



CAPÍTULO 3

ENTRE TELAS E QUADRO-NEGRO: O ENSINO DE INGLÊS NA PANDEMIA

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2872503093>

Evandro Rosa de Araújo

Possui Doutorado em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG)

RESUMO: Este artigo propõe-se a analisar três eixos centrais: (a) o papel das teorias pedagógicas no contexto do ensino remoto de línguas; (b) a efetividade das aulas de inglês ministradas remotamente em conformidade com as Diretrizes Curriculares Estaduais; e (c) a percepção dos estudantes acerca dessa experiência educacional. De abordagem qualitativa, o estudo fundamenta-se na Linguística Aplicada e em teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem voltadas à educação remota. A metodologia inclui observação de aulas e aplicação de questionários a uma amostra representativa de alunos. As contribuições teóricas de autores como Leffa (1999), Lopes (2000) e Figueiredo (2011) foram essenciais para a construção analítica do trabalho. Os resultados obtidos permitem compreender, ainda que parcialmente, as estratégias metodológicas adotadas por docentes no ensino de língua inglesa em contextos de vulnerabilidade educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto; Língua Inglesa; Escola Pública; Pandemia.

BETWEEN SCREENS AND BLACKBOARD: TEACHING ENGLISH IN THE PANDEMIC

ABSTRACT: This article aims to examine three core aspects: (a) the role of pedagogical theories in the context of remote language teaching; (b) the effectiveness of remotely delivered English classes in relation to the State Curriculum Guidelines; and (c) students' perceptions of this educational experience. Employing a qualitative approach, the research is grounded in Applied Linguistics and contemporary teaching-learning theories, with a focus on remote education. The methodology involves classroom observation and the administration of questionnaires to a representative sample

of students. The theoretical contributions of scholars such as Leffa (1999), Lopes (2000), and Figueiredo (2011) were instrumental in shaping the analytical framework. The findings offer partial insights into the methodological strategies employed by teachers of English in educationally vulnerable contexts.

KEYWORDS: Remote Learning; English Language; Public School; Pandemic.

PANORAMA INICIAL

Este artigo¹, alicerçado nas contribuições de Araújo (2022; 2023) e Araújo, Tiraboschi e Figueiredo (2022), empreende uma análise crítica dos desafios enfrentados no âmbito do ensino remoto de língua inglesa, direcionado a estudantes do 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública situada no interior do estado de Goiás. A discussão insere-se no contexto da pandemia de Covid-19, que impôs a adoção de práticas pedagógicas emergenciais mediadas por tecnologias digitais.

Autores como Freire (2000), Libâneo (2000) e Saviani (1999) defendem que a educação deve orientar-se pela construção de uma formação crítica, emancipadora e socialmente comprometida, o que demanda um planejamento pedagógico que incorpore as tecnologias de forma intencional, significativa e articulada aos objetivos formativos. No entanto, constata-se uma dissonância entre o potencial teórico desses recursos e sua efetivação prática, sobretudo no ensino de línguas em contextos marcados por fragilidades estruturais e ausência de políticas de formação docente continuada. A escassez de preparo específico para a apropriação pedagógica das tecnologias digitais, conforme apontam Barros e Cavalcante (1999) e Perrenoud (2000), compromete a qualidade das experiências de aprendizagem e acentua as desigualdades educacionais já existentes.

A experiência docente durante o período pandêmico evidenciou uma série de entraves estruturais e pedagógicos, tais como a precariedade da infraestrutura tecnológica, a desmotivação profissional, o reduzido engajamento dos discentes e o limitado preparo de algumas famílias para apoiar o processo educativo, fatores que, em conjunto, comprometeram significativamente a qualidade do ensino e a construção da autonomia discente. Conforme ressalta Belloni (1998), a tecnologia, embora não substitua o papel do professor, pode potencializar sua atuação criativa e mediadora, desde que empregada de forma planejada e contextualizada.

À luz desse cenário, o presente estudo propõe uma reflexão crítica acerca de três eixos centrais: (a) os desafios inerentes ao ensino de língua inglesa mediado por tecnologias digitais no contexto da escola pública; (b) a reconfiguração das práticas pedagógicas frente às exigências impostas pela conjuntura pandêmica; e (c) os impactos percebidos por docentes e discentes no processo de ensino-aprendizagem remoto, considerando suas implicações para a formação linguística e a equidade educacional.

¹ Algumas etapas deste trabalho contaram com o apoio de ferramentas de inteligência artificial, especialmente o assistente Copilot, utilizado para revisão linguística, sugestões de estrutura argumentativa e aprimoramento da coesão textual.

EDUCAÇÃO CONECTADA: O ENSINO DE INGLÊS E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO TECNOLÓGICA

O ensino de língua inglesa na escola pública brasileira apresenta, historicamente, resultados pouco auspiciosos, conforme evidenciado por diversos estudos que problematizam suas limitações estruturais, pedagógicas e formativas. Autores como Paiva (1999), Cox e Lopes (2000), Almeida Filho (2006), Assis-Peterson (2008) e Lima (2011), entre outros, têm reiterado as dificuldades persistentes em promover uma aprendizagem efetiva do idioma nesse contexto educacional. Ao longo dos anos, observa-se uma lacuna significativa entre as intenções curriculares e os resultados concretos obtidos em sala de aula, revelando fragilidades que comprometem a construção de competências linguísticas significativas por parte dos estudantes.

Nesse contexto, a literatura especializada tem identificado uma série de fatores que contribuem para a persistência de dificuldades no ensino de línguas estrangeiras na escola pública. Entre esses fatores, destacam-se as limitações na formação inicial e continuada dos docentes, a escassez de recursos didáticos apropriados, a ausência de políticas públicas estruturadas e a marginalização da língua estrangeira no currículo escolar. Ao refletir criticamente sobre essa problemática, Celani (2002, p. 20) formula uma indagação provocativa: “Por que, afinal, não conseguimos ensinar línguas estrangeiras na escola pública?”, evidenciando a necessidade urgente de uma análise crítica e propositiva acerca dos entraves que permeiam essa prática educativa.

O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: o que estamos fazendo aqui? para que servirá esta tentativa frustrada de ensinar/ aprender outra língua?

Desde a introdução do inglês como língua estrangeira ou segunda língua no sistema educacional brasileiro, observa-se uma persistente inadequação tanto nos processos de ensino quanto nos resultados de aprendizagem, em âmbito estadual e nacional. A precariedade dessa realidade é evidenciada por Coelho (2005, p. 43), ao afirmar que “[...] a escola pública não é local para ensinar a LI (língua inglesa), delegando-se esta função aos cursos de idiomas”, o que revela uma transferência tácita de responsabilidade institucional e uma fragilidade estrutural no ensino de línguas no contexto escolar público.

O processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa demanda engajamento ativo tanto por parte dos discentes quanto dos docentes, sendo a motivação um elemento central para a efetividade pedagógica. Diversos estudos têm evidenciado a necessidade de uma reestruturação metodológica no ensino de línguas, apontando para a urgência de práticas que transcendam o ensino mecânico e descontextualizado. É imperativo que os alunos percebam o idioma como uma ferramenta de acesso a dimensões mais amplas, como a compreensão intercultural, o desenvolvimento de projetos pessoais e a inserção em contextos profissionais futuros.

Essa abordagem, contudo, não pressupõe o abandono da sistematização gramatical ou da ampliação lexical, mas sim a ressignificação desses componentes como instrumentos funcionais dentro de um processo comunicativo mais abrangente. Como destaca Vian Júnior (2012, p. 08), “[...] aprender uma língua estrangeira não significa simplesmente aprender o vocabulário ou a gramática da língua. Existe um espaço crucial envolvido no processo comunicativo, relacionado tanto a aspectos individuais como a aspectos transacionais”, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que articulem o ensino linguístico às experiências e necessidades reais dos aprendizes.

O ensino de línguas estrangeiras na atualidade não pode ser conduzido sob os mesmos pressupostos metodológicos que orientavam práticas pedagógicas de períodos históricos anteriores. É imperativo reconhecer que o mundo passou por transformações profundas e aceleradas, com avanços significativos em múltiplas áreas do saber, os quais demandam uma reconfiguração das abordagens educacionais. No entanto, observa-se que, em grande parte das instituições de ensino, a prática pedagógica referente ao ensino de inglês, ou de outras línguas estrangeiras, permanece ancorada em modelos tradicionais, pouco sensíveis às exigências contemporâneas.

Embora Mourão (2012, p. 121) ressalte que “[...] no currículo consta a obrigatoriedade de oferta de ensino de Língua Estrangeira, que, como qualquer outra disciplina, deve ser ensinada e aprendida de forma significante”, é necessário admitir que a efetivação desse princípio enfrenta inúmeros entraves. A distância entre a proposta curricular e a realidade das salas de aula evidencia uma fragilidade estrutural que compromete a qualidade do ensino de línguas, exigindo, portanto, uma revisão crítica e sistemática das práticas vigentes, com vistas à construção de uma educação linguística mais contextualizada, significativa e alinhada às demandas do século XXI.

Cumpre destacar que diversas iniciativas têm sido empreendidas na busca por modelos pedagógicos que assegurem uma aprendizagem efetiva da língua estrangeira. No entanto, observa-se que, mesmo diante das propostas inovadoras e das metodologias contemporâneas, ainda persiste, em muitos contextos escolares, a centralidade de práticas tradicionais como o ensino gramatical sistemático, a tradução literal, a memorização mecânica e outras estratégias que, embora historicamente consolidadas, não correspondem às exigências comunicativas e cognitivas da atualidade.

Essas abordagens, frequentemente consideradas por alguns docentes como pilares indispensáveis do ensino de inglês, têm demonstrado limitações significativas em termos de eficácia e engajamento discente. Tal cenário pode contribuir para a

desmotivação dos alunos, que não conseguem estabelecer uma relação significativa com o idioma. Nesse sentido, Nicholls (2001, p. 29) salienta que a superação dessas práticas requer uma reconfiguração epistemológica do ensino de línguas, orientada por princípios que valorizem a interação, a contextualização e a construção de sentido no processo de aprendizagem:

O papel do professor de línguas estrangeiras é, portanto, reconhecer a importância da capacidade mental do aluno e ser capaz de ativá-la. Ao organizar o material a ser ensinado de forma que se torne significativo para o aluno, o professor está concorrendo para ativar os processos mentais disponíveis no aluno e para a aquisição consciente de competência, um requisito necessário ao desempenho satisfatório.

É recorrente observar que, ao deixarem a sala de aula, muitos estudantes não conseguem sequer recordar a disciplina que lhes foi ministrada naquele dia. Tal fenômeno pode ser atribuído, em grande medida, à ausência de inovação nas práticas pedagógicas e à forma pouco significativa com que os conteúdos são apresentados, o que compromete a construção de vínculos cognitivos e afetivos com o saber. Embora as observações de Evy (Diário de campo) estejam fundamentadas em percepções subjetivas, elas oferecem indícios relevantes sobre a realidade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, revelando um cenário marcado por metodologias pouco atrativas e por uma desconexão entre o conteúdo proposto e os interesses dos alunos.

[1] Atualmente, os estudantes, tanto de escolas públicas quanto particulares, estão imersos em conteúdos audiovisuais como séries, filmes e novelas, muitos dos quais retratam cenas de salas de aula em diferentes partes do mundo. Ao assistirem essas dramatizações, eles inevitavelmente comparam essas experiências com a realidade vivida em suas próprias escolas. Observam ambientes educacionais de países desenvolvidos, onde os desafios de ensino e aprendizagem são distintos dos enfrentados no Brasil. Essa comparação leva muitos alunos a perceberem as aulas brasileiras como desinteressantes, desconectadas de suas vivências e carentes de aplicabilidade prática. A sensação de distância entre o que se aprende e o que se vive fora da escola contribui para a desmotivação e para a percepção de que o ensino não dialoga com suas realidades.

Considerando as múltiplas possibilidades de engajamento dos alunos em sala de aula, é imprescindível que o ensino de línguas estrangeiras seja orientado por práticas que atendam às suas necessidades reais e subjetivas. Harmer (1991, p. 1) levanta questões fundamentais ao refletir sobre os motivos que levam os indivíduos a estudar uma língua estrangeira: “Why people want to learn foreign language? Why people want to study English? Is it for pleasure? Is it because they want to understand Shakespeare? Maybe they want to get a better job. There are a few different reasons for language study [...]”. Tais indagações evidenciam a diversidade de propósitos que permeiam o aprendizado linguístico e reforçam a importância de que o docente explore abordagens que dialoguem com os interesses, sonhos e aspirações dos estudantes.

Nesse cenário, em que professores e comunidades escolares buscam caminhos para a melhoria da qualidade do ensino e para sua efetiva renovação frente às exigências contemporâneas, a tecnologia tem se consolidado como um recurso pedagógico potente. Diversos teóricos apontam que, quando utilizada com intencionalidade e propósito formativo, ela pode contribuir significativamente para tornar as aulas mais significativas e atrativas. A presença das tecnologias digitais nas diversas áreas do conhecimento já não pode ser ignorada, dada sua influência crescente e transversal.

Como observa Oliveira (2018, p. 1), “[...] as tecnologias se desenvolveram com grande rapidez nessas últimas décadas, por causa das alterações nos cenários econômicos, políticos, sociais e científicos”. Essa aceleração justifica sua inserção no ambiente escolar, seja por meio de televisores, projetores multimídia, computadores, celulares ou acesso à internet. No entanto, o percurso histórico de incorporação desses recursos no contexto educacional não se deu de forma linear ou isenta de obstáculos. Como destaca Cuban (1996, p. 2), a adoção de tecnologias na escola tem enfrentado resistências, limitações estruturais e desafios pedagógicos que ainda precisam ser superados para que seu uso seja verdadeiramente transformador.

Since the mid-nineteenth century, the classroom has become home to a succession of technologies (e.g., textbooks, chalkboard, radio, film, and television) that have been tailored to the dimensions of classroom practice. Yet the teacher has been singled out as inflexibly resistant to “modern” technology, stubbornly engaging in closed-door police toward using new mechanical and automated instructional aids.

Com a chegada da internet às escolas públicas, celebrada por diversos teóricos da educação como um marco libertador, capaz de transformar significativamente as práticas pedagógicas, emergiram também inúmeros dilemas. A expectativa de que os recursos digitais enriqueceriam o ambiente escolar esbarrou na realidade de muitos docentes que, por falta de formação adequada, não estavam preparados para explorar as ferramentas tecnológicas de forma eficaz. Como apontam Abreu e Costa (2003, p. 1), “[...] as novas tecnologias digitais não são, no entanto, de fácil absorção pela maior parte dos educadores. Além dos impactos que elas vêm gerando sobre seus usuários como um todo”.

De fato, muitos professores mantiveram suas práticas tradicionais, resistindo à incorporação das tecnologias em suas rotinas pedagógicas. Em contrapartida, os alunos, mais familiarizados com os meios digitais, rapidamente dominaram os recursos de comunicação e as redes sociais. No entanto, conforme indicam estudos como os de Leffa (1999), Paiva (2000) e Oliveira (1999), o uso dessas mídias pelos estudantes, em sua maioria, não se direcionava à pesquisa ou ao aprimoramento acadêmico, mas sim ao entretenimento e à interação social.

Ao observarmos esse cenário sob outra perspectiva, torna-se evidente que a escola e seus profissionais não estavam preparados para lidar com o potencial disruptivo das tecnologias digitais. Em muitas instituições, o uso de celulares foi proibido, e as aulas nos laboratórios de informática eram rigidamente controladas, restringindo o acesso dos alunos apenas aos sites previamente autorizados pelos docentes. Essa postura revela uma tentativa de manter o controle sobre o ambiente digital, sem considerar sua potência formativa. Como destacam Schuhmacher, Filho et al. (2017, p. 2), [...]

Sabe-se que o professor, ao receber o estudante em sala de aula, presencia uma realidade que, para ele, foi construída diferente daquela do estudante: por vezes calcada em seu passado no qual não existia o computador. Possivelmente o computador não faça parte da sua rotina fora do ambiente da escola, mas talvez faça parte da realidade da escola em que atua. Eventualmente pode ter sido motivo de constrangimento para o professor, ou que ele tenha tido experiências desagradáveis ao usá-lo.

Conforme evidenciado na citação, ao expandirmos o uso do computador para abarcar outros recursos digitais, torna-se evidente que tais ferramentas ainda são subutilizadas nas aulas de línguas estrangeiras, sobretudo em razão da limitada familiaridade que muitos docentes apresentam em relação a elas. No entanto, com formação adequada e domínio técnico, o uso dessas tecnologias revela-se não apenas pertinente, mas imperativo, pois pode atuar como um catalisador para o engajamento dos alunos no estudo da língua estrangeira e, por extensão, em outras áreas do conhecimento, promovendo uma relação mais significativa e produtiva com o universo digital.

Nesse sentido, Chappelle e Sauro (2020, p. 17) afirmam que “[...] technology has become integral to the ways that most language learners in the world today access materials in their second and foreign language, interact with others, learn in and out of the classroom, and take many language tests”, o que reforça a centralidade das tecnologias digitais no processo de aprendizagem linguística contemporâneo.

Apesar do reconhecimento dos benefícios que tais recursos oferecem, o receio de utilizá-los ainda leva muitos professores a manterem práticas pedagógicas tradicionais, que não dialogam com as exigências do atual cenário global. Essa resistência, muitas vezes, está vinculada à insegurança frente às novas ferramentas e à ausência de políticas institucionais de formação continuada. Como aponta Evy (Diário de campo), em uma observação que reflete o sentimento de grande parte dos docentes de inglês da rede pública, [...]

[2] *Embora eu utilize as mídias digitais em sala de aula, essa prática ainda ocorre de forma bastante cautelosa. Costumo estabelecer limites bem definidos e regras rigorosas para o desenvolvimento de atividades online, selecionando previamente os sites de pesquisa e, muitas vezes, indicando diretamente os links que os alunos devem acessar. Essa postura se deve à insegurança diante dos conteúdos que podem ser abertos inadvertidamente, o que me leva a adotar medidas de controle para garantir um ambiente virtual mais seguro e direcionado ao aprendizado.*

Ao adotar tal postura, o professor limita significativamente as possibilidades de debate em sala de aula, impedindo que os alunos tenham acesso a múltiplas perspectivas sobre o mesmo tema, as quais poderiam ser encontradas em diferentes fontes digitais, com enfoques variados. Essa restrição compromete o desenvolvimento do pensamento crítico, uma vez que a ausência do contraditório, elemento essencial para a construção de argumentos e para o aprofundamento reflexivo, inviabiliza discussões mais densas e produtivas sobre os conteúdos abordados.

In the current digital age, the disconnecting of the inside and outside of the classroom and the importance of the promotion and development of group dynamics is increasingly being addressed with the proliferation of interactive, communicative and collaborative platforms, such as email, instant messaging, wikis, blogs, forums, social-networking sites and virtual-learning environments (BARRS, 2012, p. 10).

É possível que a dificuldade enfrentada por alguns professores de língua inglesa esteja relacionada ao domínio limitado das ferramentas tecnológicas e à complexidade dos termos digitais, que frequentemente não possuem tradução literal. Diante desse cenário, torna-se compreensível que, ao buscar controlar as atitudes dos alunos, o docente procure manter o conteúdo dentro dos limites de seu repertório linguístico, preservando assim a imagem de autoridade detentora do saber, o que acaba por reforçar práticas pedagógicas de caráter tradicional. Como aponta Barrs (2012, p. 10): *"The traditional method of classroom-based education, reliant upon face-to-face interactions between (a) teacher and students and (b) students and students, is necessarily restricted in the possible interactions that can occur beyond the classroom walls."*

Essa centralização do conhecimento, por parte de certos professores, não ocorre de forma aleatória, mas é fruto direto de sua formação inicial e do contexto institucional em que estão inseridos. É fundamental reconhecer que o ambiente de trabalho do professor de inglês contribui, em grande medida, para que suas aulas não alcancem os resultados esperados, sobretudo quando não se comprehende que ensino e aprendizagem são processos interdependentes e simultâneos. Brown (2007, p. 8) reforça essa perspectiva ao afirmar: *"Teaching cannot be defined apart from learning. Teaching is guiding and facilitating learning, enabling the learner to learn, setting the conditions for learning."*

Ao observarmos fatores como a carga horária reduzida, a escassez de materiais didáticos, a quase inexistência de programas de formação continuada oferecidos pelo Estado, as salas superlotadas e os inúmeros desafios enfrentados diariamente, como indisciplina, vulnerabilidade social e desmotivação, torna-se evidente que muitos professores estão atuando no limite de suas possibilidades. É imprescindível, portanto, que se reconheça a complexidade desse processo e se valorize o esforço dos docentes diante de um cenário tão adverso.

Learning a second language is a long and complex undertaking. Your whole person is affected as you struggle to reach beyond the confines of your first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling, and acting. Total commitment, total involvement, a total physical, intellectual, and emotional response are necessary to successfully send and receive messages in a second language. Many variables are involved in the acquisition process. Language learning is not a set of easy steps that can be programmed in a quick do-it-yourself kit (Brown, 2007, p. 1).

Ainda que o cenário educacional apresente inúmeros desafios, é possível torná-lo menos traumático quando o professor está motivado e dispõe de ferramentas que o auxiliem em sua prática pedagógica. Nesse contexto, o domínio de recursos tecnológicos e plataformas digitais pode representar um diferencial significativo. Ao apropriar-se dessas ferramentas, o docente amplia suas possibilidades metodológicas, promovendo atividades diversificadas que não apenas facilitam o processo de ensino, mas também potencializam o engajamento dos alunos. Com isso, a aprendizagem deixa de estar restrita ao espaço físico da sala de aula e passa a dialogar com os interesses e necessidades dos estudantes, contribuindo para uma formação mais significativa e alinhada aos desafios contemporâneos.

A interação em ambiente virtual subjaz à promessa de possibilidades de engajamento do aprendiz de línguas estrangeiras (LE) com a comunicação autêntica e intercultural. Essa abordagem faz-se pedagogicamente relevante por poder proporcionar-lhe insumo linguístico abundante, variado e relacionado a temas de seu próprio interesse, assim como oportunidades para a negociação de significado e, potencialmente, o refinamento e a reformulação de sua capacidade expressiva na língua alvo (Souza, 2018, p. 297).

A experiência tem demonstrado que, quando o professor propõe atividades que incorporam ferramentas como *WhatsApp*, redes sociais, gravação de vídeos, exercícios online e o uso de clipes audiovisuais, os alunos tendem a se mostrar mais receptivos aos conteúdos e apresentam maior facilidade na assimilação da língua. No entanto, ainda são poucos os docentes que se aventuram a utilizar tais recursos em suas práticas pedagógicas. Essa resistência pode estar relacionada à demanda de tempo exigida para o planejamento dessas aulas, bem como ao receio de não conseguir, por meio dessas ferramentas, transmitir aquilo que consideram essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

É importante destacar, nesse contexto, a presença de profissionais que mantêm uma postura tradicional, fortemente vinculada ao ensino gramatical, e que costumam criticar metodologias mais dinâmicas e interativas, por julgá-las pouco eficazes. Contribuindo com essa reflexão, Abreu-e-Lima (2006, p. 61) afirma:

Essa herança levou professores a acreditar que somente ao se estudar a gramática e o vernáculo da língua somos capazes de nos comunicar por ela. Essa crença ainda persiste em nossas escolas e, não raramente, vemos pais, professores e alunos dizerem que o mais importante a ser estudado numa sala de aula de língua estrangeira é a gramática e a tradução de textos em LE, mesmo que essas práticas tenham pouco ou nada a ver com as necessidades pelas quais estejam estudando essa língua.

É necessário reconhecer que os tempos mudaram, e que práticas tradicionais como exercícios gramaticais isolados, atividades no quadro negro e traduções de textos, embora ainda tenham seu valor, dificilmente conduzirão os alunos à proficiência linguística exigida pelo mundo contemporâneo. A aprendizagem de uma língua estrangeira demanda mais do que memorização e repetição: exige engajamento, significado e conexão com os contextos reais de uso.

Sabemos que, quando o aluno está verdadeiramente motivado, ele é capaz de aprender em qualquer cenário, seja por meio de métodos convencionais, seja utilizando recursos tecnológicos de ponta. Cabe ao professor, portanto, despertar esse desejo pelo conhecimento, oferecendo ferramentas que favoreçam a autonomia e a aprendizagem contínua, dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido, compreender que vivemos em uma era digital é fundamental. As mídias digitais não são apenas complementos, mas caminhos necessários para uma formação linguística eficaz. Assim, torna-se urgente a tarefa de instrumentalizar nossos alunos para esse novo contexto, preparando-os para interagir de forma crítica, criativa e competente com as linguagens que circulam no mundo globalizado.

A aprendizagem de línguas pode também ocorrer além das paredes de uma sala de aula, no meio virtual. Empregando o computador de mesa (desktop) ou dispositivos móveis (smartphones, tablets ou notebooks) conectados à internet, os aprendizes poderão interagir com outras pessoas em diversas partes do mundo e, por meio dessa interação, aprender ou praticar a conversação em língua estrangeira (Figueiredo, 2018, p. 34).

Como já discutido, as ferramentas digitais e suas múltiplas possibilidades de uso têm o potencial de ampliar horizontes e superar barreiras que, até pouco tempo atrás, eram consideradas intransponíveis no campo educacional. No entanto, sua aplicação no ensino ainda se mostra tímida e pouco explorada. É fundamental, portanto, destacar que a informática representa hoje uma poderosa aliada na prática pedagógica, embora muitos professores ainda não tenham conseguido incorporá-la de forma efetiva em suas rotinas de ensino.

Essa lacuna no uso das tecnologias compromete diretamente a ampliação do conhecimento dos alunos, especialmente no contexto do ensino remoto, que exige não apenas conectividade, mas também domínio técnico e metodológico por parte do docente. Sem essa instrumentalização, o potencial formativo das mídias digitais permanece subutilizado, dificultando a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e alinhadas às demandas contemporâneas.

Do ponto de vista técnico, não basta codificar um conjunto de saberes em determinado ambiente virtual, é preciso que a acessibilidade técnica e eficácia pedagógica caminhem juntas. Além disso, entender que é por meio do ambiente escolhido que se deverá planejar e delimitar o alcance do processo de ensino (Belloni, 2002, p. 122).

São diversos os relatos presentes na literatura nacional e internacional que destacam os impactos positivos do ensino remoto mediado por tecnologias como computadores, celulares e outras ferramentas digitais. Muitos estudantes conseguem desenvolver autonomia, responsabilidade e um compromisso mais efetivo com sua própria aprendizagem, aspectos que, em contextos presenciais, nem sempre são estimulados com a mesma intensidade. No entanto, Figueiredo (2018, p. 36) adverte que, “[...] apesar de a interação mediada por recursos tecnológicos ter o potencial de aprimorar a aprendizagem e ampliar as suas possibilidades de desenvolvimento além das paredes da sala de aula, ela apresenta, também algumas limitações”. Entre essas limitações, o autor destaca a dificuldade de acesso enfrentada por uma parcela significativa dos alunos, o que compromete a equidade e a efetividade do processo educativo.

Assim, embora o ensino remoto represente uma alternativa promissora para a promoção do conhecimento em suas diversas dimensões, sua efetivação tem se mostrado cada vez mais limitada. Da mesma forma, o uso das tecnologias no ambiente escolar ainda não alcançou o nível de potencialidade esperado. A incorporação efetiva de recursos digitais, como computadores e dispositivos móveis, conforme preconizado pelas demandas da contemporaneidade, permanece como um desafio significativo, tanto em termos de infraestrutura quanto de formação e adaptação pedagógica.

Dessa forma, para encerrar esta discussão, o próximo tópico abordará uma realidade concreta: a experiência vivenciada por uma escola pública localizada em uma cidade do estado de Goiás nos últimos dias. A partir desse recorte, será possível refletir sobre os desafios ainda presentes na formação docente e o quanto ela precisa ser fortalecida para que, de fato, estejamos preparados para enfrentar situações emergenciais como as que marcaram o período da pandemia da Covid-19.

DO PRESENCIAL AO REMOTO: A TRAVESSIA DO ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA DURANTE A COVID-19

Considerando o contexto do ensino de língua inglesa e as especificidades da inserção dos recursos digitais no ambiente escolar, conforme discutido no tópico anterior, emerge uma reflexão pertinente: estaria a maioria das escolas, e seus respectivos docentes — realmente conseguindo cumprir sua missão educativa diante dos enormes desafios impostos pela pandemia da Covid-19, que exigiu o isolamento social e a transição abrupta do ensino presencial para o remoto? Ainda que se reconheça o papel fundamental da tecnologia no espaço educacional contemporâneo, Rosa (2013, p. 221) adverte que os professores ainda carecem de maior instrumentalização para que possam explorar de forma mais eficaz os recursos digitais disponíveis.

[O uso das tecnologias] nas práticas pedagógicas pode proporcionar a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e tempos rígidos, previsíveis, determinados. Entretanto, os professores ainda encontram dificuldades para inserção das tecnologias no trabalho docente.

Para que a escola cumpra efetivamente seu papel de promover o conhecimento nas diversas disciplinas do currículo, especialmente diante dos desafios impostos pela pandemia, é fundamental que o professor saiba utilizar com segurança e competência as tecnologias digitais. Esses recursos, por si só, não garantem a aprendizagem; seu potencial depende diretamente da forma como são empregados no processo pedagógico. Da mesma maneira, o simples acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos, neste contexto de ensino remoto, não é suficiente se não houver domínio e apropriação adequada por parte dos educadores e dos alunos. Ainda que em outro cenário, a reflexão de Pretto (1996, p. 112) permanece atual e relevante:

Não basta, portanto, introduzir na escola o vídeo, televisão, computador ou mesmo todos os recursos multimidiáticos para fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros tempos, porque é evidente que a educação numa sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos. Porém, essa presença, por si só, não garante essa nova escola, essa nova educação.

Diversos teóricos destacam de forma contundente a carência de formação e instrumentalização dos professores para o uso adequado dos recursos didáticos tecnológicos, além de apontarem a ausência desses dispositivos em grande parte das instituições escolares. Embora a escola reconheça a relevância da inserção da tecnologia no processo educativo, muitas vezes não oferece a capacitação necessária para que seus docentes possam utilizá-la de maneira eficaz. Soma-se a isso a falta de uma política pública consistente voltada à implantação completa desses equipamentos nas escolas, o que se deve a múltiplos fatores, inclusive à imprevisibilidade quanto à sua urgência, como evidenciado no contexto de isolamento social imposto pela pandemia. No entanto, sob outra perspectiva, Costa (2017, p. 60) salienta:

A Educação a Remoto (EaD), modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, está sendo cada vez mais utilizada na Educação Básica, Educação Superior e em cursos abertos, entre outros.

É justamente essa separação física entre professor e aluno, imposta pela educação remota, que se tornou necessária diante da pandemia de Covid-19. A história já havia nos mostrado que, em pandemias anteriores, o isolamento era uma medida essencial para preservar vidas. No entanto, acreditávamos estar distantes de uma tragédia dessa magnitude. De um dia para o outro, fomos obrigados a permanecer em casa para proteger nossa saúde.

A pandemia teve início na China e, embora inicialmente parecesse um problema localizado e de rápida resolução, rapidamente saiu de controle e se espalhou pelo mundo. À medida que o número de infectados crescia rapidamente, os brasileiros perceberam a gravidade da situação.

Logo ficou evidente que a ameaça estava cada vez mais próxima. Apesar dos alertas de especialistas da saúde sobre os riscos da contaminação, algumas autoridades distorceram as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e minimizaram a gravidade da doença, alegando que não havia motivo para alarme. O próprio presidente da República chegou a afirmar que a Covid-19 se tratava apenas de uma “gripezinha”.

Nesse cenário, o governador de Goiás, Ronaldo Caiado, tomou uma medida decisiva: decretou o isolamento social para evitar o colapso do sistema de saúde. Com o Decreto nº 9.634, de 13 de março de 2020, determinou o fechamento de comércios, repartições, bares e instituições públicas, excetuando os casos previstos no documento. O decreto estabeleceu “[...] os procedimentos de emergência a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Goiás e seus servidores, em razão da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)” (GOIÁS, 2020).

As escolas públicas, ambientes de grande circulação e exposição ao vírus, também deveriam seguir essas diretrizes. Mas como ficariam professores, funcionários administrativos e alunos? Muitas dúvidas surgiram, até que os docentes foram informados de que passariam a atuar remotamente, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.

Esse novo modelo despertou inúmeras angústias entre professores e estudantes, acostumados à rotina presencial e ao convívio que, direta ou indiretamente, contribuía para o aprendizado e a resolução de dúvidas. De forma abrupta, toda a comunidade escolar precisou se reinventar. Como bem observa Spencer (2020, p. 4), [...]

Teachers around the world have converted their courses to online formats right in the middle of term, catching all of us by surprise. For some students – those who have taken online classes – the shift to all-online courses will be natural, nothing new. But for those of you who've never taken an online course, or who get online only enough to get or submit the next assignment, it may be difficult.

Professores e alunos tiveram de se adaptar rapidamente aos recursos digitais de ensino-aprendizagem, enquanto se intensificava a interação entre pais, estudantes, equipe gestora e docentes. Durante o período de isolamento, os alunos passaram a receber diariamente atividades por meio de celulares e e-mails, abrangendo diversas disciplinas do currículo, uma prática até então incomum, já que o ensino era predominantemente presencial.

Essa mudança abrupta revelou um desafio significativo: muitos professores ainda acreditavam que as aulas *online* eram pouco produtivas. Spencer (2020, p. 4) observa que, antes da pandemia, havia a percepção de que “[...] a face-to-face student may be able to show up for all (or most) of the classes, do well on the quizzes, tests, and papers, and be reasonably sure of getting a good grade. But it's harder to make your presence and good work known online”.

No entanto, muitas dessas crenças foram desconstruídas diante da nova realidade. A pandemia impôs a valorização das ferramentas digitais como única alternativa viável para a continuidade do ensino. Professores e alunos, mesmo diante de limitações e inseguranças, precisaram explorar ao máximo os recursos disponíveis, reconhecendo, ainda assim, as ressalvas apontadas por Rosa (2013, p. 214), que destaca os desafios da mediação tecnológica no processo educativo:

O uso das tecnologias ainda se apresenta como um desafio para muitos professores no desenvolvimento do trabalho docente. Questionamentos e reflexões sobre quais são os reais potenciais educativos das tecnologias para o processo de ensino e aprendizagem, e de que forma elas podem influenciar as ações pedagógicas, estão presentes nas pesquisas educacionais.

Torna-se imprescindível reconhecer que muitos professores, até então pouco familiarizados com o uso de tecnologias, alguns sequer dominavam o manuseio básico de um celular, foram obrigados a se reinventar diante da urgência imposta pela pandemia. A situação exigia uma resposta rápida e adaptativa. Embora já houvesse certo reconhecimento de que a tecnologia e a internet poderiam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, a maioria dos docentes ainda não havia despertado para o real potencial dessas ferramentas. Como ressalta Macedo (2005, p. 21), “[...], evidenciando que o uso pedagógico da tecnologia não se limita à sua presença física na sala de aula, mas exige uma mudança de postura, compreensão e apropriação crítica por parte do educador:

A utilização da Internet na educação é mais uma ferramenta que contribui no processo de ensino e aprendizagem, devendo, pois, ser utilizada para preparar os alunos e torná-los capazes de enfrentar a dinâmica social. Buscando implementar, através da rede, uma abordagem que enfatiza a aprendizagem centrada no aluno, possibilita-se que o sujeito desenvolva habilidades e competências de autonomia, criticidade e reflexão perante o contexto social a que está permeado.

Durante a crise provocada pela Covid-19, muitos professores que já dominavam o uso de tecnologias aplicadas à educação conseguiram avançar em suas práticas pedagógicas e, mesmo atuando remotamente, contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento dos estudantes. Esses docentes já contavam com equipamentos adequados, formação prévia e acesso à internet, o que facilitou a adaptação às novas exigências impostas pela pandemia. Para eles, o desafio consistia apenas em ajustar suas metodologias ao contexto emergencial, permitindo que o processo de ensino-aprendizagem fosse retomado com relativa agilidade.

No entanto, sabemos que a realidade educacional brasileira é marcada por desigualdades profundas, e nem todos os profissionais da educação estavam em condições semelhantes. A citação a seguir revela uma outra face desse cenário, evidenciando os obstáculos enfrentados por aqueles que não dispunham dos mesmos recursos ou preparo técnico:

Embora algumas escolas (em especial, os particulares) possuam recursos tecnológicos sofisticados, como a lousa digital, na maioria das escolas brasileiras (principalmente na periferia das grandes cidades e na zona rural), o computador não é utilizado em toda a sua potencialidade, seja por estar obsoleto, seja por falta de manutenção ou simplesmente por não existir. Além disso, há outras dificuldades: estruturas físicas das escolas (rede elétrica, rede de computadores e internet), falta de incentivos e preparação de gestores e professores, sobrecarga dos docentes, que muitas vezes possui outros vínculos empregatícios, o que gera desgaste profissional e redução de oportunidades de formação (Zancanaro; Serpa, *et al.*, 2019, p.18).

Diante desse cenário, emerge um debate crucial: como lidar com a realidade de alunos, e professores, que não possuem aparelho celular, que têm o dispositivo, mas não contam com acesso à internet, ou que, por residirem em áreas rurais, simplesmente não dispõem desses recursos? A urgência da situação exigia soluções práticas e inclusivas. Aos poucos, medidas começaram a ser adotadas para minimizar os impactos da exclusão digital.

Para os estudantes da zona rural, sem acesso à internet ou sem dispositivos móveis, as escolas passaram a imprimir as atividades e entregá-las diariamente em suas residências, por meio de funcionários da própria instituição. Essa estratégia buscava garantir a continuidade do processo educativo e, sobretudo, evitar a evasão escolar. A flexibilização das práticas pedagógicas tornou-se essencial para que a escola pudesse se adaptar à nova conjuntura e atender às necessidades de todos os seus alunos.

Nesse contexto, cabe refletir sobre o papel do professor de língua inglesa. Historicamente, o ensino de línguas tem se beneficiado da inserção gradual de tecnologias educacionais, e diversas pesquisas apontam que o uso desses recursos pode potencializar significativamente o aprendizado. Ferramentas digitais como vídeos, aplicativos interativos, plataformas de ensino e ambientes virtuais de conversação oferecem possibilidades ricas para o desenvolvimento das competências linguísticas.

Contudo, mesmo com esse histórico de inovação, o desafio imposto pela pandemia exigiu dos docentes de inglês, assim como de outras áreas, uma reinvenção urgente, especialmente diante das desigualdades de acesso entre os alunos. O uso da tecnologia deixou de ser uma opção complementar e passou a ser o único caminho possível para manter o vínculo pedagógico.

Technology-enhanced practices have revolutionized the ways in which we learn and teach language. in the space of the last thirty years, the field of language learning and technology research and application has branched out to many areas, for example, interactive and collaborative technologies, corpora and data-driven learning, computer gaming and tailor designed tools, to name but some (Farr; Murray, 2016, p. 1).

Análise Contextual e Interpretação dos Dados

Partindo das reflexões de Farr e Murray (2016) acerca da relevância da tecnologia no processo educacional e dos benefícios que sua incorporação pode proporcionar, este estudo volta-se agora para a análise prática dessa aplicação durante o período pandêmico. A investigação considera as vivências de um professor e de estudantes do 9º ano do ensino fundamental em uma escola pública localizada no interior do estado de Goiás.

Com o objetivo de estruturar adequadamente o texto, este tópico apresenta os sujeitos da pesquisa, o contexto em que ela se desenvolve (lócus) e a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados, cuja interpretação será aprofundada na terceira seção deste artigo. A seguir, o Quadro 1 descreve o perfil do professor participante, identificado pelo pseudônimo “Evy”, utilizado para garantir o sigilo de sua identidade.

Docentes	Sexo	Idade	Formação
Evy	Masculino	50	Formação em Letras, pós-graduação em Linguística e Literatura, mestrado em Literatura e doutorando em Estudos Linguísticos

Quadro 1 – Característica do professor participante da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

O professor tem buscado estratégias para superar os desafios impostos pelo ensino remoto, mantendo seus alunos em contato com a língua inglesa por meio de recursos digitais. Nesse contexto, observamos as ferramentas que têm sido utilizadas em sua prática pedagógica. Segundo Evy, duas plataformas se destacaram como principais meios de comunicação e ensino: o *WhatsApp* e o e-mail.

De acordo com Figueiredo (2019, p. 40), “[...] o meio mais prático de comunicação e de aprendizagem tem sido o uso de smartphones e os seus aplicativos”, o que reforça a escolha do *WhatsApp* como ferramenta acessível e funcional. Já o e-mail, por sua consolidação ao longo do tempo como instrumento de comunicação formal, também foi incorporado à rotina docente.

Nos primeiros dias após a entrada em vigor do Decreto nº 9.634/2020, o diretor da escola onde Evy leciona solicitou que cada professor definisse as ferramentas digitais que utilizaria e especificasse como seriam conduzidas suas aulas em formato remoto. A seguir, apresenta-se um trecho do diário de campo de Evy, no qual ele relata sua experiência diante desse novo cenário:

[3] Com o objetivo de manter a organização e a proximidade com os alunos durante o ensino remoto, criei um grupo de WhatsApp específico para cada turma de língua inglesa. As atividades são disponibilizadas conforme o horário regular das aulas, nos dias previamente estabelecidos, permitindo que os estudantes realizem as tarefas em tempo real, sob orientação direta do professor. Ao final das atividades, os alunos enviam fotos dos exercícios resolvidos, seja pelo próprio WhatsApp ou por e-mail. A aferição da frequência é feita com base no recebimento dessas atividades, garantindo o registro da participação e o acompanhamento individual de cada estudante.

Dessa forma, é importante destacar que, embora esta experiência tenha sido conduzida por meio de mensagens eletrônicas em decorrência das restrições impostas pela pandemia, ela representa um impulso significativo para o surgimento de novas possibilidades pedagógicas no contexto da escola brasileira. A crença arraigada na comunidade escolar de que o ensino presencial é, por natureza, mais eficaz, sempre esteve presente como um paradigma difícil de romper. No entanto, o cenário emergencial exigiu dos docentes uma rápida adaptação, mesmo diante da ausência de preparo para enfrentar desafios dessa magnitude.

Ainda que inesperada, essa modalidade de ensino remoto precisa ser explorada e aprimorada, pois oferece aos alunos a oportunidade de acesso a uma formação mais ampla e flexível, contribuindo para a construção de um processo educacional mais inclusivo e adaptado às demandas contemporâneas.

No que se refere aos estudantes participantes desta pesquisa, todos foram identificados por meio de pseudônimos, com o objetivo de preservar suas identidades. O Quadro 2, a seguir, apresenta os dados correspondentes a cada um deles.

Aluno	Sexo	Idade	Habitat	Série
Carol	Feminino	14	Zona rural	9º
Flávio	Masculino	15	Zona urbana	9º
Juliano	Masculino	14	Zona urbana	9º
Ana	Feminino	14	Zona rural	9º
Patrícia	Feminino	15	Zona urbana	9º

Quadro 2 – Características dos alunos participantes da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

Como se pode observar, os participantes desta pesquisa são alunos do 9º ano do ensino fundamental que consentiram em colaborar com o estudo. As atividades analisadas foram selecionadas por meio de amostragem, com o objetivo de ilustrar como o processo de ensino-aprendizagem tem se desenvolvido no contexto remoto.

Aos estudantes foram propostas três questões norteadoras:

- a) Qual é o seu grau de familiaridade com os recursos digitais e como você os utiliza nas aulas de inglês?
- b) Quais são, na sua percepção, os aspectos positivos e negativos desse formato de ensino?
- c) Quais são as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das atividades relacionadas à língua inglesa?

Com a definição dos elementos a serem investigados e a coleta dos dados concluída, avançamos para o próximo tópico. Nele, buscamos compreender, de forma empírica, os desafios e sentimentos vivenciados por professores e alunos de língua inglesa durante o período pandêmico, no contexto do ensino fundamental em uma escola pública.

ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA: BALANÇO CRÍTICO E ANÁLISE DE DADOS

Esta seção do artigo tem como objetivo analisar o uso de determinadas ferramentas digitais durante o período pandêmico, bem como avaliar o grau de eficácia que essas tecnologias alcançaram no contexto educacional. No caso específico desta pesquisa, o professor de língua inglesa optou prioritariamente pelo uso do *WhatsApp* e do e-mail como instrumentos de apoio ao ensino remoto.

Para compreender melhor essa escolha, é pertinente examinar as características de cada ferramenta, antes de observar como foram aplicadas nas aulas ministradas pelo docente participante.

O e-mail, amplamente difundido entre os brasileiros, consolidou-se como uma das ferramentas digitais mais utilizadas, inclusive entre os profissionais da educação. Incorporado gradualmente à rotina dos cidadãos, tornou-se praticamente indispensável na vida moderna. No entanto, sua inserção no ambiente escolar ainda ocorre de forma tímida. Apesar de campanhas institucionais voltadas à promoção de seu uso pedagógico, muitas escolas ainda não exploram plenamente seu potencial.

Como destaca Paiva (2005, p. 76), o e-mail “[...] é uma ferramenta que facilita a colaboração, discussão de tópicos de trabalho e aprendizagem em grupos grandes, viabilizando a criação de comunidades discursivas, superando limitações de tempo e de espaço.” Nesse sentido, é importante ressaltar que sua efetiva utilização em sala de aula está diretamente relacionada à formação docente e à disposição dos professores em adotar novas práticas pedagógicas.

Por outro lado, o *WhatsApp*, embora seja uma ferramenta mais recente, apresenta maior aceitação entre os educadores. Sua popularização foi rápida e abrangente, tornando-se um aplicativo amplamente dominado pela população.

Segundo especialistas, essa familiaridade contribui para que o *WhatsApp* seja percebido como um recurso acessível e eficiente para o ensino, especialmente em contextos emergenciais como o da pandemia.

No início de 2016, o número de usuários no mundo atingiu a marca de um bilhão de pessoas, podemos considerar que todas essas funcionalidades tornaram o *WhatsApp* uma ferramenta pedagógica em potencial, se ele for utilizado de forma intencional, na tentativa de torná-lo uma espécie de ambiente virtual de aprendizagem, que deve ser tutorado e administrado pelos professores, fazendo desse ambiente uma extensão da sala de aula (Lopes, 2018, p. 5).

Tendo em vista a relevância dos recursos tecnológicos, especialmente o *WhatsApp* e o e-mail, no contexto educacional, esta seção propõe articular teorias que fundamentam o uso da tecnologia no ensino de línguas em formato remoto com os princípios da abordagem sociointeracionista de Vygotsky, a perspectiva colaborativa e os pressupostos da Linguística Aplicada voltados ao ensino de línguas como prática social.

A proposta consiste em analisar a interação ocorrida em duas aulas de língua inglesa, ministradas a uma turma do 9º ano do ensino fundamental, período matutino, de uma escola estadual situada no interior do estado de Goiás. Para isso, adota-se o estudo de caso, com base em uma amostragem das interações entre cinco alunos e o professor de língua inglesa, bem como na análise das atividades desenvolvidas, com o objetivo de compreender sua eficácia pedagógica.

Inicia-se com a descrição da primeira aula. A turma conta com vinte alunos, dos quais cinco aceitaram participar da pesquisa. Como mencionado anteriormente, será apresentada a dinâmica da aula e, em seguida, a percepção dos alunos sobre a experiência, complementada pela aplicação de um questionário.

Às 7h da manhã do dia 16 de abril, o professor já havia obtido a aprovação das coordenadoras da escola para o planejamento da aula virtual. Conectado via *WhatsApp*, a presença dos alunos foi registrada tanto pelo coordenador quanto pelo docente. Em seguida, o professor compartilhou o bloco de atividades, disponibilizado em formato PDF, contendo a proposta de uma atividade que se estenderia até a aula seguinte, marcada para o dia 18 de abril.

O tema da aula foi “Contos de fadas”, cuja definição introdutória, escrita em língua inglesa, constava no material. O planejamento incluía um fragmento do conto “Cinderela”, um link para um vídeo no *YouTube* e atividades voltadas ao reconhecimento de verbos irregulares em diferentes tempos verbais. Para orientar os alunos, o professor gravou um áudio explicativo sobre como realizar as atividades propostas.

O vídeo compartilhado era uma animação da *Disney* que dramatizava a história de Cinderela em inglês, com legendas em português. Após a exibição, o professor solicitou aos alunos que comentassem se haviam gostado do conteúdo. Essa prática

dialoga diretamente com os pressupostos do sociointeracionismo, ao promover a escuta ativa e a valorização da opinião dos estudantes. Como destaca Figueiredo (2018, p. 30), o professor atua como “[...] mediador da aprendizagem, o que faz com que os alunos se tornem responsáveis pela melhor maneira de dar termo a uma tarefa.”

Considerando que muitos alunos já conheciam a narrativa, o professor os alertou sobre as diversas adaptações do clássico e compartilhou um trailer de outra versão da história, desta vez, um musical interpretado por atores reais. Essa escolha ampliou o repertório midiático dos alunos e se alinha à teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, que defende a importância de propor desafios que estimulem o avanço cognitivo dos estudantes.

Na sequência, os alunos foram convidados a analisar as características do conto de fadas. Para isso, deveriam ler a definição presente no material e, se necessário, utilizar ferramentas de tradução. Em seguida, deveriam comentar quais características conseguiram identificar no vídeo assistido. Após alguns minutos, começaram a surgir respostas no grupo, evidenciando o engajamento dos participantes.

Ao final dos cinquenta minutos de aula, o professor solicitou que os alunos traduzissem o fragmento do conto para a aula seguinte, que também será objeto de análise. Observou-se um envolvimento significativo por parte dos alunos, o que indica que a atividade proposta despertou interesse e participação ativa. Como aponta Lopes (2018, p. 19), recursos como esses podem tornar as aulas “[...] mais atrativas e prazerosas, aumentando as possibilidades do rendimento e o aprendizado serem satisfatórios, rompendo a fronteira espacial e temporal da limitada sala de aula.”

Na aula seguinte, realizada em 18 de abril, novamente às 7h, o professor iniciou a interação no grupo de *WhatsApp* com uma saudação à turma, seguida da verificação de presença. Retomou o tema da aula anterior, questionando se os alunos estavam gostando de trabalhar com o conto e solicitando opiniões sobre a história. Em seguida, perguntou se haviam realizado a tradução do fragmento, e, apesar de muitos não terem concluído a tarefa por diferentes motivos, o professor acolheu as justificativas e compartilhou a tradução no grupo, pedindo que todos a lessem com atenção.

Ao perguntar aos alunos se estavam gostando da atividade, o professor promoveu uma interação que, de certa forma, aproxima-se da aplicação dos princípios da autoestima no ensino de língua inglesa. Como destaca Pereira (2004, p. 4), “[...] a autoestima é o fundamento da motivação, pela qual a pessoa se torna produtiva na aprendizagem, no trabalho e nos relacionamentos.” No contexto educacional, esse princípio revela-se essencial, pois alunos motivados tendem a se engajar mais profundamente nas atividades propostas, favorecendo o processo de aprendizagem.

Na sequência, o professor compartilhou, em inglês, algumas perguntas interpretativas sobre o conto trabalhado, incentivando os alunos a traduzi-las como parte da atividade. Após verificar que os estudantes haviam compreendido cada uma das questões, solicitou que localizassem, no texto, as respectivas respostas. Essa prática não apenas reforça a leitura crítica e a compreensão textual, como também estimula o desenvolvimento da autonomia linguística.

O professor fez questão de enfatizar que, embora estivessem utilizando o *WhatsApp* em ambiente domiciliar, isso não os impedia de interagir entre si e com ele em tempo real. Tal observação reforça a importância do uso consciente e pedagógico dos dispositivos móveis, que, quando bem direcionados, podem ampliar significativamente as possibilidades de comunicação, colaboração e construção do conhecimento no ensino remoto.

[...] o uso e a promoção do *WhatsApp* como uma extensão da sala de aula, tornando-o um ambiente de promoção da aprendizagem pelo viés da colaboração, pode vir a ser uma saída para amenizar esses conflitos, na medida em que o professor e a escola podem oferecer uma alternativa para o uso pedagógico dos dispositivos móveis, sem ter que proibir seu uso. (Lopes, 2018, p.15).

Após alguns minutos, a maioria dos alunos encaminhou as atividades solicitadas para o e-mail do professor, sinalizando o encerramento da aula. Como tarefa de casa, foi proposta a leitura de um breve fragmento sobre a vida de Charles Perrault, autor do conto analisado em sala. Observa-se que, mesmo atuando em ambiente remoto e utilizando os recursos disponíveis, *WhatsApp* e e-mail, o professor conseguiu alcançar os objetivos pedagógicos planejados para a aula.

Ao término das atividades e com o intuito de contribuir para a elaboração deste artigo, o professor decidiu aplicar um pequeno questionário aos alunos, composto pelas seguintes perguntas:

- a) Qual é a sua familiaridade com os recursos digitais e seu uso nas aulas de inglês? b) Quais foram os pontos positivos e negativos do uso da tecnologia nessas duas aulas? c) Quais foram as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das atividades de língua inglesa?

Como mencionado anteriormente, cinco alunos participaram da pesquisa. As respostas apresentaram certa uniformidade, embora revelassem contextos pessoais distintos. Em relação à primeira questão, os estudantes afirmaram ter sido surpreendidos pela necessidade de utilizar recursos digitais no ambiente escolar. Apesar de já dominarem o uso de redes sociais, não imaginavam que essas ferramentas seriam incorporadas às aulas — não apenas de inglês, mas também de outras disciplinas.

Quanto ao uso do *WhatsApp* como ferramenta de apoio ao ensino de língua inglesa, três dos cinco alunos destacaram os seguintes aspectos:

[4] "[...] daquele jeito, elas até achavam que estavam aprendendo mais".

(Carol, Entrevista)

[5] "Eu consigo rapidamente consultar o Google Tradutor e fazer a relação com o conteúdo e consigo entender as atividades. Na sala de aula, o uso do celular era restrito, agora eu consigo fazer minhas atividades usando-o todo o tempo". (Ana, Entrevista)

[6] "Eu gostei bastante desse jeito de estudar inglês, pois eu tenho liberdade para consultar outras fontes mexendo no celular e não preciso ficar presa somente no que o professor falava em sala". (Ana, Entrevista)

Os demais acharam difícil, sob as seguintes justificativas:

[7] "Não tem a presença do professor e muitas vezes não temos muita certeza se estamos aprendendo". (Juliano, Entrevista)

[8] "Não gosto de estudar assim, a gente fica com preguiça".

(Patrícia, Entrevista)

Quanto à segunda questão, os alunos foram unâimes: todos compreendem que o ensino remoto, adotado em razão da pandemia, é uma medida temporária e que essa era a única modalidade de ensino disponível pela escola naquele momento. Reconhecem que estão passando por um processo de aprendizado e, embora não consigam avaliar com precisão se a experiência tem sido positiva ou negativa, afirmam estar se esforçando ao máximo para lidar com os desafios impostos pela situação.

Em relação à última indagação, se de fato estão aprendendo, a maioria respondeu que acredita que sim. No entanto, duas alunas se posicionaram de forma diferente, oferecendo perspectivas que destoam do consenso.

[9] "Acho que estou aprendendo, pois sou esforçada e mesmo em outro contexto estaria avançando, mas temos colegas que não estão aprendendo nada eu acho." (Flávio, Entrevista).

A fala da aluna, embora fundamentada em suas crenças pessoais, pode de fato refletir o momento atual. No entanto, trata-se de uma hipótese, já que apenas após o retorno ao formato presencial e a aplicação dos instrumentos avaliativos previstos pela escola será possível verificar, com maior precisão, se o ensino remoto contribuiu efetivamente para a aprendizagem dos conteúdos. Por outro lado, essa aluna apresenta uma perspectiva distinta, oferecendo um contraponto relevante à visão predominante entre os demais colegas:

[10] "Acho que tenho aprendido além dos conteúdos, pois repentinamente percebi que eu tinha de me organizar e dar o meu melhor, e pude ver que a internet possuía mais coisas a serem exploradas, além de Instagram, Facebook e WhatsApp, e que podíamos aprender muito". (Carol, Entrevista).

Entre os estudantes entrevistados, uma aluna se destaca ao afirmar que está, de fato, aprendendo. Segundo ela, a organização pessoal foi fundamental para que pudesse desenvolver seu conhecimento da língua por meio das atividades propostas. Como já mencionado, trata-se de um contexto novo e desafiador, e somente após a realização de estudos mais aprofundados, que, certamente, deverão ser conduzidos pelo Estado por meio da Secretaria de Educação, será possível avaliar com maior rigor se as práticas adotadas durante o ensino remoto foram eficazes para a aprendizagem dos conteúdos. Até que isso ocorra, tomemos como referência a afirmativa de Lopes (2018, p. 20):

As redes sociais on-line, em especial as promovidas pelos grupos do WhatsApp, possuem os mecanismos que podem possibilitar o ambiente necessário para a promoção da aprendizagem colaborativa e ubíqua mediante o compartilhamento de vários conteúdos com diversos suportes e recursos.

Com base na citação apresentada, os resultados desta pesquisa indicam que o WhatsApp, enquanto ferramenta pedagógica, revela-se capaz de promover um ambiente de aprendizagem colaborativa. Além disso, mostra-se promissor no desenvolvimento de habilidades relacionadas à aquisição da língua inglesa, ou mesmo de outras línguas. No entanto, é importante destacar que as discussões aqui desenvolvidas refletem apenas uma realidade específica. Evidentemente, diferentes experiências foram vivenciadas em outros estados, e essas particularidades deverão ser gradualmente reveladas ao longo do tempo.

Este artigo, portanto, assume relevância ao abrir espaço para reflexões sobre o uso dessa modalidade de ensino na escola pública. Ainda não é possível afirmar, de forma definitiva, se as aulas ministradas nesse formato foram bem-sucedidas ou não. O que se pode afirmar com segurança é que o uso de ferramentas virtuais foi a alternativa mais viável diante das circunstâncias. Além de possibilitar a continuidade dos conteúdos e da aprendizagem, representou uma solução criativa adotada pelas escolas para manter os alunos em casa, engajados com os estudos e, ao mesmo tempo, respeitando o isolamento social recomendado pelas autoridades sanitárias.

É provável que, ao final desse período, pais, alunos, professores e toda a comunidade escolar estejam mais coesos, com propósitos fortalecidos e um compromisso renovado com a educação, independentemente do contexto em que ela venha a ocorrer.

CONSIDERAÇÕES

Este artigo propõe reflexões relevantes para o campo educacional, com ênfase no ensino de línguas, reconhecendo que os impactos da pandemia da Covid-19 ainda não podem ser plenamente compreendidos, sendo sua análise mais consistente possível apenas após o término do período crítico, como ocorreu em outros momentos históricos. A crise sanitária evidenciou, de forma contundente, a necessidade de que o educador esteja preparado para enfrentar múltiplos desafios, especialmente no que diz respeito à adaptação de suas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a incorporação de tecnologias digitais ao ambiente escolar não implica, por si só, uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino. Como adverte Lopes (2018, p. 27), “[...] as práticas da educação tradicional podem coexistir com ações inovadoras com base no uso de recursos digitais, porém, se esse uso não tiver intencionalidade pedagógica, pode ser mera repetição de concepções tradicionais por meio do uso descontextualizado de tecnologias atuais.” Tal observação reforça a importância de uma abordagem crítica e planejada no uso de recursos tecnológicos, evitando que sua aplicação se restrinja a uma aparência de modernização.

Pensar o ensino de línguas para além dos limites físicos da sala de aula e da simples inserção de ferramentas digitais é, portanto, uma urgência. A prática pedagógica tem demonstrado que, quando utilizadas com intencionalidade e propósito formativo, as tecnologias podem contribuir significativamente para uma formação em duas dimensões: o desenvolvimento da competência linguística e a capacitação do aluno para o uso adequado de ferramentas digitais, essenciais para sua inserção no mundo profissional.

Dessa forma, o presente artigo buscou evidenciar que, embora o ensino público brasileiro ainda enfrente limitações quanto à apropriação eficaz e verticalizada das tecnologias, especialmente no uso de ferramentas como o *WhatsApp* e o e-mail no ensino de línguas, é possível observar iniciativas docentes que, mesmo diante de restrições estruturais, conseguem promover práticas satisfatórias. Tal constatação foi corroborada pela pesquisa realizada com alunos do 9º ano de uma escola pública localizada no interior do estado de Goiás, voltada à análise da aprendizagem da língua inglesa em contextos mediados por tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. A. S.; COSTA, A. M. N. *Internet: um novo desafio para os educadores*. Ribeirão Preto, SP: Paidéia, 2003.

ABREU-E-LIMA, D. M. *Um modelo macro organizacional de formação reflexiva de professores de língua(s): articulações entre a abordagem comunicativa através de projetos e o desenvolvimento de competência sob a temática*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Ciências da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15–29, 2006.

ALMEIDA, M. E.; SILVA, M. G. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, p. 1–19, 2014.

ARAÚJO, E. R. de. O ensino de língua inglesa à luz da cultura e da interculturalidade. **REIVA** - Revista de Estudos Interdisciplinares do Vale do Araguaia, Jussara-GO, v. 5, p. 1-19, 2022.

ARAÚJO, E. R. de; FIGUEIREDO, F. J. Q.; LAGO, N. A. Literature and Collaboration in the English language classroom in pandemic times. **Signotica**, Goiânia, v. 35, p. 1-28, 2023.

ARAÚJO, E. R. de; TIRABOSCHI, F. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Praxiologias nas aulas de Literaturas de Língua Inglesa: um olhar sobre A tempestade, de Shakespeare, na perspectiva decolonial. **Porto das Letras**, Porto Nacional-TO, v. 8, p. 34-53, 2022.

BARROS, S.; CAVALCANTE, P. S. Os recursos computacionais e suas possibilidades de aplicação no ensino segundo as abordagens de ensino-aprendizagem. In: *WORKSHOP INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO VIRTUAL: REALIDADE E DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO*, Fortaleza: UECE, 1999. [Anais...]

BARRS, K. Fostering computer-mediated L2 interaction beyond the classroom. Japan: *Language Learning & Technology*, 2012.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a remoto no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano, n. 78, p. 12–24, abr. 2002.

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, ano XIX, n. 65, p. 143–162, dez. 1998.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, RS: Educat, 2002. p. 21–40.

CHAPELLE, C.; SAURO, S. *The handbook of technology and second language teaching and learning*. Sussex: Wiley Blackwell, 2020.

COSTA, A. R. A educação a remoto no Brasil: concepções, histórico e bases legais. *Revista Científica da FAZETE*, cidade, v. 1, n. 1, p. 59–74, ano. Disponível em: <https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2017.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19–54.

CUBAN, L. *Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920*. New York; London: Teachers College Press, 1996.

FARR, F.; MURRAY, L. *The Routledge handbook of language learning and technology*. New York: Routledge, 2016.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.

HAWKINS, J. O uso de novas tecnologias na educação. *Revista TB*, Rio de Janeiro, n. 120, p. 57–70, jan./mar. 1995.

LOPES, C. G. *Aprendizagem histórica na palma da mão: os grupos do WhatsApp como extensão da sala de aula*. Curitiba: Appris, 2018.

MACEDO, L. P. L. *Vivências com aprendizagem na Internet*. Maceió: EDUFAL, 2005.

MERCADO, L. P. L. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: Editora da UFAL, 1999.

MOURÃO, J. S. *O ensino de língua inglesa e suas metodologias*. Tianguá, CE: Clube de Autores, 2012.

NICHOLLS, S. M. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió: Editora da UFAL, 2001.

OLIVEIRA, C. T. C. de. *Novas tecnologias aplicadas à educação*. São Paulo: Editora Senac, 2018.

OSTERRIETH, P. *A criança e a família*. Rio de Janeiro: Europa-América, 1975.

PEREIRA, A. A. G. *O que está dentro é que define o preço: ajudando alunos com problemas de autoestima por razões físicas*. 2004. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PRETTO, N. L. *Uma escola sem/com futuro*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ROSA, R. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. *Revista Encontro de Pesquisa em Educação*, v. 1, n. 1, p. 214–227, ano. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/710/1007>>. Acesso em: 14 set. 2013.

SCHUHMACHER, V. R. N.; AXXX FILHO, J. P. et al. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. Bauru, SP: *Ciência & Educação*, 2017.

SOUZA, R. A. Tele colaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um pouco da história do contexto de TANDEN. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da Goiânia, 2018.

SPENCER, B. *A handbook for online students: learning in difficult times*. Omaha, Nebraska: Shoolhorse, 2020.

VIAN JUNIOR, O. *Língua e cultura inglesa*. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

ZANCANARO, J. G. S.; SERPA, E. M. et al. Possibilidades, necessidades e desafios no uso das tecnologias educacionais: híbrido, colaborativo, ativo e integrado. In: VERASZTO, E. V.; BAIÃO, E. R. et al. *Tecnologias educacionais: aplicações e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2019.