

Ensino de Inglês em tempo de pandemia: possibilidades e desafios

Teaching English in covid-19 pandemic: possibilities and challenges

Sheilla Andrade de Souza¹
Franciele Zagne²

Resumo

A pandemia de COVID-19 impôs novas formas de convivência em sociedade. Tornou obrigatório o uso de máscara dentro dos espaços comuns. A higienização das mãos e objetos teve de ser realizada constantemente. Usar álcool em gel configurou-se um hábito. O distanciamento social e a proibição de aglomeração de pessoas tornaram-se imprescindíveis. Isso exigiu, de maneira indiscutível, a readaptação de todos os setores da sociedade. Novos protocolos de funcionamento foram adotados no comércio, hospitais, igrejas e escolas. Nessa última, a pandemia aplicou uma pena ainda mais “pesada”: a de se reinventar, redesenhar os currículos e ressignificar o papel do aluno e do professor dentro do processo de ensino e de aprendizagem. As aulas precisaram ser transferidas para meio digital e aconteceram por intermédio de videoconferência e da criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Nasceu uma nova modalidade de ensino: o ensino remoto emergencial. Embora muitos pesquisadores já tenham alertado sobre a necessidade de repensar a instituição escola, foram ignorados. Dessa feita, um vírus alertou ao mundo que a própria escola deixou de fazer o dever de casa: de acompanhar as transformações econômicas, sociais, políticas e tecnológicas ocorridas na sociedade. Diante disso, esta proposta objetivou investigar as possibilidades e os desafios do ensino de língua inglesa nas modalidades oral e escrita em um ambiente virtual de aprendizagem. Apoiou-se nas reflexões apresentadas por Moran (2012): os currículos escolares precisam ser reformulados e o ensino amparado em metodologias ativas, desenvolvimento de projetos e na resolução de problemas sempre conectados com a realidade do aluno. Os dados revelaram que o ensino favoreceu o desenvolvimento de habilidades orais, por meio de *Podcasts*, produção de vídeos e atividades no *Padlet*. Igualmente, possibilitou a ampliação das habilidades de leitura e escrita desenvolvidas no *Canva*, formulários do *Google* e editores de textos.

Palavras-chave: Ensino remoto. Língua inglesa. Tecnologias digitais.

Abstract

The pandemic that the Planet has been experiencing since 2019 has imposed new forms of coexistence in society. It made it mandatory to wear a mask within common spaces, hygiene of hands and objects must be carried out constantly, using gel alcohol is a habit, social distancing and the prohibition of crowding of people becomes essential. This unquestionably requires the adaptation of all sectors of society. New operating protocols are adopted in commerce, hospitals, churches and schools. In the latter, the pandemic applied a strong obligation: redrawing itself, redesigning curricula and re-signifying the role of the student and the teacher within the teaching and learning process. Classes had to be transferred to digital media and took place through videoconferencing and virtual learning environments. A new teaching modality was born: emergency remote teaching. Although many researchers have already warned about the need to rethink the school institution, they have been ignored considerably. A virus has alerted the world that the school itself has failed to do its homework. To accompany the economic, social, political and technological transformations that have taken place in society. Therefore, this project aims to investigate the possibilities and challenges of teaching English in oral and written abilities in a virtual learning environment. It is supported by the reflections presented by Moran (2012): school curricula need to be reformulated and teaching supported by active methodologies, project development and problem solving that are always connected to the student's reality. The data showed that the proposal enables the development of oral skills, by Podcasts, video production and activities on the Padlet. Likewise, it was possible to expand reading and writing skills by activities in Canva, forms and text editors.

Keywords: Remote teaching. English language. Digital Technologies.

¹ Doutora em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Professora EBTT no IFMG - *Campus Avançado de Ipatinga*. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1476-635X> E-mail: souza_sh@hotmail.com

² Estudante do ensino médio curso integrado de automação industrial. IFMG - *Campus Avançado de Ipatinga*. Orcid: <https://orcid.org/> E-mail: francielezagne2@gmail.com

1 Introdução

Há mais de uma década pesquisadores e estudiosos da educação assinalam a necessidade de repensar os currículos escolares. Moran (2007) em seu livro “A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá” destaca a urgência em redesenhar os currículos escolares, pois para o autor “são excessivamente rígidos, com disciplinas isoladas, sem interação. Há, em geral pouca flexibilidade de espaço, tempo, organização de matérias” (MORAN, 2007, p. 18). Nessa mesma linha de raciocínio, Lima e Moura (2015, p. 91) afirmam que “[a] escola, hoje, precisa ser redesenhada, e o professor precisa mudar junto com ela”.

Em 2020, treze anos após a publicação de Moran, um vírus conhecido por “novo coronavírus” mostra que a escola ainda encontra dificuldades para fazer uso pedagógico das tecnologias digitais. A pandemia impôs, de forma imperativa, a necessidade de replanejar os currículos e inserir práticas de ensino virtual por meio de ferramentas digitais. Vale destacar, em consonância com Sunaga e Carvalho (2015), que as tecnologias não substituem a sala de aula tradicional, mas, sim, fornecem novos recursos para serem utilizados, com eficácia, e favorecerem a integração entre o aprendizado presencial e *on-line*.

O celular, que até o início do ano letivo de 2020 era proibido, em determinados contextos educacionais, tornou-se um aliado indispensável. Diversas tentativas de levar conhecimento ao aluno foram desenvolvidas. Muitas delas passíveis de críticas, pois o ensino mediado por uma tela não corresponde à transferência da sala de aula presencial para o meio digital. Surge, então, o ensino remoto emergencial (doravante ERE) que pressupõe um ensino realizado de maneira não presencial de forma a atender uma determinação do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais que proibiram a presença física de pessoas no ambiente escolar, a fim de evitar aglomerações e disseminação do vírus.

É importante esclarecer que o ensino remoto, criado para atender as demandas trazidas pela pandemia de COVID-19, é diferente da Educação a Distância (EAD), ou *e-learning* (MOORE; KEARSLEY, 2008). Autores como Moore e Kearsley (1996) e Testa e Freitas (2002) entendem a EAD como uma modalidade de ensino caracterizada pela separação física e espacial entre professores e alunos, marcada pela presença de tecnologia digital que favorece a interação entre eles. Essa interação pode ocorrer de forma síncrona, em tempo real, professores e alunos no mesmo instante e ambiente; ou de forma assíncrona: desvinculada do tempo real, não há necessidade de os participantes estarem conectados ao mesmo tempo.

Embora apresentem semelhanças, o ERE e EAD são modalidades diferentes, principalmente, porque cada instituição estabeleceu critérios próprios a fim de atender a demanda dos discentes. Todavia o ERE precisa ser bem planejado e requer a resignificação do ensino tradicional voltado para reprodução do conhecimento. Isso acentua a importância de rever a prática de resolução de extensas listas de exercícios mecânicos que, por vezes, não estimulam a criatividade e o uso do conhecimento em situações reais.

Como mencionado por Moran (2012, p. 23), o “currículo precisa ser repensado para que se torne importante para o aluno, para que este se sinta protagonista, sujeito, personagem principal. A escola tem de se adaptar ao aluno e não o contrário”. Temos, então, como dito por Moran (2012, p. 17), uma tarefa imensa e histórica: a de “propor, implementar e avaliar novas formas de organizar processos de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino, que atendam às complexas necessidades de uma nova sociedade da informação e do conhecimento”.

Segundo Schneider (2015), usar tecnologias na sala de aula sem repensar o papel do aluno e do professor não é suficiente. Dessa feita, Moran (2012) aponta que mudanças na educação dependem de educadores maduros intelectualmente e emocionalmente, que sejam curiosos, entusiasmados, que saibam motivar e dialogar. Assim sendo, o “educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo” (MORAN, 2012, p. 28). Acrescentamos, ele é capaz de controlar as vaidades e admitir, em consonância com Freire (2017, p. 25), que “[q]uem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

É sabido que nesse processo de adaptação dos currículos, imposto pela pandemia, as tecnologias digitais tornaram-se um facilitador. Na visão de Schneider (2015), a *internet* nos permite estar conectados de forma remota e facilita a aprendizagem entre indivíduos sem limitações geográficas e de tempo. Moran (2007) reforça a necessidade de desenvolver uma nova competência: a de saber conviver nos espaços digitais pelos quais nos movemos, de respeitar a diversidade e as diferentes opiniões.

O autor afirma que “com as novas tecnologias podemos flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem e as formas de fazê-lo” (MORAN, 2012, p. 45) e aponta os ambientes virtuais de aprendizagem (doravante AVA) como complementação ao que fazemos em sala de aula. Entende-se como AVA:

[...] ambientes, em geral baseados na Web, que se destinam ao gerenciamento eletrônico de cursos e atividades de aprendizagem virtuais. Podem ser empregados em cursos a distância, em *blended learning* ou como apoio a atividades presenciais. São variados os recursos que se oferecem, que podem ir de simples apresentação de páginas de conteúdos a completos sistemas de gestão, incluindo serviços de secretaria e e-commerce (TORI, 2009, p. 129).

Com base nas discussões supracitadas, propomos um projeto de ensino-pesquisa com o objetivo de identificar os desafios e as possibilidades do ensino de língua inglesa através do ensino remoto em tempo de pandemia. Para isso, foram realizadas atividades em língua inglesa que envolveram o uso de tecnologias digitais, a criação de um ambiente virtual de aprendizagem e a produção em língua inglesa nas modalidades oral e escrita.

Justificamos a relevância deste estudo, em conformidade com Moran (2012), à medida que buscamos desenvolver situações de aprendizagem ligadas à vida do aluno, ao cotidiano, que fizessem sentido, que fossem significativas e contextualizadas com a realidade. Na visão de Moran (2012, p. 23) muito do que os alunos estudam está desvinculado da realidade deles, das expectativas que eles trazem consigo sobre o processo de construção do conhecimento. Sendo assim, para o autor, o conhecimento acontece quando faz sentido, quando é experimentado. A seguir, relataremos a metodologia utilizada para realização desta pesquisa.

2 Metodologia

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação (doravante PA). Segundo Dick (2002), a PA consiste em um processo espiral flexível que permite ação (mudança, melhoramento) e pesquisa (entendimento, conhecimento) a serem alcançados de maneira concomitante. As pessoas atingidas pelas mudanças propostas em uma PA estão, na maioria das vezes, envolvidas no processo, o que permite um maior comprometimento. A figura abaixo exemplifica o caráter cíclico da PA.

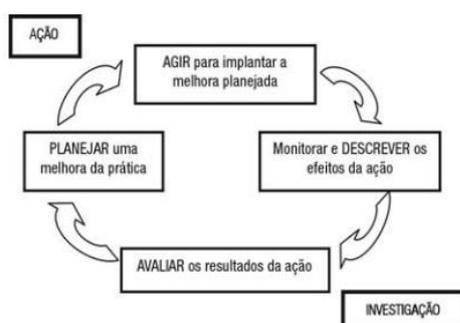


Figura 1. Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação
Fonte: TRIPP (2005, p. 446)

A pesquisa foi desenvolvida em dois ciclos. No primeiro, na fase do planejamento foi criada uma sala no ambiente virtual *Moodle* para realização das atividades, sendo postados os materiais de apoio,

videoaulas, formulários, arquivo de *Power Point* ou *link* para o *Canva*³, contendo o roteiro da aula síncrona e as atividades interativas criadas por meio de aplicativos, tais como: *Padlet*, *Wordwall*, *Mentimeter*, entre outras ferramentas. Esclarecemos, que por exigência institucional, as aulas síncronas eram gravadas e posteriormente o arquivo compartilhado no *Moodle*.

Na fase da ação, os temas sugeridos pelo livro didático (LD) eram abordados, assim como os tópicos gramaticais e os vocabulários selecionados com adaptações, quando necessário. Ainda nesta fase, os alunos realizaram as atividades disponíveis no AVA seguindo o prazo estipulado pela instituição, a saber, quinze dias, podendo ser prorrogado a critério do professor. As atividades eram questionários elaborados a partir de recursos do próprio *Moodle*, contendo questões discursivas e de múltipla escolha, além de *links* para outras ferramentas, a exemplo do: *Padlet*, *Wordwall*, *Mentimeter*, dentre outras ferramentas.

Na fase do monitoramento, identificamos possíveis dificuldades por parte dos participantes e providenciamos soluções. Para destacar: detectamos problemas referentes ao acesso às plataformas digitais e dificuldades relacionadas com a realização das atividades propostas, como por exemplo aquelas que exigiam uso outras ferramentas digitais, como as citadas anteriormente. Na fase da avaliação, refletimos sobre o processo de ensino e de aprendizagem que envolveu o uso da língua inglesa e de ferramentas digitais.

No segundo ciclo, na fase de revisão de planejamento, providenciamos tutoriais para auxiliar os alunos na produção das atividades e incentivamos a participarem dos horários de atendimentos disponibilizados pelos docentes, a saber duas horas semanais a cada quinze dias. Porém, vale destacar que a presença nos horários disponíveis era baixa ou inexistente.

Na fase de ação, verificamos a entrega das atividades e enviamos *feedback* aos alunos. Na fase de monitoramento, investigamos o processo de ensino e de aprendizagem a partir das atividades produzidas. Além disso, é importante dizer que durante todo o processo incentivamos os alunos a desenvolver a criatividade e usar os diversos recursos semióticos disponíveis no meio digital além de informá-los de que as atividades produzidas poderiam ser publicadas nas redes sociais para divulgação dos trabalhos. Por fim, na fase de avaliação corrigimos as atividades e enviamos *feedback* individuais aos alunos por meio do AVA.

³ O **Canva** é uma ferramenta gratuita de design gráfico on-line que você pode usar para criar posts para redes sociais, apresentações, cartazes, vídeos. Disponível em: <<http://www.canva.com>>.

Informamos que os participantes desta pesquisa foram os alunos dos segundos anos dos cursos técnicos integrados de eletrotécnica e automação industrial, matriculados no ano de 2021, em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, no interior de Minas Gerais.

A turma de eletrotécnica era composta por trinta e sete alunos, e a turma de automação industrial por quarenta e sete alunos. Os dados para análise foram coletados por meio de um questionário denominado “*Questionário de coleta de dados*” (QDados), composto por perguntas de múltipla escolha e discursivas. Informamos que os depoimentos coletados serão apresentados no decorrer deste texto e identificados por nomes fictícios a fim de manter a ética da pesquisa. Também, apresentaremos amostras de atividades produzidas pelos participantes e compartilhadas no AVA.

Responderam aos Qdados, 57 (cinquenta e sete) participantes que se identificaram da seguinte maneira: (a) 34 do gênero masculino; (b) 22 com o feminino, e (c) 1 como não binário. Quanto à faixa etária, 54 (cinquenta e quatro alunos) estavam entre 16 a 18 anos, enquanto 3 já eram maiores de 18 anos. Cerca de 22 (vinte e dois alunos) cursaram o Ensino Fundamental II em escola Pública Municipal, 27 (vinte e sete alunos) em Pública Estadual, 6 (seis alunos) em escola particular sem bolsa e 2 (dois) em escola particular com bolsa.

Para contextualizar, as aulas de língua inglesa aconteciam de maneira síncrona, por meio da plataforma *Google Meet* a cada 15 dias. Durante o intervalo entre os momentos síncronos, os alunos realizavam as atividades propostas (no AVA) e era disponibilizado um horário de atendimento para esclarecer possíveis dúvidas que surgissem durante o processo, como mencionado. Salienta-se que os alunos poderiam enviar mensagens via *e-mail* e *whatsapp* a qualquer momento, caso houvesse necessidade. Na sequência, apresentaremos a proposta de ensino.

3 Apresentação da proposta de ensino

Diante da necessidade de adaptar os currículos escolares, imposta pela pandemia de COVID-19, desenvolvemos uma proposta de ensino e pesquisa com o objetivo de investigar as possibilidades e os desafios do ensino de língua inglesa nas modalidades oral e escrita em um ambiente virtual de aprendizagem em tempo de pandemia.

De modo geral, o trabalho desenvolvido foi apoiado no LD “*Way to Go*”, volume II, da editora Ática. Organizamos o conteúdo proposto pelo LD em *slides*, de maneira interativa, com *links* que permitiam a realização de atividades *on-line* durante as aulas síncronas. Cada unidade era dividida em duas aulas: na primeira, trabalhávamos a leitura do texto e o vocabulário; na segunda, os tópicos gramaticais e as produções textuais (oral e/ou escrita). Os textos do LD, por sua vez, eram discutidos

durante as aulas e os alunos elaboravam esquemas, resumos em língua portuguesa a fim de praticar a compreensão textual. Objetivamos, com isso, proporcionar ao aluno um momento de aprendizagem através da língua inglesa e não somente sobre a LI.

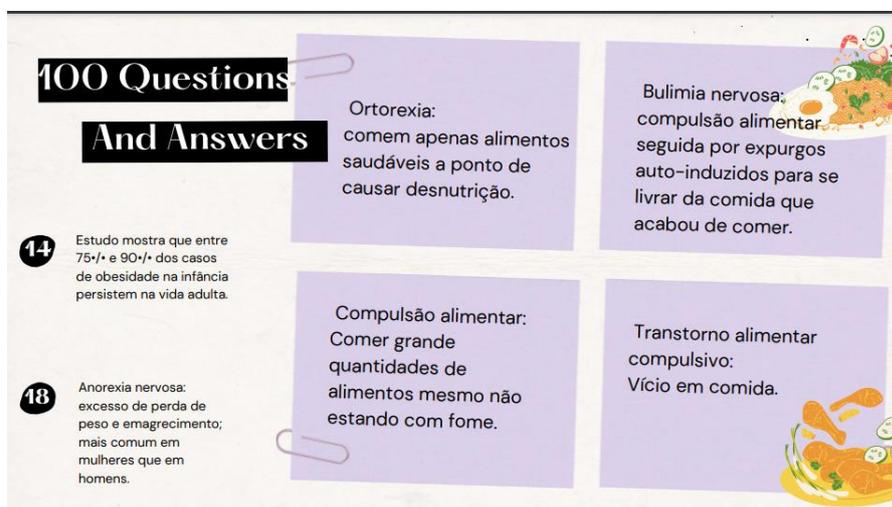


Figura 2. Exemplo de atividade escrita produzida pelos participantes da pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Quanto às atividades de interpretação textual propostas pelo LD, eram realizadas por meio de questionários disponíveis no Moodle ou outra ferramenta digital que possibilitasse a realização de maneira virtual e permitisse que os alunos acessassem a pontuação obtida instantaneamente. Esclarecemos que essas atividades foram transpostas do LD para o AVA, e os créditos ao material devidamente atribuídos. Essa foi a maneira que encontramos para tornar a aprendizagem mais interativa e facilitar a correção, visto que havia um volume alto de produção oral e escrita que demandam maior atenção e dedicação de tempo por parte da professora-pesquisadora. Para exemplificar, veja a Figura 3.

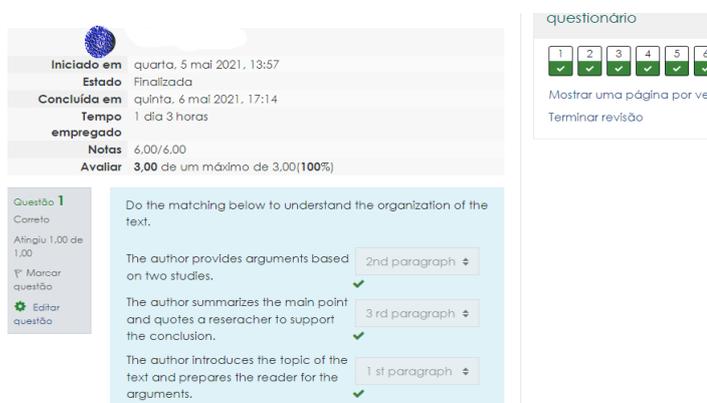


Figura 3. Exemplo de questionário disponível no Moodle
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

É importante salientar que atividades que envolvem questionário requerem uma reflexão mais aprofundada sobre a eficácia, visto que, ao analisarmos os dados disponíveis no *Moodle*, percebemos que alguns alunos as realizavam em um período de tempo muito curto, em média três minutos. Consideramos três minutos insuficientes para realização das propostas, devido à complexidade delas e ao nível de proficiência de muitos. Destacamos que ao planejar os questionários prevemos um período mínimo de trinta minutos para resolução das questões.

No que tange à produção escrita, após as discussões sobre determinado tema, propomos atividades a fim de praticar o vocabulário e o assunto discutido, além de promover o uso da língua nas modalidades orais e escritas. Para ilustrar, segue, na figura 4, um modelo de atividade adaptada, a partir da unidade II LD, cujo tema foi: “*Choosing a career*”. Após trabalhar a proposta de interpretação de texto, vocabulário e gramática sugerida pelo livro, os alunos deveriam responder à seguinte pergunta disponibilizada por intermédio de um link criado no *Canva*: “*What do you want to do for a living? Why?*”.

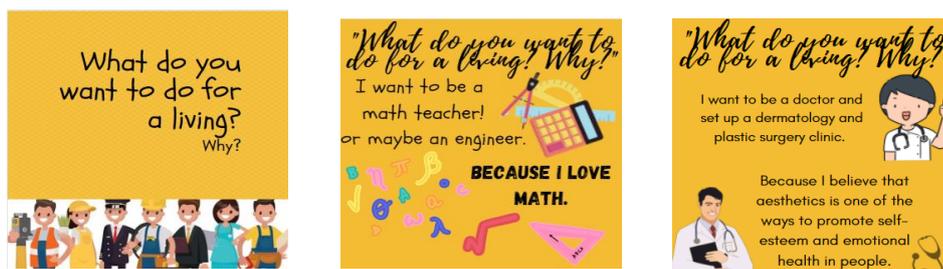


Figura 4. Exemplo de atividade de Writing I
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Objetivávamos que os alunos refletissem sobre possíveis profissões que gostariam de exercer no futuro. As respostas foram surpreendentes e motivadoras. Percebemos quão sensíveis à questão do próximo os participantes se mostraram. No entanto, houve aqueles que ainda não se identificaram com uma profissão e acreditam serem muitos jovens para isso. Para ilustrar, destaca-se o depoimento de Cláudio que disse: “*I have no idea what I want to do. I think this is a very complicated decision, I will need more time to decide*”. Nessa mesma direção, a participante Andréia destaca essa atividade como a que menos gostou, pois ela ainda não tem resposta para essa pergunta.

Entendemos que a atividade proporcionou reflexões pessoais à medida que abordamos um tema real para os alunos do ensino médio e sugerimos que os alunos participassem de eventos como Mostra de Profissões ofertados por universidades e, se possível, realizassem testes vocacionais. Dessa forma,

compreendemos que a proposta permitiu o ensino do idioma para além da estrutura gramática e uso de vocabulário.

Outro exemplo de atividade escrita intitulada “*It’s me in words*”. Os alunos deveriam selecionar uma foto e escolher pelo menos três palavras, independentemente da classe, em inglês, que estivessem relacionadas a eles. Sugerimos que fosse utilizado a ferramenta www.canva.com para produção textual. Neste momento, discutimos sobre os diversos modos de significação que podem ser utilizados para a produção de um texto contemporâneo. Seguem amostras de atividades.



Figura 5. Exemplo de atividade de Writing II.
Fonte: Dados da pesquisa (2021).

No que tange as atividades de compreensão e produção oral, eram propostas de modo diversificado, por meio de questionários com atividades de música, produção de textos escritos e/ou orais no *Padlet*, *Podcasts* ou produção de vídeos. Durante o ano letivo de 2021, trabalhamos duas músicas, por meio de vídeos do *YouTube* e questionários *on-line* disponibilizados no *Moodle* e produção de *Podcast*.

A elaboração de um Podcast foi um modelo de atividade que obteve boa aceitação por parte dos alunos. A proposta consistiu na produção de um *Podcast*, em grupos, com no máximo três participantes que deveriam conversar sobre um os seguintes tópicos: (1) *Our society’s emphasis on appearance promotes dangerous dieting behaviors*; (2) *It is impossible to have a healthy lifestyle in today’s modern world*; (3) *Healthy eating does not have to mean giving up foods you like best*; (4) *Eating disorders are not the person’s fault*; entre outras.

É importante ressaltar que muitos alunos já possuem o conhecimento necessário para a criação de um *Podcast*, todavia, na expectativa de auxiliar os que apresentam dificuldades foram disponibilizados tutoriais e sugeridos aplicativos que poderiam ser úteis. Na sequência, apresentaremos os resultados e discussões dos dados coletados.

4 Resultados e discussões

A partir das atividades propostas durante o ERE, investigamos as potencialidades e os desafios enfrentados pelos participantes desta pesquisa durante a COVID-19. Para lembrar, os dados foram coletados a partir da análise de 57 questionários (Qdados) com perguntas de múltipla escolha e discursivas sobre o ensino da língua inglesa, durante o período de pandemia. Os resultados apontaram que 100% dos participantes concordam que o uso de ferramentas digitais favorece a aprendizagem do idioma.

Para melhor entender sobre o desenvolvimento das quatro habilidades, foi perguntado: “*Quais atividades você prefere desenvolver em língua inglesa? Justifique*”. Era permitido escolher mais de uma opção. Dentre os participantes 34 (trinta e quatro) afirmam preferir exercícios de leitura, 20 (vinte) preferem exercícios de escrita, 35 (trinta e cinco) apreciam exercícios de oratória e 48 (quarenta e oito) preferem exercícios de escuta.

Ao somarmos os as respostas referentes às práticas orais e escritas, observamos que o número de alunos com interesse em aprimorar as habilidades de escrita em língua inglesa é menor, a saber, obtivemos 54 respostas. Enquanto, 83 participantes afirmam preferir atividades com foco na oralidade. Dentre os participantes que escolheram as atividades escritas, trazemos para a discussão os depoimentos de Theo e Luan, que alegaram, respectivamente: “*são mais fáceis na fixação do conteúdo*”; “*por serem mais fáceis de entender*”. Os depoimentos nos permitem intuir que os alunos tendem a achar as atividades de leitura e escrita mais fáceis de serem realizadas. Vale dizer que essas atividades predominam no ensino de língua inglesa em contexto de educação regular.

No que se refere à oralidade, notamos que os alunos gostaram de produzir o *Podcast* e o apontaram como eficaz no processo de desenvolvimento de habilidades orais. Conforme Henrique, com o *Podcast* ele exercitava a conversação e falava sobre assuntos do interesse dele. Para ilustrar, ao ser perguntado “*Quais atividades você mais gostou de desenvolver no Moodle? Se possível, justifique.*”, o participante André disse “*as atividades de Podcast, pois necessitava de uma dedicação a mais*”. Na mesma linha de raciocínio, segundo Marcos ele gostou das atividades de gravar áudio, pois exigiam uma “*atenção redobrada*”.

Ainda como base nos dados coletados por meio do QDados, 16 participantes apontaram as atividades de questionários/formulários como aquelas que menos gostaram, apresentando as seguintes justificativas:

Dan: “Os questionários, pois desenvolvia pouco inglês”.

Fabiano: “Os questionários eram maçantes comparados com as outras”.

Sabrina: “Os questionários totalmente voltados a uma matéria com pouco desenvolvimento na aplicação”.

Elis: “As que eram sobre atividades do livro que deveriam ser respondidas em formulário”.

Os depoimentos dos alunos indicaram a necessidade de refletir sobre a ferramenta e dialogaram com a concepção de que o ensino mediado pelas tecnologias digitais requer a ressignificação do ensino tradicional, uma vez que os questionários foram a transposição do LD para o meio digital. E como dito por Dan, “*desenvolvia pouco inglês*”, e, para José, “*dependiam apenas de interpretação básica*”.

A fim de verificarmos sobre a aprendizagem da língua inglesa, efetivamente, foi perguntado: “*De que maneira as atividades de língua inglesa, durante a pandemia, contribuíram para sua aprendizagem quanto à língua?*”. Analisando as respostas, depreendemos que de modo geral, houve ampliação no que tange à aprendizagem de vocabulário, gramática, habilidades orais e escritas, como se pode notar no depoimento de Fernando: “*ajudou a aprender novas palavras, termos, algumas regras importantes da gramática e como pronunciar certas palavras*”.

Ainda nesse sentido, a resposta da participante Bia indicou um tema para pesquisa futura, pois, conforme dito, ela não aprendeu muita coisa, pois não participava ativamente “*por falta de responsabilidade mesmo*” (Bia). Reforçamos a importância da dedicação e do interesse por parte dos alunos, no entanto, entendemos que durante o período de pandemia fatores como ansiedade, medo e até mesmo o luto influenciaram no processo de ensino e de aprendizagem.

É importante destacar, o fato dos depoimentos revelarem o potencial relevante da ferramenta *Canva* no processo de ensino e de aprendizagem. Segundo o participante Antônio, ele gostou de todas as atividades que envolveram o *Canva*, pois exploraram a criatividade dele. Nessa mesma linha de raciocínio, para Paty, o *Canva* “*colocava a criatividade em ação*”. Percebemos, com isso, que a proposta contribuiu para o desenvolvimento da criatividade e do protagonismo dos alunos.

Apoiadas nos dados coletados, verificamos que as dificuldades e os desafios enfrentados pelos alunos durante a pandemia de COVID-19 ultrapassam os limites do conteúdo. Embora os dados revelassem dificuldades relacionadas à fala, à pronúncia, ao conhecimento da língua, além da escrita e leitura, constatou-se que tais dificuldades não eram as predominantes.

Nesse sentido, conforme os participantes, houve dificuldades relacionadas às questões técnicas, como falta de conexão adequada, o que revela o depoimento de Antônio: “*minha internet caía toda hora*”. Outro ponto destacado foi o fato de os alunos não possuírem um espaço propício para estudo, para ilustrar, Joaquim levantou a questão: “*em casa, não tenho um espaço próprio para estudo*”.

É importante mencionar o papel importante que a interação desempenha no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os participantes afirmaram sentir falta dos colegas e do diálogo face a

face entre os pares. É o que se pode notar por meio dos depoimentos de Ana, que destacou como dificuldade “*não ter a interação tão próxima com os colegas de sala para nos ajudarmos na realização das atividades*”; igualmente, Lia afirmou ter dificuldade “*pelo fato de que não era presencial, dificultando meu contato com a professora*”.

Os depoimentos acima mostram que a sala de aula presencial ainda é o espaço preferido pelos estudantes e apresenta-se como um lugar de interação e troca de conhecimento. Por mais que também seja possível aprender em ambiente virtual, há carência de contato humano. Todavia, como já discutimos, anteriormente, destaca-se a necessidade de repensar a sala de aula tradicional a fim de adequá-la às demandas contemporâneas. Para finalizar, passaremos para as considerações finais.

5 Considerações finais

Com esta proposta, objetivamos investigar as possibilidades e os desafios do ensino de língua inglesa durante o ensino remoto emergencial. Elaboramos atividades com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento e a prática do idioma nas modalidades oral e escrita, além de promoverem o desenvolvimento de outras capacidades, necessárias ao indivíduo do século XXI. Destacamos as práticas de leitura e de escrita contemporâneas que envolvem outros modos de significação, não somente o código verbal.

Especificamente, pretendemos: (1) fornecer conhecimentos de língua inglesa nas modalidades orais e escritas por meio de diferentes ferramentas digitais; (2) ampliar o conhecimento com relação ao uso de recursos digitais para produção de vídeo e textos escritos; (3) navegar em um ambiente virtual de aprendizagem com maior desenvoltura; (4) desenvolver a criatividade e o protagonismo do aluno.

Como dificuldades, elencamos a falta de recursos técnicos adequados (como conexão à *internet*), a falta de equipamento (a exemplos de *laptops* e celulares), além da ausência de um espaço adequado nas residências para que os alunos pudessem se dedicar aos estudos sem serem interrompidos por ruídos e fatores externos.

Acrescentamos a limitação do espaço de interação que o meio virtual oferece e a falta de maturidade dos alunos para administrarem o tempo de forma produtiva. Nesse ponto, destacamos a ausência dos alunos durante as aulas síncronas, que não eram obrigatórias, e por essa razão tínhamos cada vez menos alunos *on-line*. Isso ocasionava falta de comunicação e dificuldade de compressão em realizar as atividades propostas.

Os dados revelaram que os objetivos foram alcançados, à medida que se favoreceu o desenvolvimento de habilidades orais, por meio de *Podcasts*, produção de vídeos e atividades no *Padlet*.

Igualmente, possibilitou-se a ampliação das habilidades de leitura e escrita por intermédio de atividades no Canva, formulários e editores de textos.

Destacamos que as atividades propostas foram além do desenvolvimento de habilidades linguísticas e contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de usar tecnologias digitais, da criatividade e do protagonismo dos alunos. Os dados também sugeriram temas para pesquisas futuras, para exemplificar: averiguar a eficácia do uso de questionários para compreensão de textos orais e escritos; investigar a prática de cópias de colegas na realização de atividades; comparar e relacionar o comportamento dos alunos no AVA e seus resultados quanto à aprendizagem de língua inglesa.

Do mesmo modo, os dados reforçaram a potencialidade da inserção de ferramentas digitais para o ensino, visto que elas podem favorecer a aprendizagem e a sua promoção para além do conteúdo. Por fim, desejamos que o acesso à *internet* e às tecnologias digitais se torne um direito fundamental a todos os alunos brasileiros.

Referências

DICK, B. *Action Research: action and research*. 2002. Disponível em <http://www.aral.com.au/resources/aandr.html>. Acesso em: 7 abr. 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LIMA, L. H. F. de.; MOURA, F. R. de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 89-102.

MOORE, M; KEARSLEY, G. *O distance education: a systems view*. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-44.

SCHNEIDER, F. Otimização do espaço escolar por meio do modelo de ensino híbrido. *In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Porto Alegre: Penso, 2015. p. 67-80.

SUNAGA, A.; CARVALHO, C. S. de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. *In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.* Porto Alegre: Penso, 2015. p. 141-154.

TESTA, M. G. *Fatores críticos de sucesso de programas de educação a distância via internet.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil. Testa, M. G., & Freitas, H. M. R. (2002). Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via Internet: a visão dos especialistas. *In: Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Salvador, BA, Brasil, 26, 2002.*

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. *In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. Educação a distância: o estado da arte.* São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 112-119.

TRIP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.*

Data de submissão: 04/09/2022. Data de aprovação: 09/11/2022.