

O Uso das TDIC nas Vivências de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Remoto (2020 e 2021) na Cidade de Macapá-AP

The Use of TDIC in the Experiences of Foreign Language Teachers in Remote Teaching (2020 and 2021) in the City of Macapá-AP

ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2113

Aluana Vilhena AMORAS^{1*}
Eliana do Socorro de Brito PAIXÃO¹

¹Universidade Federal do Amapá -
Rodovia Josmar Chaves Pinto, s/n,
Km 2, Jardim Marco Zero - Macapá -
Amapá - Brasil

*aluana.amoras@gmail.com

Resumo

A pandemia de Covid-19 afetou o desenvolvimento e a realização tradicional das atividades educacionais. Uma medida adotada pelas instituições públicas amapaenses, para propiciar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem formal, foi a prática do ensino remoto em todas as disciplinas do currículo escolar. Como as disciplinas de Línguas Estrangeiras (LE) precisam de um formato de ensino que contemple as competências de comunicação de compreensão oral e escrita, produção oral e escrita, no ensino remoto, necessitaram de adequações e uso de tecnologias diferenciadas, apesar dos poucos domínios quanto à utilização. Assim, a pesquisa objetivou analisar as vivências de professores de LE no ensino remoto, durante o período pandêmico (2020 e 2021), em Macapá-AP, com foco do uso de tecnologias digitais. A metodologia adotada teve o suporte do método hermenêutico (Hermann, 2002), de abordagem qualitativa. O instrumento de coleta de dados foi o questionário semiestruturado com questões acerca da experiência vivenciada por sete professoras das disciplinas de LE de quatro escolas estaduais. Adotou-se técnicas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) para tratamento e análise dos dados coletados. Dessa forma, constatou-se que, durante os anos de 2020 e 2021, em Macapá-AP, o processo de ensino-aprendizagem não foi interrompido, dando-se de forma remota, com o uso de metodologias diferenciadas e diversas TDIC como WhatsApp, plataformas de videoconferências, Google Forms, vídeos do Youtube e internet, identificadas nas práticas docentes dos professores de LE, que desenvolveram suas atividades pedagógicas com seus recursos pessoais, sem terem recebido suportes tecnológicos do Governo estadual.

Palavras-chave: Ensino remoto. Tecnologias digitais. Vivências de professores de LE.



Recebido 09/11/2023
Aceito 16/09/2024
Publicado 20/09/2024

COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: AMORAS, A. V.; PAIXÃO, E. S. B. O Uso das TDIC nas Vivências de Professores de Línguas Estrangeiras no Ensino Remoto (2020 e 2021) na Cidade de Macapá-AP. **EAD em Foco**, v. 14, n. 1, e2113, 2024. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2113>

The Use of TDIC in the Experiences of Foreign Language Teachers in Remote Teaching (2020 and 2021) in the City of Macapá-AP

Abstract

The Covid-19 pandemic has affected the development and traditional delivery of educational activities. A measure adopted by public institutions in Amapá, to facilitate the continuity of the formal teaching-learning process, was the practice of remote teaching in all subjects of the school curriculum. As Foreign Language (FL) subjects need a teaching for mat that encompasses the communication skills of oral and written comprehension, oral and written production, in remote teaching, they required adjustments and the use of different technologies, despite the few domains available. Thus, the research aimed to analyze the experiences of FL teachers in remote teaching, during the pandemic period (2020 and 2021), in Macapá-AP, focusing on the use of digital technologies. The methodology adopted was supported by the hermeneutic method (Hermann, 2002), with a qualitative approach. The data collection instrument was a semi-structured questionnaire with questions about the experience of seven teachers of FL subjects from four state schools. Content Analysis techniques (Bardin, 2016) were adopted to process and analyze the collected data. Thus, it was found that, during the years 2020 and 2021, in Macapá-AP, the teaching-learning process was not interrupted, taking place remotely, with the use of different methodologies and various TDIC such as WhatsApp, videoconferencing platforms, Google Forms, YouTube videos and the internet, identified in the teaching practices of FL teachers, who developed their pedagogical activities with their personal resources, without having received technological support from the State Government.

Keywords: Remote teaching. Digital technologies. Experiences of FL teachers.

1. Introdução

Durante os anos de 2020 e 2021, devido à ocorrência da pandemia de Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e o ensino passou a ocorrer no formato remoto. Nesse cenário pandêmico, os professores, de modo repentino, tiveram que aprender a utilizar diferenciados recursos tecnológicos digitais e interfaces e, quando necessário, com algumas adaptações (Lima Filho; Gonçalves; Santos, 2022). Dessa forma, a relação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) impactou diretamente a vida e a prática docente. O uso das TDIC foi imprescindível para a continuidade das aulas. Foi um momento de muita preocupação dos professores e estudantes com o ensino remoto, pois ambos estavam habituados ao ensino de sala de aula, em que as atividades e processos sociais ocorriam de forma presencial.

O estudo de Ludovico, Nunes e Barcellos (2021) demonstrou que a pandemia impactou diversos setores da sociedade, como o econômico, político e educacional, o que evidenciou que esses setores estão interligados. Ao acompanharem o trabalho de uma professora de disciplina de língua estrangeira (LE) durante o ensino remoto, destacaram a prática docente e a importância da tecnologia na formação docente.

Em outra pesquisa realizada por Sousa, Uchoa e Araújo (2022), foi evidenciado que os recursos educa-

cionais digitais nas aulas remotas da disciplina de Inglês colaboram para a aprendizagem da LE, além de tornar as aulas remotas mais dinâmicas.

A utilização dos diversos meios digitais fez com que professores tivessem uma visão diferente de como apresentar os conteúdos e aulas (Mussato *et al.*, 2022). Houve, inclusive, a utilização de aplicativos digitais de comunicação instantânea para o oferecimento de aulas. Em qualquer caso, cabia ao corpo docente de cada unidade escolar decidir quais estratégias de ensino utilizaria e que melhor potencializariam o processo de ensino-aprendizagem.

Também, no trabalho de Martins *et al.* (2021), foi analisada a aplicação de provas de diagnóstico no formato *online* para estudantes, porque, durante o período pandêmico de 2020 no Brasil, não se poderiam deslocar até Portugal, local de ocorrência do curso presencial. Diante desse quadro, os autores consideraram os testes *online* como uma experiência de aprendizagem para professores e estudantes, o que implicava diretamente na adaptação, no comportamento, nos modelos e dinâmica relacionada à sistematização das capacidades quanto ao uso das tecnologias digitais.

Observou-se que as TDIC contribuíram para a realização das aulas remotas de LE durante o ensino remoto. Assim, este artigo tem como objetivo analisar as vivências dos professores de línguas estrangeiras no ensino remoto, durante o período pandêmico (2020 e 2021), em Macapá-AP, com foco no uso das tecnologias digitais.

2. Metodologia

A pesquisa teve como base epistemológica o método hermenêutico, o qual, segundo Hermann (2002), destaca o discurso da compreensão, em que explicar torna-se uma forma de interpretar. A abordagem foi qualitativa com participação de sete professoras de LE do Ensino Médio vinculadas a quatro escolas estaduais localizadas em Macapá-AP, que relataram suas vivências no contexto do ensino remoto nos anos de 2020 e 2021, por meio de aplicação de questionário impresso semiestruturado.

As professoras participantes da pesquisa possuem graduação em Letras com habilitação em LE: Inglês, Francês ou Espanhol. São professoras concursadas do Governo do Estado do Amapá (GEA), com carga horária de 40 horas semanais. A maioria das docentes, cinco, possui especialização na área de educação e de ensino e a experiência de sala de aula varia de 4 a 17 anos. As sete professoras participantes da pesquisa lecionam para estudantes do Ensino Médio Regular e uma trabalha com a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio.

Para manter o anonimato das professoras, as participantes da pesquisa foram identificadas por meio dos seguintes códigos: PLE1 – Professora de Língua Estrangeira 1; PLE2 – Professora de Língua Estrangeira 2; PLE3 – Professora de Língua Estrangeira 3; PLE4 – Professora de Língua Estrangeira 4; PLE5 – Professora de Língua Estrangeira 5; PLE6 – Professora de Língua Estrangeira 6 e PLE7 – Professora de Língua Estrangeira 7.

Por envolver pessoas, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá e aprovada sob o n.º 6.072.261, em atendimento à Resolução 466/2012 – CNS/CONEP, para emissão de parecer em atendimento à Resolução N 510/2016 – CHS/CONEP. Além disso, lavrou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi assinado pelos participantes da pesquisa.

A sistematização e análise dos dados foi realizada com o amparo da análise de conteúdo em três momentos (Bardin, 2016). No primeiro momento, houve a pré-análise do material coletado em campo. O segundo momento ocorreu com a exploração desse material. O terceiro momento, por sua vez, referiu-se ao tratamento e à interpretação dos dados obtidos.

3. Resultados e Discussão

Aqui é o espaço de apresentar os resultados, incluindo tabelas, quadros e figuras. De posse desses dados, nesta mesma seção ou em outra separada, devem ser discutidos, à luz do referencial teórico abordado na Introdução, os resultados obtidos, bem como buscar estabelecer relações com a literatura científica da área específica em que o estudo se coloca. É recomendado aos autores dialogar com outros autores que apontem resultados de pesquisa que corroboram ou se contrapõem aos achados apresentados no presente estudo.

Todas as figuras e tabelas deverão ser inseridas no local desejado ao longo do manuscrito e devem ser numeradas em algarismos arábicos com suas respectivas legendas e fontes (quando houver) e um breve título.

3.1 LE mediada por tecnologias digitais no ensino remoto

No ano de 2020, em todo o Brasil, houve aproximadamente 47,3 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica. Mesmo assim, esse dado representa uma queda em relação ao ano de 2019, em que foram registradas 47,9 milhões de matrículas (MEC, 2021). Outro fato importante no ano de 2020 foi a continuidade das aulas no formato remoto devido à pandemia da Covid-19, no qual o uso das TDIC tornou-se necessária para o prosseguimento das aulas.

A mudança repentina do ensino presencial para o ensino remoto ampliou as fragilidades existentes no sistema educacional brasileiro, como as dificuldades físicas, técnicas e de ensino da LE (Sousa; Uchoa; Araújo, 2022). As dificuldades físicas são o cansaço físico e mental; as técnicas estão relacionadas ao uso de tecnologias nas aulas remotas e as de ensino de LE se atrelaram às mudanças nas metodologias.

No ensino remoto, o planejamento institucional foi incipiente, o que implicou na oferta da qualidade esperada. Tanto professores quanto os estudantes tiveram de cumprir carga horária como se estivessem no ensino presencial. O público foi diversificado (crianças, adolescentes e adultos), o que demandou a necessidade do envolvimento da família e a metodologia de ensino do professor baseada no ensino presencial (Santos, 2020).

O foco no ensino remoto foi proporcionar educação, de maneira imediata e disponível, improvisar soluções rápidas e usar as TDIC, conforme demonstraram Ludovico, Nunes e Barcellos (2021). Nesses casos, utilizar as TDIC apenas como mediadora não significou ensino de qualidade. Novamente, cobrou-se do professor de LE flexibilidade aos novos cenários na educação e conhecimento de uso das novas tecnologias digitais aplicadas na educação.

Além disso, na região Norte do Brasil, há elevada quantidade de estudantes que residem e estudam em comunidades distantes da área urbana, o que contribuiu para ampliar o processo de exclusão escolar durante o ensino remoto. No Estado do Amapá, há comunidades remanescentes de quilombos, ribeirinhos e indígenas, que vivem em regiões afastadas de áreas urbanas, em que muitas residências não possuem eletricidade ou quando tem o acesso é de forma precária e escalonada (Oliveira *et al.*, 2022). Portanto, observou-se que as TDIC foram fundamentais para interação entre as pessoas, mesmo com as adversidades pré-existentes.

O telefone celular foi um recurso tecnológico muito utilizado antes e durante a pandemia para as pessoas se comunicarem, acessarem notícias, TV e aplicativos. Mas todo esse avanço tecnológico tornou-se possível devido ao desenvolvimento da tecnologia dos satélites, dos computadores, das redes de telefonia e da rede elétrica. Com o tempo, o telefone celular transformou-se num meio de comunicação de massa (Paiva, 2020). Pelo celular, acessa-se o *e-mail*, plataformas de vídeos, calculadora, informações sobre tempo, aplicativos, notícias e possibilita ampliação do ensino.

O uso do celular, portanto, pode possibilitar a aprendizagem, por exemplo, de uma LE por meio de pesquisas simples, instalação de aplicativos bilíngues ou pela interação entre os estudantes em LE. Porém, tanto estudantes como professores precisam de suporte para acessar os recursos do celular, como a disponibilização de internet pela escola. O celular é um meio de comunicação em massa e uma TDIC; desse modo poderia ser utilizado para fins de aprendizado.

Mas a utilização massiva de TDIC na educação não reflete a realidade de muitas escolas públicas brasileiras. Antes da pandemia, as TDIC poderiam ser usadas por muitos professores em suas práticas escolares se a maioria das escolas públicas brasileiras não tivessem problemas na estrutura física, salas de aulas com lousas em péssimas condições de uso e com número limitado de equipamentos tecnológicos (Pereira; Sabota, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (2017), a LDBEN n.º 9.394/96 e o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio (2020) trazem nos seus respectivos textos uma educação pautada no uso de recursos digitais. No entanto, isso não é suficiente e o ensino remoto demonstrou a defasagem escolar. Antes da pandemia da Covid-19, de acordo com Fonsêca (2020), escolas públicas amapaenses apresentavam problemas na sua estrutura física e diversas não tinham *internet*, *datashow* e computadores. De acordo com Colares e Colares (2022), a situação vivenciada pelos professores, no ensino remoto, reforçou a compreensão da necessidade do estabelecimento de condições estruturais às escolas com equipamentos que contemplassem professores e estudantes.

O descompasso das leis e do currículo escolar com a realidade das escolas públicas brasileiras evidenciou, durante o ensino remoto, problemas históricos da educação pública, a exclusão digital e a falta de estrutura tecnológica das escolas. Essas dificuldades não surgiram na pandemia, mas ficaram mais evidentes durante ela. Além disso, professores de LE relataram que não houve planejamento ou diálogo prévio de como seria o ensino remoto, o uso imediato das TDIC nas aulas remotas, nem formação para os professores (Sousa; Oliveira; Martins, 2020).

3.2. Professoras de LE: experiências vividas no ensino remoto em Macapá-AP

O ensino remoto, como já anunciado, revelou-se inquietante na educação formal, implicando em desafios a serem superados pelos professores. As experiências vividas no campo da educação repercutiram, durante o ensino remoto, no planejamento das aulas, na seleção de atividades, nas práticas pedagógicas e na participação dos estudantes nas aulas. Esse processo de ensino consistiu na forma de apresentar o conteúdo e no uso dos meios tecnológicos disponíveis, como alternativas pedagógicas necessárias para a continuidade das aulas e assim diminuir os impactos na educação.

a) Os impactos da pandemia no ensino em Macapá-AP:

Apesar das professoras de LE terem experiência de sala de aula, a pandemia trouxe mudanças significativas nas atividades escolares: a interação entre professoras e alunos, que antes ocorria na sala de aula, passou a ser no meio *online*. Isso afetou diretamente o ensino, fato observado por PLE1:

A pandemia impactou as minhas aulas, porque não me sentia segura em voltar para a escola e as aulas online foram importantes para nos proteger da doença. As aulas de francês foram pensadas para facilitar a participação dos estudantes e que não fossem exaustivas. As aulas foram pelo Whatsapp e pelo Meet.

Pelo relato acima, constatou-se adequação no planejamento da aula remota com base nas necessidades dos estudantes, adaptando as atividades de LE à realidade social e educacional, tendo em vista o contexto pandêmico. A atitude da participante PLE1, para Leffa (2016), denomina-se ecletismo inteligente,

pois, dessa forma, ocorreu a mobilização de conhecimentos obtidos ao longo dos anos para prosseguir com o ensino remoto, incorporando o novo ao antigo, neste caso, as TDIC aos conhecimentos e experiências adquiridas pela professora.

Apesar das dificuldades relatadas pelas professoras de LE no ensino remoto, verificou-se que elas utilizaram diversas estratégias de ensino com o suporte das TDIC:

PLE2: Foi um desafio imenso trabalhar com francês na pandemia, especialmente porque já não é fácil ensinar uma língua estrangeira presencialmente, muito menos a distância e com os recursos ínfimos. Principalmente porque foi necessário adotar metodologias diferenciadas que eram de acordo com as possibilidades dos estudantes. Alguns assistiam aulas online e explicativas pelo *Google Meet*; outros acompanhavam as aulas pelo *Whatsapp*, com áudios e material em PDF; e uma minoria recebia apenas um material impresso entregue na escola.

A integração das tecnologias em metodologias de ensino de LE e o planejamento de ensino foram adequados para atender os estudantes que podiam ou não participar das aulas. Dessa forma, a utilização das TDIC no ensino remoto, pelas professoras de LE, foi primordial para o andamento das aulas. Isso impactou diretamente as aulas de LE, por exemplo, no que tange ao planejamento diversificado para atender o maior número de estudantes e lidar com várias tecnologias digitais ao mesmo tempo, como PLE2 relatou. Pois, o professor tinha que ensinar pelo *Google Meet*, pelo aplicativo *WhatsApp* e acompanhar os estudantes que recebiam o material impresso.

b) Principais tecnologias digitais utilizadas pelas professoras de LE antes e durante a pandemia da Covid-19:

Segundo Leffa (2016), as atividades propostas para o ensino de LE são classificadas em quatro áreas: fala, escuta, leitura e escrita, que podem ser trabalhadas separadamente ou integralmente. Essas atividades utilizam algum suporte, sendo o mais comum o papel, a exemplo de livros e apostilas. Com o avanço do desenvolvimento de novas tecnologias, outros suportes começaram a ser utilizados pelos professores, como, por exemplo, CD-ROM e DVD-ROM; posteriormente, os *pendrives*, que são fáceis no manuseio e disponíveis em diferentes modelos no mercado. O cenário antes da pandemia da Covid-19, no ensino da LE, conforme o Gráfico 1, destacou-se pelo uso, principalmente, do material impresso em papel pelas professoras.

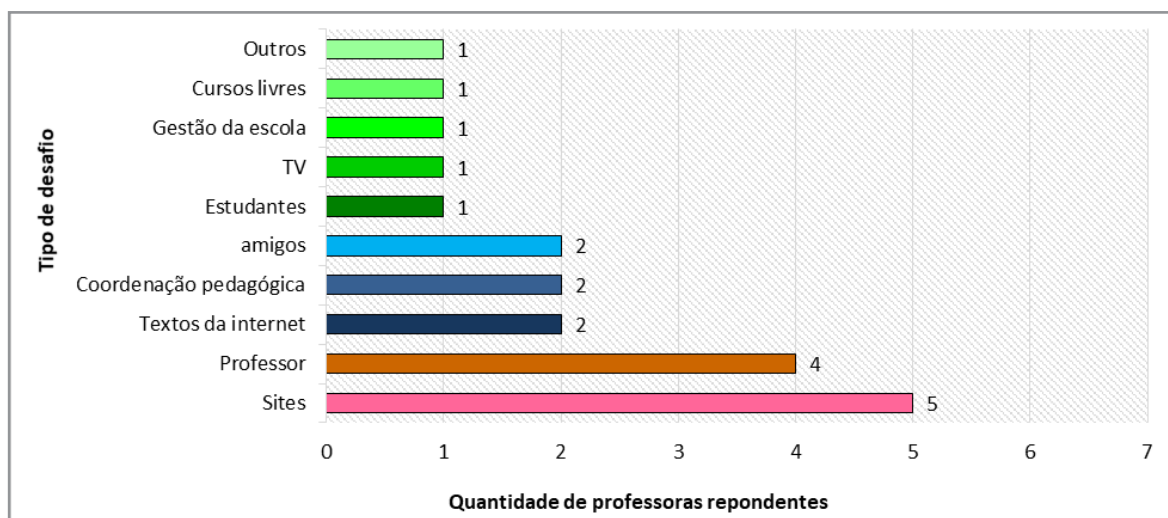


Gráfico 1: Tecnologias utilizadas antes da pandemia pelas professoras

Fonte: Dados tabulados pelas autoras (10/07/2023).

No Gráfico 2, durante o ensino remoto em Macapá-AP, destacou-se o uso das tecnologias digitais que auxiliaram as professoras no ensino da LE, como o *GoogleMeet*, o *Classroom* e vídeos do Youtube. Constatou-se, dessa forma, uma diversidade de atividades de LE trabalhadas e integradas às TDIC no ensino-aprendizagem de LE.

A utilização do material impresso continuou pelas professoras durante a pandemia (com 6 registros de apostilas, 4 de livros e 4 de xerox). As apostilas, neste caso, foram empregadas para atender estudantes que não tinham acesso às aulas remotas. Em outras palavras, as professoras adaptaram as atividades para atender dois públicos: os estudantes das aulas remotas e os estudantes que não tinham como acessar as aulas remotas.

Nota-se que o uso das tecnologias no ensino remoto representou para as professoras uma oportunidade de interação, por meio do celular, da *internet* e do *Google Meet*, com os estudantes, organização das atividades e práticas remotas, rompendo muitas barreiras (de espaço, de recursos tecnológicos, a qualidade da *internet*, formação de professores e as desigualdades sociais e geográficas).

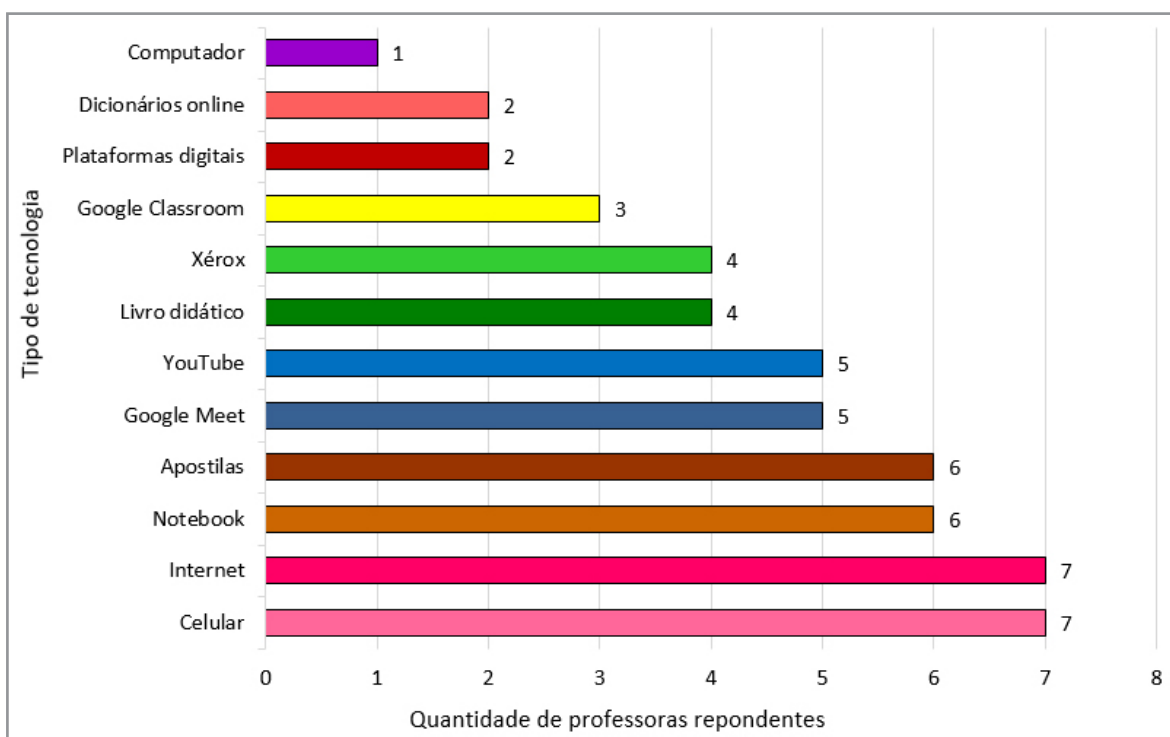


Gráfico 2: Tecnologias utilizadas durante a pandemia

Fonte: Dados tabulados pelas autoras (10/07/2023).

O uso do celular durante o ensino remoto pelas professoras de LE serviu para compartilhar vídeos, atividades e explicações sobre os assuntos das disciplinas de LE. Segundo Reis e Souza (2021), a pandemia propiciou uma nova forma de aprendizagem por meio de uma nova sala de aula e prática docente, que marcou uma geração de estudantes e professores devido ao envolvimento deles com a tecnologia, como o uso do celular para estudar; é por isso que as escolas precisam trazer para o seu contexto as TDIC, como forma de motivação aos estudantes e desafio aos docentes para empregarem novas práticas de ensino que contemplem diversas formas de aprender e de ensinar.

c) Orientações escolares sobre as aulas remotas, os meios de realização, os horários e as atividades escolares:

No Gráfico 3, estão informados os meios tecnológicos utilizados pelas professoras de LE nas suas es-

colas, por meio da *internet* e de aplicativos de comunicação instantânea. Dessa forma, as tecnologias fizeram parte da realidade das professoras de LE, apesar das mesmas não terem passado por um curso ou instrução de como dar aulas remotas.

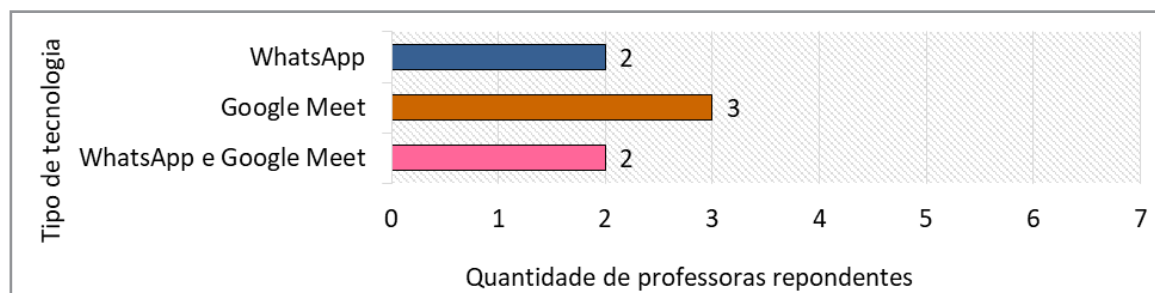


Gráfico 3: Orientações da escola com relação ao meio para realizar as aulas no ensino remoto

Fonte: Dados tabulados pelas autoras (10/07/2023).

No mês de abril de 2020, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá (CEE/AP), por meio da Resolução n.º 033/2020-CEE/AP, estabeleceu os meios, pelos quais, as atividades escolares poderiam ser compartilhadas durante o ensino remoto: vídeos/aulas, utilização de plataformas virtuais de ensino-aprendizagem, redes sociais e correios eletrônicos. Assim, as escolas foram organizando-se ao longo do ano de 2020, de modo que as aulas passaram a ser realizadas pela plataforma de videoconferência *Google Meet*, predominantemente, mas as professoras também utilizaram o aplicativo *WhatsApp* para atender os estudantes:

PLE2: Tínhamos horários para aulas online, pelo Google Meet; tínhamos horários para atender os estudantes pelo WhatsApp e data para receber e corrigir o material impresso dos estudantes que não tinham internet.

PLE4: Cada disciplina tinha 1 hora/ aula ou 2 horas aula semanal (dependendo da carga horária da disciplina); porém no decorrer de toda a semana sempre ocorria de muitos alunos entrarem em contato com os professores para sanar dúvidas ou justificar algum tipo de ausência, etc.

Por meio do aplicativo *WhatsApp*, seguido da utilização da plataforma de videoconferência *Google Meet*, ocorreu a continuação das aulas de LE durante a pandemia. As aulas de LE aconteciam todas as semanas com horários pré-determinados pela Coordenação Pedagógica de cada escola, com duração de 50min por aula, conforme a Nota Técnica 001/2020 SEED/AP. Esse horário não era seguido integralmente pelos estudantes, o que gerava trabalho dobrado para as professoras, pois tinham de responder às dúvidas e receber as tarefas após o término do horário regular da aula.

d) As tecnologias no ensino-aprendizagem de LE:

Para Leffa (2016), o ensino de LE modificou-se metodologicamente juntamente com os avanços tecnológicos, e a utilização somente de livros ou cadernos não eram suficientes para o ensino-aprendizagem de uma LE; por isso foi necessário adotar suportes tecnológicos disponíveis. Dessa maneira, o ensino de LE foi acompanhado pelo uso de recursos tecnológicos, rádio, gravador de áudio, gravador de vídeo, computador, *e-mail* e CD-ROM, que modificaram a maneira de ensinar e aprender uma LE. Identificou-se na pesquisa que as professoras de LE consideram importante o uso das tecnologias em suas práticas de ensino:

PLE1: As tecnologias ajudam a compreender melhor a língua e os estudantes gostam de atividades diferenciadas.

PLE2: Porque possibilita que o estudante pratique o autodidatismo e utilize a tecnologia para aperfeiçoar o aprendizado

PLE3: As tecnologias dinamizam o ensino da língua estrangeira e os alunos podem ter contatos reais com falantes natos e assim desenvolverem a oralidade em língua estrangeira de forma eficiente.

PLE4: Porque o estudante tem o acesso visual da cultura do idioma, além do acesso a diálogos ou conversações na prática.

PLE5: Porque usava um canal do Youtube que me ajudava muito e complementava com a atividade.

PLE7: Porque cada aluno tem uma forma de aprender e as ferramentas auxiliam nessa descoberta...

De acordo com o relato das professoras de LE, o uso das tecnologias no ensino-aprendizagem de LE promoveu a participação dos estudantes e auxiliou no desenvolvimento de habilidades da oralidade e da escrita da LE. Para Amaral e Medeiros (2020), o cenário de excepcionalidade fez com que as TDIC fossem utilizadas em larga escala, o que demonstra a importância delas no ensino presencial na aplicação de uma avaliação de compreensão escrita ou oral, na interação entre os estudantes e o idioma.

e) As competências comunicativas usadas pelas professoras de LE no ensino remoto:

Com relação ao Gráfico 4, verificou-se que a compreensão e produção escrita destacaram-se no ensino remoto em Macapá-AP. Isso, deveu-se à:

1) escolha da tecnologia utilizada pelas professoras de LE, como o aplicativo de mensagem *WhatsApp*, que permitiu a interação por mensagens de textos com os estudantes. Além disso, o compartilhamento de atividades, de vídeos e arquivos em PDF.

2) predominância das aulas expositivas e atividades de compreensão e produção escrita.

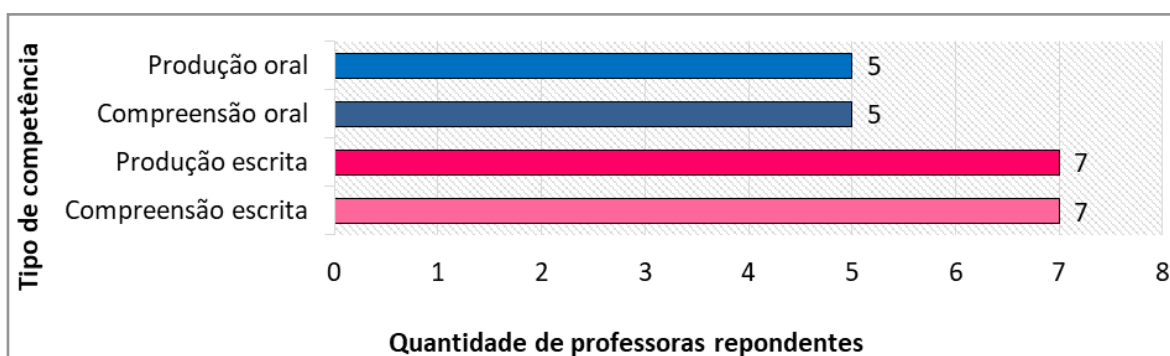


Gráfico 4: Competências comunicativas utilizadas pelas professoras de LE no ensino remoto

Fonte: Dados tabulados pelas autoras (10/07/2023).

Segundo Cromianski *et al* (2020), a utilização do aplicativo WhatsApp pelos professores e estudantes, no ensino remoto, possibilitou enviar mensagens referentes às aulas remotas aos estudantes, compartilhar vídeos, atividades e arquivos.

Evidenciou-se, assim, critérios nas escolhas das atividades e assuntos pelas professoras de LE no ensino remoto, o que implicou na valorização de atividades de leitura e escrita, e algumas recorreram à língua materna, o português, com elementos linguísticos conhecidos e não conhecidos pelos estudantes; outras utilizaram pequenos textos como forma de motivar os estudantes a lerem e desenvolverem estratégias

de leitura (compreensão escrita da LE por meio da leitura de pequenos textos literários, poemas, histórias em quadrinhos, dentre outros).

f) Os desafios das professoras de LE no ensino remoto:

Nenhum professor estava preparado para uma pandemia e ensino remoto ao mesmo tempo. Identificaram-se itens que apontaram a falta de preparação das docentes para a ocorrência das aulas remotas que ensejaram: não conseguirem atender todos os alunos, *internet* limitada, ausência de experiência com ensino remoto, utilização de metodologias de ensino diferentes, não ter todos os recursos tecnológicos e aprender a usar outras tecnologias.

Ou seja, as professoras tinham que buscar uma orientação ou suporte para aprender imediatamente a manusear diferentes tecnologias (Gráfico 5). Isso demonstrou que – apesar das tecnologias fazerem parte do cotidiano da população, de permitir a criação e compartilhamento de informações de forma rápida e que a nova geração não ficaria longe do universo digital – a utilização das tecnologias na educação ainda é um desafio (Pischetola, 2016).

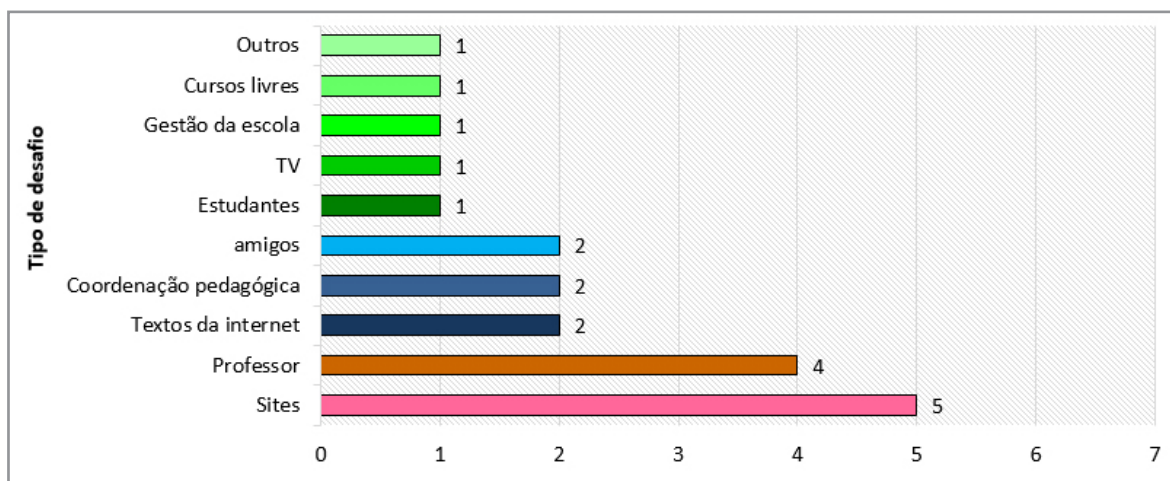


Gráfico 5: Desafios das professoras no ensino remoto

Fonte: Dados tabulados pelas autoras (10/07/2023).

O Gráfico 5 refletiu o interesse das professoras em saber como deveriam proceder no ensino remoto, como utilizar determinadas tecnologias e a preocupação na escolha de atividades para manter o diálogo com estudantes. O apoio nesse momento foi imprescindível, buscando em *sites*, com o colega professor e textos disponíveis na internet sobre como dar aula remota.

g) As Abordagens pedagógicas utilizadas pelas professoras de LE no ensino remoto:

A pesquisa demonstrou que as professoras recorreram às aulas expositivas (Gráfico 6) para explicar o conteúdo e momentos práticos da LE por meio de debates, apresentação de diálogos, músicas e debates. Essa experiência e vivência proporcionou às professoras, em suas práticas, a ampliação de conhecimento e a participação ativa dos estudantes.

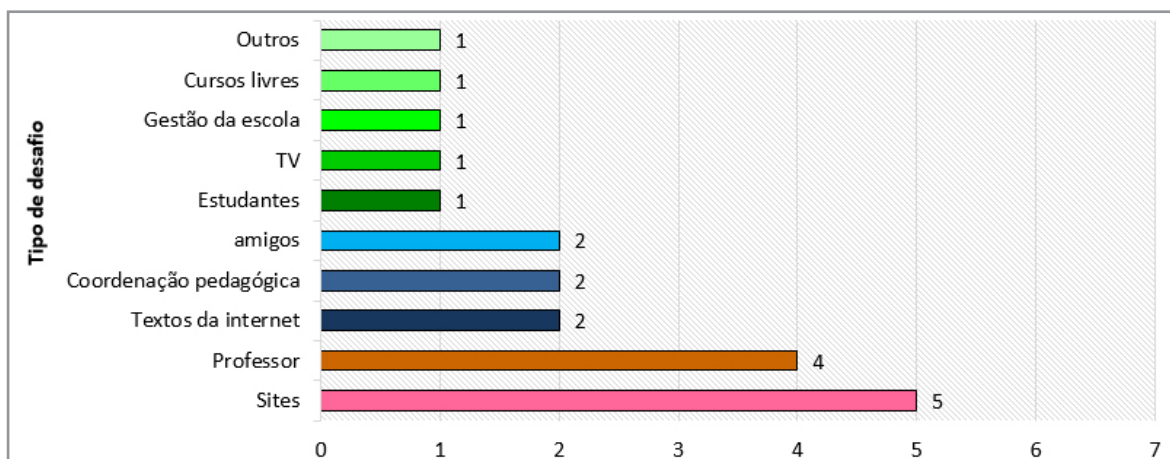


Gráfico 6: Abordagens pedagógicas adotadas pelas professoras de LE no ensino remoto

Fonte: Dados tabulados pelas autoras (10/07/2023).

Para Ludovico, Nunes e Barcellos (2021), a aprendizagem de uma LE não ocorre de forma linear. É um processo que utiliza oportunidades de interação com a língua. A rápida mudança do ensino presencial para o remoto fez as professoras utilizarem vários componentes nesse processo de ensino e aprendizagem da LE. A atenção voltou-se para a forma de conseguir de maneira rápida a instrução e soluções variadas e as TDIC ajudaram nessa improvisação que foi o ensino remoto. Dessas maneiras, as professoras de LE minimizaram as diferenças existentes na escola, para que todos os estudantes pudessem acessar os conteúdos pelos diversos meios tecnológicos. O importante foi garantir ensino e minimizar a exclusão dos estudantes quanto ao acesso e ao uso de tecnologias para o acesso ao ensino remoto no período pandêmico.

4. Considerações finais

O ensino remoto somente foi possível, em Macapá-AP, por causa do esforço dos professores que utilizaram seus recursos tecnológicos pessoais para dar aula de dentro de suas casas, com o apoio dos gestores escolares, corpo pedagógico escolar e dos pais dos discentes que podiam ajudar para que os estudantes tivessem aulas no período da pandemia de Covid-19. Nesse cenário, há de destacar a utilização das TDIC na educação durante a pandemia, como o suporte educacional de relevante auxílio em todas as etapas, seja das matrículas e aulas, seja das avaliações e disseminação do ensino.

A estratégia de interromper o processo de ensino presencial, pelo GEA, foi uma medida utilizada para evitar o contato imediato em ambientes escolares e minoração do contágio direto da doença.

Houve, também, a contribuição de pais e mães que utilizaram seus meios disponíveis para que os alunos estudassem, ora cedendo o único celular em suas casas, ora cedendo o único computador. As escolas que puderam forneceram materiais de ensino impressos, como apostilas e livros que estavam dedicadas aos anos letivos. Nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado do Amapá apoiou as unidades familiares com a doação de kits de livros e kits de alimentação. Porém, não se pode deixar de mencionar a questão da *internet*, que dificultou o acesso de muitos estudantes ao ensino remoto.

Mesmo assim, a educação não parou, e foi o que essa pesquisa revelou. Os professores deram aula no formato do ensino remoto, obedecendo aos mesmos modelos do ensino presencial e sem ajuda do poder público para dar condições estruturais e de equipamentos aos professores e aos estudantes, reclusos em suas casas pelo isolamento social por quase dois anos, pois a maioria das ações do GEA estavam voltadas para a saúde.

Referências Bibliográficas

- AMAPÁ. Nota Técnica n.º 001, de 16 de dezembro de 2020. Orientações para o ano letivo de 2020-2021. **Núcleo de Inspeção e Organização Escolar**, Macapá: SEED, 2020.
- AMAPÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Amapaense: Ensino Médio. Macapá: SEED, 2020.
- AMARAL, B. D. C.; MEDEIROS, F. S. B. **Os desafios da adaptação dos docentes no ensino fundamental da rede pública diante da pandemia do Covid-19**. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Tecnologia em Gestão Pública), Universidade Federal do Pampa, Santana do Livramento, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acesso em: 02 jul. 2019.
- COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Questões estruturais e desafios das políticas educacionais para além do contexto de excepcionalidade. In: VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. S. **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 15-38.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.º 33/2020-CEE/AP, de 03 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização dos calendários escolares e o regime especial de aulas e atividades não presenciais na escola, em caráter de excepcionalidade e temporalidade, como medida de enfrentamento ao coronavírus (Covid-19) e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amapá**, Macapá, n. 7.137, 03 abr. 2020. Seção 2.
- CROMIANSKI, S. R. *et al.* Ensino remoto de matemática: a experiência de uma comunidade escolar durante a pandemia da Covid-19. **Science and Knowledge in Focus**, Macapá, v.3, n.2, p. 25-47, dez. 2020.
- FONSÊCA, K. N. S. **Ensino Médio em Tempo Integral**: a política nacional do novo Ensino Médio e sua gestão no Estado do Amapá (2016-2019). 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Mestrado em Educação, Departamento de Pós-Graduação, UNIFAP, Macapá, 2020.
- HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016.
- LIMA FILHO, I. P.; GONÇALVES, D. N.; SANTOS, H. R. R. O trabalho docente e a pandemia da covid-19: uma investigação com professores do ensino fundamental e médio. In: MENDES, M.; SOARES, L.; CHAVES, L. (org.). **Olhar o sol e a morte**: reflexões das ciências sociais sobre a pandemia de covid-19 no Brasil. Juiz de Fora: s/n, 2022.
- LUDOVICO, F. M.; NUNES, M. B.; BARCELLOS, P. S. C. C. Trajetórias de uma professora de língua inglesa em ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1103-1134, 2021.
- MARTINS, M. *et al.* Das provas de nível presenciais em língua estrangeira aos testes de nível online: o caso da universidade aberta. **Revista EAD e Tecnologias Digitais na Educação**, Dourado, v. 9, n. 11, p. 72-89, 2021.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar 2020**: divulgação dos resultados. Brasília: MEC, 2021.

- MUSSATO, S. *et al.* As potencialidades de um programa de rádio em um contexto de pandemia: uma experiência na rede pública estadual de ensino em Roraima. *In: ALBUQUERQUE, M.; GANDRA, T. Panorama da Covid-19 no Brasil.* Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 565-574.
- OLIVEIRA, C. M. de *et al.* Ensino em tempos de pandemia no Amapá. *In: ALBUQUERQUE, M.; GANDRA, T. Panorama da Covid-19 no Brasil.* Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 337-348.
- PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: Revista de Cultura**, Recife, v. 37, n. 1, p. 58-70, dez. 2020.
- PEREIRA, A. L.; SABOTA, B. Tecnologias digitais e ensino de língua estrangeira: realidades e desafios. **Reveli**, Goiás, v. 8, n. 1, p. 178-198, abr. 2016.
- PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- REIS, W. F.; SOUZA, A. M. A utilização de tecnologias móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência intelectual do ensino fundamental. *In: JORGE, W. J.; GERSPAN, R. P. C. (org.). Educação Básica no Brasil: reflexões e desafios.* Maringá: Uniedusul, 2021, p. 223-234.
- SANTOS, K. M. A aula não é mais presencial, e agora? Tecnologias digitais e experiências docentes em tempos de Covid-19. **Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v. 11, n. 2, p. 01-22, 2020.
- SILVA, R. S. A educação corporativa: universidades corporativas. *In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. Educação a distância: o estado da arte.* São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 230-236.
- SOUSA, C. H. A.; OLIVEIRA, F. T. C.; MARTINS, E. S. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 141-160, set./dez. 2020.
- SOUSA, K. F.; UCHOA, M. L. P.; ARAÚJO, N. M. S. Kahoot e quizizz: um estudo de caso sobre o potencial de dois RED no aprendizado de inglês. **Revista Linguatéc**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 1, p. 102-124, jun. 2022.
- Almeida, O. C. de S. (2007). *Evasão em cursos a distância: validação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência.* Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília.