática para orientar reflexões a cada realidade, mas é necessário que os docentes possam ter a oportunidade de experienciar esta modalidade por meio de uma formação continuada, assim como o uso das tecnologias se faz necessário para a continuidade de construção de saberes. Percebemos que uma

das necessidades que deve ser superada pelos professores é uma boa familiaridade para com o uso das ferramentas digitais. Neste sentido, a capacitação prévia/constante se faz necessária e indispensável, possibilitando assim, novos cenários para as suas práticas pedagógicas.

Por não haver grande disponibilidade de materiais de pesquisa no ensino básico para o ensino fundamental maior, não pudemos aumentar índices comparativos em uma maior proporção, tornando este material um contribuinte que percorre uma realidade local com extensão a novas pesquisas que venham a relacionar-se ao conteúdo deste artigo.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Minas Gerais:

Em Rede: Revista de Educação à Distância. v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BISSACO, Cristiane Magalhães. Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. **Travessias**, Cascavel, v. 9, n. 1, ago.

2015. ISSN 1982-5935. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/11792>>. Acesso em: 10 abril. 2021.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. (org.). **Educação Superior a Distância**.

2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/13105-educacao-superior-a-distancia?Itemid=164>. Acesso em: 10 maio 2021.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, Cesar; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010., p. 15-46.

FEITOSA, Murilo Carvalho; MOURA, Patrícia de Souza; RAMOS, Maria do Socorro Ferreira; LAVOR, Otávio Paulino. Ensino Remoto: O que Pensam os Alunos e Professores?. In: congresso sobre tecnologias na educação (CTRL+E), 5. , 2020,

Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020 . p. 60-68. DOI: <https://doi.org/10.5753/ctrl.2020.11383>.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão ?. **Psic. : Teor. e Pesq.** , Brasília, v. 22, n. 2, pág. 201-209, agosto de 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=iso>. acesso em 18 de fevereiro de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>.

HODGES, C. (et al). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, p. 27-48, 1994.

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Monica. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 32, n. 4, p. 269-296, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/157594>>.

MACEDO, Patrícia Helena Haas de. Para além do método: a perspectiva do pós-método no ensino de língua inglesa em uma turma regular de 2o ano do ensino fundamental. 2018. 154 f. **Dissertação (Mestrado)** - Curso de Letras, Ciências Humanas, Universidade do Paraná, Curitiba, 2020.

MOURÃO, Jessé de S.. **O ensino de língua inglesa e suas metodologias**. Tanguá: Editora do autor, 2012.

NEVES, M. A. C.; DUARTE, R. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. **Educ. Soc.**, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 769-789, out. 2008.

OLIVEIRA JUNIOR, Aquicélio Antonio de. O papel da tecnologia no contexto social. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 9, n. 17, 28 fev. 2020.

OLIVEIRA, S. da S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. de O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Educação, [S. I.]**, v. 10, n. 1, p. 25–40, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p25-40. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 16 junho. 2021.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia. **Claves**, [S. L.], v. 2, p. 87-98, nov. 2006.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v.10, n.1, p. 41 - 57. Número Temático - 2020.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e COVID-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 01-15, 2020. Revista Encantar. <http://dx.doi.org/10.46375/encantar.v2.0011>.

SANTOS, Elaine Maria; GOMES, Rodrigo Belfort. Emergency remote teaching at EWB-UFx during coronavirus pandemic: Coping with (di)stres. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 145-156, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15696>>. Acesso em: 18 fev. 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15696>.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, 27 abr. 2017.

TUROLO DA SILVA, Andreia et al. Os alunos das redes pública e particular do Ceará em tempos de pandemia na visão dos professores de línguas estrangeiras. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 122-133, jan. 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15580>>. Acesso em: 18 maio. 2021. doi:<https://doi.org/10.17058/signo.v46i85.15580>.

Zhang, Tianhong. Learning from the emergency remote teaching-learning in China when primary and secondary schools were disrupted by COVID-19 pandemic. preprint, **In Review**, 10 de julho de 2020. DOI.org (Crossref), doi:10.21203/rs.3.rs-40889/v1.