



University of  
Texas Libraries



e-revist@s



Centro Unversitário Santo Agostinho

# revistafsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 17, n. 12, art. 15, p. 303-323, dez. 2020

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

http://dx.doi.org/10.12819/2020.17.12.15

DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

WZB  
Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung



## O Professor de Línguas Estrangeiras no Ensino Remoto Durante a Pandemia do Coronavírus

### Foreign Language Teachers in Remote Education During the Coronavirus Pandemics

#### **Andreia Turolo da Silva**

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará

Professora da Universidade Federal do Ceará

E-mail: andreiaturolo@ufc.br

#### **Wysney Viana Pereira**

Licenciado em Letras Inglês pela Universidade Estadual do Ceará

Professor da SEDUC-CE

E-mail: wysney.pereira@prof.ce.gov.br

#### **Francisco Xavier de Oliveira Neto**

Licenciado em Letras Português-Italiano pela Universidade Federal do Ceará

Professor da SEDUC-CE

E-mail: xavierneto@alu.ufc.br

#### **Leonardo Melo Feitoza**

Mestre em Educação pela Universidade São Lourenço-Paraguay

Professor da SEDUC-CE

E-mail: leonardo.feitoza@prof.ce.gov.com

#### **Francisco Ítalo Albuquerque de Souza**

Licenciado em Letras Inglês pela Universidade Federal do Ceará

Estudante do curso de Especialização em Linguística Aplicada da UFC

E-mail: italosouzatutorufc@gmail.com

#### **Endereço: Andreia Turolo da Silva**

Av. da Universidade, 2683, Bloco Diretoria CH - Benfica  
- CEP 60020-181 - Fortaleza-CE. Brasil.

#### **Endereço: Wysney Viana Pereira**

Av. Gen. Afonso Albuquerque Lima - Cambéba,  
Fortaleza - CE, 60822-325. Brasil.

#### **Endereço: Francisco Xavier de Oliveira Neto**

Av. Gen. Afonso Albuquerque Lima - Cambéba,  
Fortaleza - CE, 60822-325. Brasil.

#### **Endereço: Leonardo Melo Feitoza**

Av. Gen. Afonso Albuquerque Lima - Cambéba,  
Fortaleza - CE, 60822-325. Brasil.

#### **Endereço: Francisco Ítalo Albuquerque de Souza**

Av. da Universidade, 2683, Bloco Diretoria CH - Benfica  
- CEP 60020-181 - Fortaleza-CE. Brasil

**Editor-Chefe: Dr. Tonny Kerley de Alencar  
Rodrigues**

**Artigo recebido em 09/09/2020. Última versão  
recebida em 28/09/2020. Aprovado em 29/09/2020.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review  
pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review  
(avaliação cega por dois avaliadores da área).**

**Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação**



## RESUMO

Este é um estudo diagnóstico de caráter qualitativo interpretativista que teve como objetivo investigar a percepção de professores de línguas estrangeiras sobre o seu fazer pedagógico mediante as possibilidades do ensino remoto mediado por tecnologias digitais no cenário da pandemia no período de abril a maio de 2020. Os objetivos específicos eram os de verificar, a partir das respostas de duzentos professores de línguas estrangeiras em serviço no estado do Ceará a um questionário aplicado na forma digital online, quais as possibilidades e os desafios do ensino de línguas estrangeiras em tempos pandêmicos na percepção dos professores em serviço e quais eram as disposições e qualificações desses para atuarem no ensino de línguas com tecnologias digitais. Entre os resultados, evidenciou-se o papel da universidade pública como o mais atuante na formação pré e em serviço dos professores, por meio do seu tripé pesquisa-ensino-extensão. O papel das escolas, principalmente na figura do coordenador pedagógico, apresentou-se como fundamental para o rápido preparo dos professores com objetivos de lidarem com tecnologias no ensino remoto emergencial. Entre os desafios identificados, a exaustão e as preocupações com as condições trabalhistas foram evidenciadas. A falta de acesso a tecnologias também foi apontada como um desafio tanto para professores como para alunos. Porém, de modo geral, diagnosticou-se que os professores se mantinham motivados a permanecer ensinando no modo remoto, realizando investimentos na formação pessoal, com a perspectiva as tecnologias digitais podem contribuir significativamente para a melhoria da educação num cenário futuro.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto. Línguas Estrangeiras. Pandemia do Coronavírus.

## ABSTRACT

This is a diagnostic study of interpretive qualitative character that aimed at investigating the perceptions of foreign language teachers about their pedagogical practice through the possibilities of remote teaching mediated by digital technologies in the pandemic scenario in the period of April and May 2020. The specific objectives were to verify, from the responses of two hundred foreign language teachers in service in the state of Ceara-Brazil to a questionnaire applied in the online digital form, what are the possibilities and challenges of teaching foreign languages in pandemic times from their perceptions and what were their motivations and qualifications to act in the teaching of languages with digital technologies. Among the results, the role of public universities was identified as the most effective in the pre- and in-service training of teachers, through its research-teaching-outreach tripod. The role of schools, especially in the figure of the pedagogical coordinator, presented itself as fundamental for the rapid preparation of teachers with the objectives of dealing with technologies in emergency remote teaching. Among the challenges identified, exhaustion and concerns about labor conditions were salient. The lack of access to technologies was also pointed as a challenge for both teachers and students. However, in general, it was diagnosed that teachers remained motivated to continue teaching in the remote mode, making investments in personal training with the perspective that digital technologies can contribute significantly to the improvement of education in a future scenario.

**Keywords:** Remote Teaching. Foreign Languages. Coronavirus Pandemics.

## 1 INTRODUÇÃO

Estamos vivenciando situações excepcionais com uma crise que abala a humanidade, que testa a elasticidade da sociedade em se reorganizar rapidamente para sobreviver a um caos pandêmico que expõe antigas desigualdades e injustiças sociais. Os dominantes existentes na sociedade como trabalho, consumo, lazer, convivência, antecipam o abalo catastrófico que vem atingindo a sociedade e o setor da Educação não está fora disso.

O surto epidemiológico, ao mesmo tempo em que potencializa, também pulveriza comportamentos aprisionados no que chamamos mundo globalizado. O maior problema que aflige a humanidade é combater dois vírus que abalam a população, o vírus epidêmico e o já existente vírus do mercado capitalista, como discute Santos (2020). Por isso, tantos discursos se entrelaçam entre a sobrevivência residente tanto no combate ao novo coronavírus por meio do isolamento social, o meio mais eficaz de combate ao contágio do vírus epidêmico enquanto não temos uma vacina, mas também a sobrevivência por meio da manutenção da economia e de empregos, o que impacta diretamente tanto a rede pública quanto a particular de ensino.

Com o isolamento social, as aulas presenciais em ambas as redes foram suspensas e um plano emergencial de ensino remoto tem sido implementado como forma de garantir o direito constitucional de acesso à Educação. Como um meio de adaptar-se à situação atual, escolas, universidades e setores educacionais em geral, procuram fazer uso de variados recursos tecnológicos disponíveis, tais como: AVAs (ambientes virtuais de aprendizagem), aplicativos para dispositivos móveis, produção de videoaulas, aulas síncronas com uso de ferramentas de videoconferências, entre outras.

O ensino remoto que lança mão de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) durante a quarentena, requerida como forma de conter a pandemia do novo coronavírus, tem gerado um amplo debate na sociedade em relação ao seu alcance, qualidade e desafios. Porém, vemos também nas discussões sobre um possível retorno às aulas presenciais que o modo remoto não deixará de ser realizado, tendo em vista a necessidade de repor conteúdos e reduzir o número de alunos nas salas, ainda como medida de distanciamento social em face ao contágio do novo coronavírus. O ensino híbrido tem sido apontado como o principal aliado num possível retorno presencial de forma gradual, tendo parte das aulas nas escolas e parte em casa através de TDICs no modo remoto.

Dentro desse cenário, propomos este estudo, que tem caráter qualitativo, para diagnosticar a situação atual dos professores de línguas estrangeiras em serviço que enfrentam o desafio de continuar seu fazer pedagógico mediante as possibilidades que se apresentam no

modo remoto no cenário da pandemia. Entendemos que os desafios são muitos, por isso, nossos objetivos específicos são os de verificar, a partir das respostas de duzentos professores de línguas estrangeiras em serviço no estado do Ceará a um questionário aplicado na forma digital online, quais são as possibilidades e os desafios do ensino de línguas estrangeiras em tempos pandêmicos na percepção dos professores em serviço e quais são as disposições e qualificações desses para atuarem no ensino de línguas com TDICs.

Os procedimentos de construção e análise de dados estão descritos na seção de metodologia deste trabalho. A seguir, trazemos uma discussão sobre os documentos oficiais para o ensino de línguas na rede básica de ensino e a fundamentação teórica deste trabalho. Após a seção de metodologia, trazemos as descobertas, seguidas da discussão e as considerações finais com encaminhamentos.

Esperamos que os resultados deste estudo permitam compreender melhor o cenário, do ponto de vista dos principais protagonistas na Educação, os professores, colaborando com a elaboração de planos e estratégias de intervenção na formação de professores de línguas, assim como colaborar, num espectro mais amplo, para a compreensão dos desafios da Educação daqui por diante.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Tecnologias digitais e línguas estrangeiras na educação básica**

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que assegura que toda criança e adolescente têm a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, é um documento de natureza normativa que abarca todas as modalidades de ensino no país no que se refere ao ensino básico, independentemente do tipo de instituição. A importância da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) está centrada na definição do conjunto de aprendizagens essenciais que todos os aprendentes devem desenvolver no decorrer da Educação Básica e segue dois princípios organizacionais: a educação integral e as competências essenciais. Desse modo, é necessário compreender, como ponto de partida, o que a BNCC entende por educação integral e competências.

A educação integral na BNCC é considerada como a integralidade do aprendente, em seus aspectos cognitivos, emocionais e culturais como um todo. A educação baseada em competências é entendida como uma forma de educação que deve preparar os aprendentes para resolverem situações complexas na sua vida cotidiana e resolverem problemas, o que

requer as dimensões cognitivas, emocionais e culturais em desenvolvimento. Por isso, ambas, apesar de não serem redutíveis uma à outra, são vistas em conjunto.

Um dos pontos principais da nova BNCC é a proposição que, desde os ciclos do ensino fundamental, os alunos sejam levados a desenvolver capacidades no âmbito intelectual, social, físico, emocional e cultural, descritas em dez competências gerais, que são, em linhas gerais, de: (i) valorizar o conhecimento do mundo físico, social, cultural e *digital* para entender e explicar a realidade; (ii) exercer curiosidade e pensamento científico reflexivo, análise crítica, imaginação e criatividade; (iii) participar de manifestações artístico-culturais tanto locais quanto globais em diferentes práticas; (iv) utilizar diferentes linguagens, que incluem verbal, corporal, visual, sonora e *digital* em diferentes contextos; (v) compreender, utilizar e criar *tecnologias digitais de informação e comunicação* de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais presentes na sociedade; (vi) valorizar a diversidade de saberes e culturas presentes na nossa sociedade; (vii) promover direitos humanos e consciência socioambiental com base em fatos, dados e formulações que respeitem a diversidade; (viii) reconhecer diferentes identidades sociais na diversidade humana e cuidar da saúde física e emocional própria e do outro; (ix) exercitar empatia e diálogo como modo de reduzir desigualdades e conflitos; (x) agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação com base na ética e na democracia.

Grifamos os termos que se referem a tecnologias e linguagens digitais no parágrafo anterior que descreve as competências de forma resumida, porém buscando preservar as noções-chave no texto original da BNCC, para mostrar ao leitor que este documento promulga a inclusão de tecnologias digitais na educação com vistas a práticas de linguagem como práticas sociais reflexivo-críticas que compreendam a diversidade de linguagens e manifestações culturais, com respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente de forma ética e democrática.

No que se refere à língua inglesa especificamente, rompendo com as variantes linguísticas nacionais estadunidense e britânica, mas sim propondo uma identidade linguística do inglês como língua franca para a comunicação e participação global, assim como dando destaque a importância de multiletramentos, o que inclui os letramentos digitais, a BNCC propõe uma estruturação de habilidades linguístico-comunicativas essenciais em cinco eixos: (i) o eixo da oralidade com objetivo de garantir ao estudante práticas orais para que os estudantes tenham acesso a diferentes recursos midiáticos verbo-visuais, tais como cinema, internet, televisão; (ii) o eixo da leitura com objetivo de desenvolver letramentos e multiletramentos considerando a relação gênero e discurso que compreende multisemioses,

também reconhecida como a multimodalidade; (iii) o eixo da escrita com objetivo de permitir ao estudante agir com protagonismo em práticas sociais locais e globais, produzindo textos ligados ao seu cotidiano nas diversas esferas de circulação ou suportes, (iv) o eixo de conhecimentos linguísticos a abarcar as práticas de análise léxico-gramatical com base na linguística contrastiva, o que permite não somente compreender os diversos usos e variantes da língua inglesa, mas também da própria língua materna por meio da comparação e contraste que a abordagem de análise contrastiva requer; e, por fim, (v) o eixo da dimensão intercultural, que novamente dá ênfase à compreensão da língua como global, utilizada por vários povos como língua materna ou língua adicional e que, portanto, deve ser ensinada e entendida como híbrida, polifônica e multimodal.

As noções de multimodalidade, multiletramentos e participação global, tão enfatizadas na BNCC no que se refere ao ensino-aprendizagem de inglês na educação básica, são também bastante discutidas nas práticas de linguagem por meio das TDICs. Na área de prática docente e pesquisa reconhecida internacionalmente como CALL (acrônimo do inglês, *Computer-Assisted Language Learning*, que pode ser traduzido por Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador) muito vem sendo discutido sobre o rápido desenvolvimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e a conseqüente ampliação das possibilidades de aprender e ensinar línguas de maneira cada vez mais significativa. Por isso, CALL tornou-se, já há algumas décadas, uma área de interesse no universo de pesquisa com objetivos gerais de compreender como os processos de ensino/aprendizagem são construídos em ambientes com a presença do computador, entender problemas emergentes e propor soluções.

Levy (2000) realizou uma revisão de estudos em ensino-aprendizagem de línguas mediada por computador (CALL) em revistas internacionais da área<sup>1</sup> publicadas no ano de 1999 e observou que os questionamentos das pesquisas se davam nas seguintes direções: (i) comparação dos modos de comunicação mediada pelo computador (doravante CMC) e comunicação face a face, ou das oportunidades de negociação que emergem na CMC síncrona e na CMC assíncrona; (ii) identificação das estratégias na formação de comunidades de prática e processos de colaboração; (iii) análise e avaliação da eficácia dos artefatos tecnológicos e materiais digitais; (iv) compreensão do hibridismo, da multimodalidade e dos letramentos envolvidos na CMC; e (v) compreensão das percepções de aprendizes e professores sobre todos esses processos. Como parte de sua conclusão, o autor

---

<sup>1</sup> *Computer Assisted Language Learning, CALICO, ReCALL, Language Learning & Technology e System.*

salientou a importância da continuidade dos estudos descritivos na pesquisa em CALL, já que novos fenômenos emergem constantemente conforme a evolução das tecnologias e as possibilidades de uso; o que corrobora a sugestão de Herring (2013) sobre a pesquisa em CMC discutida na seção anterior.

Evidencia-se nas pesquisas sobre CALL o contexto rico para a aprendizagem em ambientes virtuais. Já relatado na primeira seção desta fundamentação teórica sobre a EaD. No que se refere especificamente a CALL, entre as vantagens estão a quantidade e a qualidade do insumo para a aprendizagem, a quantidade e a qualidade da interação, entendida como significativa e autêntica quando há a presença do computador, principalmente quando envolve falantes de outras línguas e culturas, o que ajuda a desenvolver as competências linguística, discursiva e sociocultural. Isso porque a internet oferece vários meios para que os aprendizes interajam de maneira produtiva. As ferramentas tecnológicas cada vez mais modernas oferecem uma série de recursos que permitem oportunidades diferenciadas de interação em modo síncrono e assíncrono (FELIX, 2003; WHITE, 2003; LEVY; STOCKWELL, 2006; LAMY & HAMPEL, 2007).

Com o exposto, podemos afirmar que o ensino de línguas mediado por tecnologias não deve ser algo novo para o professor de línguas estrangeiras, principalmente para professores que passaram por formações recentes, seja na graduação ou em cursos de formação continuada. Além da BNCC, que pressupõe tecnologias, vários cursos de licenciatura em Letras trazem em sua integralização curricular disciplinas obrigatórias totalmente voltadas para CALL, além de cursos de especialização amplamente ofertados para professores com essa finalidade. Pressupõe-se, por essas razões, que lidar com tecnologias no momento em que o plano emergencial no modo remoto entra em cena na pandemia do coronavírus como forma de garantir aos estudantes a continuidade do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem durante o isolamento social, não causaria grandes desafios aos professores. Descobrir como os professores estão de fato lidando com as tecnologias durante a pandemia é o que nos moveu a realizar esta pesquisa cuja metodologia descrevemos a seguir.

### 3 METODOLOGIA

Este é um estudo qualitativo interpretativista (Silverman 2000) de caráter diagnóstico que teve como objetivos compreender uma nova realidade que se impõe sobre o ensino de língua estrangeira do ponto de vista dos professores em serviço. Para isso, escolhemos como instrumento de pesquisa um questionário, que continha dezessete (17) perguntas obrigatórias

e uma pergunta final aberta e livre. Para esta última pergunta aberta opcional, obtivemos cento e sessenta e quatro (164) respostas, o que indica a voluntariedade dos professores em participar da pesquisa, já que eram perguntas abertas e opcionais.

O questionário foi aplicado no formato google forms em rede social em que se reuniam professores de idiomas do estado do Ceará. A participação dos professores respondendo a este questionário foi voluntária e anônima. Obtivemos duzentas (200) respostas durante a aplicação, que ocorreu nas duas primeiras semanas do mês de abril de 2020, momento em que as secretarias de educação tanto estadual quanto municipais se preparavam para retomada das atividades letivas em modo remoto.

Entre as dezessete questões, seis (6) investigavam o perfil do professor e as demais as suas experiências e percepções com e sobre o ensino de línguas durante esses tempos pandêmicos em que ambos, professores e estudantes vivem em quarentena e isolamento social. A partir das respostas, identificamos que a maioria dos respondentes eram do sexo feminino, contabilizando 62,5% dos respondentes do sexo feminino e 37,5% do sexo masculino. A grande maioria, cento e vinte e sete (127) respondentes, informou que leciona apenas inglês, dez (10) deles, apenas espanhol, doze (12) apenas português, dois (2) apenas francês, um (1) apenas alemão, e os demais respondentes, quarenta e oito (48) respondentes, informaram que lecionam mais de um idioma, como por exemplo, dezoito (18) deles lecionam português e inglês, onze (11) inglês e espanhol, três (3) inglês, português e espanhol, ou inglês e filosofia.

No que se refere à rede de ensino em que atuavam, cento e três (103) dos respondentes mencionaram atuar somente na rede pública e setenta e quatro (74) somente na rede particular. Vinte e três (23) dos respondentes mencionaram atuar em ambas as redes pública e particular. Dos níveis e/ou modalidades de ensino, vinte e um (21) professores atuavam no Ensino Infantil e Fundamental I, quarenta e quatro (44) no Ensino Fundamental II, quarenta e dois (42) no Ensino Médio, trinta e dois (32) em cursos de idiomas, quatro (4) em nível superior, quatro (4) em ensino bilíngue, três (3) em Educação de Jovens e Adultos, e os demais, sessenta (60) atuavam em mais de um nível ou modalidade mencionados, principalmente entre as séries do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, neste, vinte e três (23) professores.

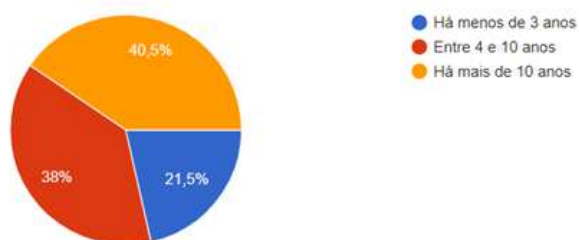
O alcance do questionário contemplou cento e vinte (120) professores da capital, Fortaleza, e o restante do interior do Estado, alcançando todas as regiões, como Sobral (onze respondentes), Quixadá (seis respondentes), Crateús (dois respondentes), Juazeiro (dois respondentes) entre outros totalizando trinta e seis (36) municípios diferentes, além da capital.



Sobre o tempo de experiência na docência, a maioria dos respondentes puderam ser considerados professores experientes, com mais de dez anos de serviço, conforme pode ser observado no gráfico 1.

**Gráfico 1 – Tempo de docência dos professores respondentes.**

Há quanto tempo você ensina?  
200 respostas



Fonte: autoria nossa.

Tendo descrito a metodologia de construção dos dados para este estudo e o perfil dos participantes, a seguir, trataremos das questões relativas à experiência e às percepções dos professores sobre o ensino de línguas no estado do Ceará durante a pandemia de coronavírus nos meses de março e abril de 2020.

## 4 DESCOBERTAS E DISCUSSÃO

### 4.1 Da formação prévia do professor em CALL

Quando perguntados se já haviam participado de algum curso de formação voltado para educação mediada por tecnologias digitais, dos duzentos respondentes, 61% deles (122 respondentes) responderam que nunca haviam passado por nenhum tipo de formação com esse foco. Aos que responderam que já haviam realizado algum tipo de formação para o trabalho com tecnologias na educação (78 respondentes), pedimos para mencionarem brevemente que cursos ou tipos de formação haviam realizado para desenvolver saberes e competências para o ensino mediado por tecnologias e o local ou instituição em que realizaram a formação. As respostas foram agrupadas e tabuladas conforme o quadro 1.

**Quadro 1 – Formações em CALL anteriores à pandemia do coronavírus.**

Tipos de formação	Número de menções
Palestras e oficinas sobre letramentos digitais (não informou o local)	12 menções
Cursos de extensão ofertados pelo Instituto UFC Virtual	12 menções
Cursos de Pós-graduação Stricto ou Lato Sensu	11 menções

Cursos de formação ofertados pelo Google	11 menções
Cursos de formação ofertados na instituição de ensino onde leciona	7 menções
Cursos realizados fora do país	7 menções
Disciplinas no curso de Licenciatura em Letras	6 menções
Cursos de formação ofertados pela Secretaria de Educação	4 menções
Cursos de formação ofertados por editoras de materiais didáticos	3 menções
Cursos ofertados pelo Ministério da Educação	3 menções
Cursos de informática	1 menção
Não informou	1
Total de respondentes que realizaram cursos	78 respondentes
Total de respondentes que não realizaram cursos	122 respondentes

Fonte: autoria nossa.

As respostas revelam que, apesar da presença das tecnologias no ensino de línguas estrangeiras ser amplamente pesquisada e prevista nas diretrizes curriculares conforme discutimos na fundamentação teórica deste estudo, a maioria dos professores em serviço respondentes da pesquisa não havia tido acesso a esse universo de conhecimento até o momento da aplicação do questionário, o que pode ser justificado por questões geracionais, visto que a maioria dos respondentes disseram que possuem dez anos ou mais de tempo de atividade docente. Nesse sentido, há coerência entre as respostas dos professores e a sua faixa geracional, mesmo que rompendo com a nossa expectativa de que os professores já estivessem, em sua maioria, mais familiarizados com ferramentas tecnológicas no seu fazer pedagógico.

Entre os professores que responderam terem passado por algum tipo de formação (39% deles), vemos no quadro 1 que a presença da universidade cumpre um papel na formação pré e em serviço de professores por meio de seus cursos de licenciatura, extensão e pós-graduação, totalizando pelo menos 29 respondentes do total de 78 informantes com formação anterior em CALL. Porém, essa análise ficou comprometida porque doze dos respondentes não informaram o local ou instituição que ofertou a formação. Ainda assim, as respostas apontam que a universidade ainda prevalece como o principal centro de formação de professores por meio do seu tripé pesquisa-ensino-extensão.

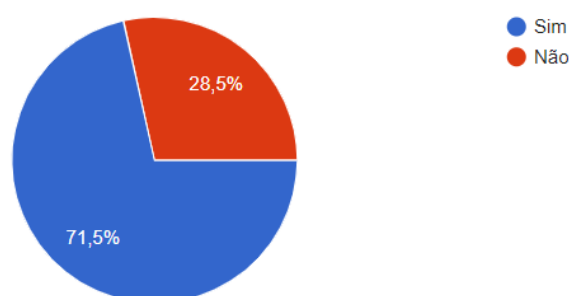
Por outro lado, vemos que o reconhecimento de formações ofertadas diretamente pelas secretarias e ministério da educação teve pouco impacto na formação dos professores nesse sentido, totalizando apenas sete respostas.

#### 4.2 Da capacitação atual do professor em CALL

Compreendendo a urgência de desenvolverem competências para ensinar no modo remoto durante o isolamento social requerido na quarentena como forma de combate ao

coronavírus, conforme discutimos na introdução deste artigo, perguntamos aos professores se as instituições de ensino onde atuam estavam, no momento da aplicação do questionário (abril de 2020), oferecendo algum tipo de suporte para a realização de atividades remotas com os estudantes. Dos duzentos respondentes, cento e quarenta e três (143) afirmaram que a escola em que lecionam oferecia algum tipo de suporte, conforme mostra o gráfico 2.

**Gráfico 2 – Porcentagem de escolas que ofertavam suporte para as atividades remotas**



em abril 2020.

Fonte: autoria nossa.

Dos cento e quarenta e três respondentes que afirmaram obter algum tipo de suporte da escola para o ensino remoto, cento e quarenta e um especificaram a ajuda ou suporte ofertados pela escola. Destacaram-se a oferta de formações no formato oficinas, palestras, minicursos para o trabalho em CALL e a aquisição de estruturas, equipamentos e plataformas digitais para o trabalho com o ensino remoto, conforme mostra o quadro 2.

**Quadro 2 – Ações das escolas para o ensino remoto emergencial.**

Ações da escola	Número de menções
Oficinas, palestras e minicursos de formação para o uso de tecnologias na educação em geral	63 menções
Equipamentos e estrutura tecnológica na escola - a escola adquiriu plataformas - a escola contratou estúdios - a escola disponibilizou laboratórios de informática	55 menções
Orientações personalizadas da coordenação pedagógica aos professores em encontros semanais	45 menções
Tutoriais e apoio de um técnico em informática	19 menções
Elaboração e distribuição de material impresso aos alunos sem acesso à internet em suas residências	9 menções
Organização de grupos de WhatsApp de professores e mediação da colaboração	8 menções
Equipamentos e estrutura tecnológica na residência do professor (computadores, periféricos e internet de alta velocidade)	7 menções
Atualização de cadastro dos alunos e criação de grupos de WhatsApp	7 menções
Criação de e-mails institucionais dos alunos	6 menções
Indicações de leituras, artigos, livros e vídeos para estudo autônomo	5 menções

Orientações personalizadas da coordenação pedagógica aos pais dos alunos	3 menções
Supervisão dos coordenadores nas plataformas de interação professor-alunos	3 menções
Organização da grade de aulas online	2 menções
Aplicação de enquetes de sondagens e feedback dos resultados aos professores	1 menção

Fonte: autoria nossa.

Destaca-se também no quadro 2 o papel da coordenação pedagógica das escolas. Com quarenta e cinco menções, os professores informaram que os coordenadores se disponibilizavam em acompanhamento constante para oferecer apoio, solucionar dúvidas, sugerir soluções criativas, oferecer feedback nos seus planejamentos e propostas, mediar interações professor-alunos, professor-professor e escola-famílias. Foram oito menções de que coordenadores criaram grupos colaborativos de professores em plataformas online, três menções de acompanhamento dos coordenadores durante a interação professor-alunos online e três menções de coordenadores atuando na orientação dos pais dos alunos.

Ainda sobre o papel relevante da coordenação pedagógica na percepção dos professores participantes deste estudo, nove dos respondentes destacaram a elaboração e distribuição de materiais impressos aos alunos sem acesso à internet, em que o coordenador ia até a residência desses estudantes.

O questionário trazia essa pergunta de forma aberta e os professores poderiam responder como desejassem, sem alternativas ou opções que direcionassem a forma de compreensão do que poderia ser o suporte da escola. Agrupamos as respostas em categorias e avaliamos que, mesmo as que foram pouco mencionadas (como, por exemplo, apenas uma menção de aplicação constante de enquetes junto aos alunos para sondagens e feedback dos resultados aos professores), em seu conjunto, todas as menções foram relevantes e apontam para caminhos e soluções que possam minimizar os desafios do plano de ensino remoto emergencial, pois foram percebidas como positivas ao trabalho docente durante a pandemia.

#### 4.3 Dos recursos utilizados no modo remoto atual

As informações trazidas no quadro 2 também apontam para que tipos de plataformas os professores têm utilizado para o trabalho remoto com objetivos de construir interação com os estudantes. Entre as menções mais recorrentes nas respostas, tanto na adoção de plataformas quanto sobre os tipos de formação que os professores tiveram ou estão tendo, destaca-se a presença da Google Education. Através da adoção de um e-mail institucional,

professores e alunos da rede de ensino do estado têm acessado variadas ferramentas disponíveis nessa plataforma, podendo utilizá-las com acesso ilimitado. Isso pode explicar a escolha do Google Classroom por mais da metade dos respondentes da pesquisa (67,5%) como o ambiente virtual de aprendizagem durante esse período, quando perguntados sobre quais plataformas digitais têm utilizado para o ensino remoto. Percebe-se que a mesma quantidade de usuários do Google Classroom também se declara como usuário de alguma ferramenta de videoconferência (Google Meet, Zoom, Skype, Microsoft Teams), o que pode apontar indícios de uma integração desses recursos na busca por uma aprendizagem mais efetiva.

**Quadro 3 – Plataformas digitais utilizadas pelos professores no ensino remoto.**

Plataforma	Quantidade	Percentual
WhatsApp	160	80
Google Classroom	135	67,5
Videoconferências	135	67,5
Google Forms, Kahoot, Socrative, Quizlet etc.	97	48,5
Youtube	95	47,5
Google Drive	78	39
Professor Online/Aluno Online	46	23
Instagram	32	16
Telefonemas Tradicionais	21	10,5
Facebook	17	8,5
Duolingo	13	6,5
Blogs (Blogspot, Wordpress etc.)	5	2,5
Twitter	0	0
Outros		
Microsoft Teams	4	2
Moodle e outros AVAs	3	1,5
Portal ou plataforma da instituição	3	1,5
Skype, Zoom etc.	3	1,5
Loom, babadum etc.	2	1,0
Plataformas das editoras	1	0,5
Socrative, Genially	1	0,5
Xerox de atividades	1	0,5
Emails	1	0,5
Nenhum	1	0,5

Fonte: autoria nossa.

Como esta pesquisa não estava restrita apenas aos professores das escolas públicas estaduais, observa-se que somente 23% dos participantes marcaram as ferramentas que já vinham sendo propostas pelo governo do estado para uso em sala de aula em período de aulas regulares, a saber: Professor Online e/ou Aluno Online. E a baixa escolha por essas ferramentas foi percebida inclusive entre os professores dessa esfera de ensino ao escolherem,

também, o Google Classroom. A preferência pelo uso de outros ambientes virtuais para o desenvolvimento do trabalho docente nesse período deixou as ferramentas do governo restritas apenas como repositório de frequências e registro das aulas, seguindo as orientações repassadas pela Secretaria de Educação do estado (SEDUC), para a maioria desses profissionais em questão.

No que diz respeito às plataformas que os professores têm usado para interagir com seus alunos e turmas durante a pandemia verificou-se a predominância do uso do aplicativo de bate-papo WhatsApp, o qual aparece nas respostas do questionário como a ferramenta de comunicação mais utilizada nesse processo, sendo escolhido por 80% dos participantes no universo de 200 respondentes. Esse resultado pode ser explicado pelo fato desse aplicativo estar disponível gratuitamente na maioria dos pacotes das operadoras de telefonia, além de serem também bastante leves para operarem com poucos dados em dispositivos móveis.

Acreditamos que a gratuidade das ferramentas mais utilizadas viabiliza que alunos e professores, mesmo sem condições de pagar por um plano de dados móveis ou por uma banda larga de internet, consigam interagir nesse período de pandemia da Covid 19. O WhatsApp proporciona a participação em grupos no modo escrito e oral (por recursos de mensagens de áudio), o que permite uma interação contingente, possibilitando a explicação e tira-dúvidas sobre algum tema estudado, assim como o compartilhamento de materiais de estudo, tais quais: arquivos, imagens e vídeos em uma boa velocidade.

Ferramentas que promovem o aprendizado colaborativo, participativo e lúdico (Google Forms, Kahoot, Socrative, Quizlet entre outros) aparecem cada vez mais recorrentes como uma boa alternativa para o ensino e se apresentaram como a escolha de quase metade dos respondentes da pesquisa (48,5%), o que pode levar a acreditar que há uma nova demanda educacional, que requer apropriação e capacitação dos usuários para o seu uso de forma eficaz e produtiva. Esses recursos se desenvolvem como uma boa alternativa para coletar dados e/ou mensurar o que os alunos estão conseguindo aprender nessa nova modalidade de educação proposta, de uma forma mais atrativa, rápida e eficiente.

Pode ser incluído nesse perfil de ferramentas mais acessíveis e lúdicas o Google Drive, que foi marcado por 39% dos participantes da pesquisa e tem sido cada vez mais usado, não apenas como repositório de arquivos com grandes extensões, mas também como uma boa alternativa para compartilhamento de materiais e o desenvolvimento de textos de construção colaborativa.

Por possibilitar o acesso a uma gama de vídeos que podem ser utilizados para a compreensão mais apurada de um determinado conteúdo, para a prática de alguma habilidade

específica, para acessar algum vídeo de sua preferência e que ajude a relaxar nos intervalos da rotina de estudo, dentre outras muitas funcionalidades que essa ferramenta oferece ao professor de idiomas, o Youtube foi escolhido como a plataforma que auxilia na interação e no aprendizado por 47,5% dos professores participantes. Essa plataforma também tem sido utilizada por esses profissionais também como local de encontro com os alunos, através das *lives* para apresentação de aulas, com a participação efetiva e síncrona dos alunos através dos comentários, o que pode ser visto como uma alternativa às videoconferências.

As redes sociais fazem parte da rotina da maioria dos alunos e professores no cotidiano e, também, têm sido utilizadas como recursos pedagógicos e de interação já há algum tempo, o que se tornou mais evidente e explícito a partir da necessidade reforçada pela pandemia. Nas respostas do questionário, 16% escolheram o Instagram, enquanto 8,5% optaram pelo Facebook.

Outras ferramentas foram citadas como recursos que promovem essa interação dos professores com seus alunos e turmas nesse período de pandemia, mas tiveram baixa representação na pesquisa, sendo elas: aplicativos e plataformas de ensino como o Duolingo (6,5%), Blogs (2,5%) e recursos como: Moodle, Plataforma UNOI, Plataforma oferecida pelo próprio município ou pelo próprio curso, Stoodi, Khan Academy, Loom, plataformas das editoras, SIGAA, Portal SAS, Babadum, E-mails e Xerox de atividades que apareceram com 0,5% das respostas.

Duas respostas coletadas na opção "Outros" do questionário chamam atenção: a resposta "nenhum". Isso aponta para a não utilização de nenhuma das ferramentas disponíveis na tentativa de manter uma interação com os alunos nesse período de pandemia. Talvez por não possuir conexão de internet para utilizá-las ou por não ter habilidade no uso dessas ferramentas ou mesmo por preferir não manter essa interação nesse período. A segunda refere-se à resposta "xerox de atividades", porém esse recurso não se encaixa como uma plataforma para interação com os alunos.

Por fim, apesar de todos os recursos tecnológicos disponíveis na atualidade, 10,5% dos participantes da pesquisa ainda utilizam telefonemas tradicionais para promover e garantir essa interação com os seus alunos, o que pode ser justificado pela ausência de internet ou de recursos logísticos necessários para o uso de outras tecnologias ou mesmo pela preferência em manter esse tipo de contato mais personalizado ou ainda pela falta de conhecimento de como trabalhar com qualquer uma dessas ferramentas alternativas.

#### 4.4 Dos desafios percebidos no ensino remoto atual

Para analisarmos as percepções dos professores sobre os desafios que vivenciam, abordamos as respostas abertas que deixaram para a última pergunta do questionário de forma livre e voluntária. Dos duzentos respondentes, obtivemos cento e sessenta e quatro respostas voluntárias, o que indica a motivação dos professores em colaborar com esta pesquisa. Isso foi evidenciado em pelo menos cinco respostas deixadas para a pergunta final: “você gostaria de acrescentar algo mais? Esta resposta é livre” apenas para elogiar esta pesquisa, corroborando com outras três respostas em que os professores manifestaram o sentimento de isolamento como um desafio para o trabalho remoto, encontrando nas redes entre professores canais de diálogos possíveis para romper com o sentimento de isolamento e desamparo:

*Não há empatia com a nova rotina do professor. O isolamento enfraquece a união dos professores e, assim, nos tornamos meros executores de ordens.*

Relacionada ao sentimento de isolamento, o desafio mais ocorrente na percepção da maior parte dos respondentes foi a exaustão que o trabalho remoto causa: cinco professores apontaram que tem sido extremamente cansativo lidar com as próprias condições emocionais e de saúde frente às exigências aumentadas pelo trabalho remoto, como os dois depoimentos a seguir ilustram:

*Além disso, o trabalho tornou-se fisicamente e emocionalmente mais desgastante pois demanda muito mais atenção, estratégias de mediação, uso da fala para mediar as interações, tensão quanto aos questionamentos de pais e mães, coordenadoras e coordenadores, diretores e diretoras, e dos próprios discentes.*

*Ao terminar cada aula, tenho me sentido exausto e como que tivesse feito um grande esforço físico e psíquico. Nesse momento de reflexão após cada aula dada, diversos temas persistem: a tendência de centralizar a aula no professor, o tempo de fala do professor que parece ser o dobro em relação ao dos alunos (que muitas vezes preferem não ligar suas câmeras e não participar de maneira passiva na aula, buscando principalmente a transmissão de regras gramaticais, numa volta intrigante a metodologias antiquadas, em vez de comunicativas, apesar de estarem fazendo uso de tecnologias inovadoras).*

Atrelada ao sentimento de exaustão que os professores manifestaram está a preocupação com as suas condições de trabalho no modo remoto, principalmente no que se refere a questões trabalhistas. Foram mais dez menções sobre questões trabalhistas que ilustramos com dois excertos a seguir, selecionados por resumirem, de uma maneira geral, as respostas obtidas:



*Minha experiência tem me chamado atenção para questões trabalhistas: não é justo que eu, como professor empregado de uma empresa/escola, arque com as despesas de compras de ferramentas de trabalho que são caras e não beneficiarão apenas a mim mesmo e meus alunos, mas beneficiarão também a empresa/escola isenta nestas despesas, assim como estará isenta no gasto com a energia elétrica gasta com o uso de ferramentas eletrônicas. Da grande adequação do ensino de uma L2 ao modo remoto, impõem-se também adequações – e respostas – de inúmeras questões trabalhistas.*

*O contexto atual gera incertezas para os profissionais da educação, que, muitas vezes, veem-se em uma situação de assimetria e vulnerabilidade quanto a seus postos de trabalho, obrigando-se a aceitar demandas abusivas - reuniões nos finais de semana ou feriado, demandas urgentes com pouco prazo (e.g. gravação de vídeos), etc.*

Consideramos grave o apontamento dos professores em se sentirem desgastados ou explorados no trabalho e, até mesmo, abusados, conforme relatam. Os professores mencionaram que o seu nível de stress tem aumentado, o que pode impactar diretamente a qualidade do ensino que se busca construir e que a sociedade espera dos professores e das escolas. Garantir a segurança do professor no trabalho, principalmente, no que se refere a condições salubres em um espaço seguro é fundamental para a boa educação. Se antes o número de professores com carga horária exaustiva adoecendo era alarmante, agora no cenário da pandemia os dados desta pesquisa apontam para um agravamento nesse sentido.

Outro desafio bastante ocorrente entre as respostas, o que era de certa forma esperado, foi o acesso à tecnologias de modo satisfatório, tanto da parte dos professores quanto dos alunos, assim como espaços adequados para a realização das atividades remotas, como o desafio de ressignificar a privacidade de seus lares como uma possível “sala de aula”:

*A produção das minhas aulas poderia ser aprimorada, caso eu tivesse um ambiente isolado de barulhos e intervenções externas ao meu dispor. Com os poucos recursos que disponho.*

*As interrupções, a limitação do espaço e das ferramentas que disponho me fazem ficar parado por mais de duas horas, sentado em frente ao computador, com fones no ouvido (uso tanto os fones quanto o microfone que vem neles), gerando estresse. Os fios do fone de ouvido são curtos, então a posição em que permaneço sentado tem que ser limitada também, sem poder me afastar ou ao menos levantar para acender a luz quando escurece (algo que tenho que fazer – e faço pedindo licença aos alunos). Minha cadeira faz ruídos irritantes quando me mexo, o ventilador faz barulho, as vezes o barulho que vem da cozinha também é alto, etc. Nestas condições, meu esforço para ser claro e manter uma aula de qualidade é em dobro. O ambiente que é informal e reservado ao repouso, infelizmente, tornou-se ambiente de trabalho.*

Por outro lado, foi bastante visível nas respostas dos professores, de um modo geral, uma compreensão positiva sobre a inserção das TDICs de forma significativa no ambiente escolar que os motiva a aprender mais, esforçando-se para melhorar a sua atuação, realizando investimentos em formações pessoais, assim como reivindicando o papel das políticas públicas nesse sentido:

*Tenho me esforçado para usar da melhor maneira possível as poucas ferramentas que disponho, mas observo que, no modo online, minhas aulas poderiam ser melhores se eu tivesse melhores ferramentas para edição audiovisual, como uma câmera de melhor resolução, iluminação adequada e microfone.*

*Acredito que esse período que estamos passando vai trazer como herança positiva o fato de que todos os envolvidos, tanto professores quanto alunos, tiveram de sair de suas zonas de conforto e aprender a mexer nessas ferramentas tecnológicas que já existiam antes da pandemia, mas que poucos se aventuravam a utilizar em suas práticas de ensino e aprendizagem.*

*Estou torcendo para que as escolas públicas possam proporcionar melhores condições tecnológicas de equipamentos, treino e preparação para os alunos se adequarem à essa nova era educacional que estamos vivenciando.*

*Sugiro a implementação de políticas públicas voltadas para o acesso aos meios tecnológicos por parte dos alunos da rede pública, por meio da internet de forma gratuita, como também possibilidade de aquisição (de forma mais barata) de aparelhos celulares, notebooks, tablets etc.*

A disposição dos professores em permanecer buscando soluções para a melhoria da sua atuação diante dos desafios que percebem na sua ecologia atual ficou bastante evidente nas respostas dadas. Mesmo muitos tendo informado que não haviam passado por alguma formação específica em CALL, vemos a diversidade de ferramentas e plataformas digitais que os professores têm explorado e utilizado com os seus alunos. Isso indica um investimento alto em buscar formas de garantir ensino de qualidade mesmo frente aos inúmeros desafios mencionados, com a expectativa de um reconhecimento social sobre o seu fazer pedagógico e a sua atuação afetiva, como traz o excerto anterior. A seguir, concluímos este estudo com as considerações finais e encaminhamentos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo diagnosticar a situação atual dos professores de línguas estrangeiras em serviço que enfrentam o desafio de continuar seu fazer pedagógico mediante as possibilidades que se apresentam no modo remoto no cenário da pandemia do coronavírus,

com foco nas suas qualificações, motivações e investimentos para atuarem no ensino de línguas com TDICs.

Foi diagnosticado que, num universo representativo de duzentos professores que participaram desta pesquisa respondendo a um questionário de forma anônima e voluntária, cento e vinte e dois nunca haviam tido qualquer tipo de formação voltada para o desenvolvimento de competências tecnológicas para a educação. Entre os que haviam tido formação em CALL, evidenciou-se o papel da universidade pública como a mais atuante na formação pré e em serviço dos professores, por meio do seu tripé pesquisa-ensino-extensão. Esses resultados apontam para uma reflexão sobre a presença da universidade em parceria com as secretarias de educação no sentido de fortalecer os mecanismos de formação continuada aos professores em serviço.

Verificamos também os esforços das escolas, principalmente na figura do coordenador pedagógico, como fundamental para o rápido preparo dos professores com objetivos de lidarem com tecnologias no ensino remoto emergencial. Entre as práticas bem-sucedidas, a criação e mediação de redes de colaboração entre a equipe docente mostrou-se saliente. Outras ações reconhecidas pelos professores foi a aquisição de equipamentos e estruturas tecnológicas e a oferta de cursos de formação para o seu uso. Nesse sentido, percebemos que o professor valorizava mais a atuação da escola de modo situado nos desafios locais e personalizados do que cursos mais amplos e gerais ofertados pelas secretarias, ministério da educação ou plataformas abertas de amplo alcance. Isso indica que, para que se pensem soluções rápidas em modo emergencial, há a necessidade de reconhecer o contexto com profundidade e pensar mecanismos que se adequem a ele. Acreditamos que isso justifica a figura do coordenador aparecer saliente nas respostas dos professores.

Entre os desafios identificados, os professores apontaram em primeiro lugar a exaustão devido ao aumento do trabalho que o modo remoto requer, além das preocupações com as suas condições trabalhistas, com uma carga horária de trabalho aumentada, porém não reconhecida e em condições muitas vezes precárias ou não apropriadas dentro da privacidade dos seus lares. A falta de acesso a tecnologias também foi apontada como um desafio tanto para professores como para alunos. Porém, de modo geral, vimos que os professores se mantêm motivados a permanecer ensinando neste contexto emergencial e realizando investimentos na formação pessoal com a perspectiva de que as TDICs poderão contribuir significativamente para a melhoria da educação num cenário futuro.

Não identificamos nas respostas dadas a percepção do desafio em garantir as diretrizes curriculares para o ensino de línguas estrangeiras no modo remoto, ou construir metodologias

eficazes no modo remoto para o ensino de línguas estrangeiras, conforme o que havíamos discutido na fundamentação teórica. As respostas apontaram para desafios de bases mais estruturais, tais como condições trabalhistas, condições físico-emocionais e acesso às tecnologias. Acreditamos que, tendo superado esses desafios, novos desafios na educação apontarão para as questões discutidas na fundamentação teórica deste trabalho.

Nesse sentido, um olhar atento deve ser mantido sobre os protagonistas da educação, os professores, entendendo que, na dinâmica complexa em que a sociedade enfrenta a pandemia, novos desafios surgirão na medida em que outros mais fundamentais, como os evidenciados nos resultados desta pesquisa, forem superados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

FELIX, U. (Ed.). **Language learning online** – towards best practice. Lisse, The Netherlands: Swets&Zetlinger, 2003.

LAMY, M-N; HAMPEL, R. **Online Communication in Language Teaching and Learning**. London: Palgrave Macmillan, 2007.

LEVY, M. Scope, goals and methods in CALL research: questions of coherence and autonomy. **ReCALL**, 12, 2000 (p. 170-195).

LEVY, M; STOCKWELL, G. **Call Dimensions** – Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SILVERMAN, D. **Doing qualitative research: A practical handbook**. London: SAGE, 2000.

WHITE, C. **Language learning in distance education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

**Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:**

SILVA, A. T; PEREIRA, W. V; OLIVEIRA NETO, F. X; FEITOZA, L. M; SOUZA, F. I. A. O Professor de Línguas Estrangeiras no Ensino Remoto Durante a Pandemia do Coronavírus. **Rev. FSA**, Teresina, v.17, n. 12, art. 15, p. 303-323, dez. 2020.

<b>Contribuição dos Autores</b>	<b>A. T. Silva</b>	<b>W. V. Pereira</b>	<b>F. X. Oliveira Neto</b>	<b>L. M. Feitoza</b>	<b>F. I. A. Souza</b>
1) concepção e planejamento.	X				
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X		
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X			X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X		X	