



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ALUANA VILHENA AMORAS

**PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO EM MACAPÁ-AP (2020 E 2021):
O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

MACAPÁ-AP

2023

ALUANA VILHENA AMORAS

**PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO EM MACAPÁ-AP (2020 E 2021):
O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades

Orientadora: Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão

MACAPÁ-AP

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

A524 Amoras, Aluana Vilhena.

Prática docente no ensino remoto em Macapá-AP (2020 e 2021): o uso de tecnologias digitais nas vivências de professoras de línguas estrangeiras / Aluana Vilhena Amoras. - Macapá, 2023.
1 recurso eletrônico. 116 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2023.

Orientadora: Eliana do Socorro de Brito Paixão.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Práticas docentes. 2. Ensino remoto. 3. Tecnologias digitais. I. Paixão, Eliana do Socorro de Brito, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

AMORAS, Aluana Vilhena. **Prática docente no ensino remoto em Macapá-AP (2020 e 2021)**: o uso de tecnologias digitais nas vivências de professoras de línguas estrangeiras. Orientadora: Eliana do Socorro de Brito Paixão. 2023. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

ALUANA VILHENA AMORAS

**PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO REMOTO EM MACAPÁ-AP (2020 E 2021):
O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS VIVÊNCIAS DE PROFESSORAS DE
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amapá para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades

BANCA AVALIADORA

Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão

Orientadora – Presidente da Banca - PPGED/UNIFAP

Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito

Avaliadora Titular Interno - PPGED/UNIFAP

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes

Avaliador Titular Externo – PPGLT/UNIFAP

DEDICATÓRIA

Dedico a **Fernando Castro Amoras**, amor da minha vida, muito obrigada por ser um pai cuidadoso e carinhoso com os nossos filhos, pelo apoio incondicional aos meus projetos e pela ajuda e incentivo no Curso de Mestrado em Educação. Aos meus filhos **Henrique Vilhena Amoras**, **Heitor Vilhena Amoras** e **Helbert Vilhena Amoras** por me fazerem feliz todos os dias com seus sorrisos, suas brincadeiras e peraltices, eu amo muito vocês três. À minha mãe **Maria Inêz dos Anjos Vilhena**, ao meu pai **Lúcio dos Santos Vilhena** (*in memorian*), aos meus irmãos **Andréia dos Anjos Vilhena**, **Uendel dos Anjos Vilhena** e **Luciléia dos Anjos Vilhena** (*in memorian*), e à minha querida sobrinha **Yasmin**.

AGRADECIMENTOS

Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão, apresento meu muitíssimo obrigada por aceitar ser minha Orientadora, possibilitando-me a inclusão no Curso de Mestrado em Educação, pois está tendo um grande impacto na minha vida. Agradeço muito pela paciência, carinho e pelo apoio na escrita da dissertação, desde a parte do projeto até este material que aqui ofereço para todos. Por meio das suas sugestões de leitura eu conheci um pouco mais das minhas práticas no ensino da língua francesa com o uso das tecnologias e me fez refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem que faço parte como professora e como aluna.

Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito, pelas aulas na disciplina Seminário I, II e III e participado na minha banca de Qualificação e Defesa. Foi muito bom tê-la como professora no Curso de Mestrado em Educação. Certamente, foram momentos de muito conhecimento que me ajudarão na vida acadêmica. Muito obrigada por tudo.

Prof. Dr. Rosivaldo Gomes, pela participação na minha banca de Qualificação e Defesa da Dissertação, seus apontamentos contribuíram para a escrita desta pesquisa.

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães, pelo conhecimento e reflexão sobre a profissão docente. Obrigada por me apresentar os estudiosos Ponce e Freitas; sem dúvida foram leituras enriquecedoras.

Profa. Dra. Valéria Silva de Moraes Novais, pela explanação sobre análise de conteúdo, a convite da Profa. Dra. Ângela do Céu Ubaiara Brito na disciplina Seminário III do Mestrado em Educação, cada detalhe de sua explicação serviu para dar andamento na minha pesquisa.

Prof. Dr. Albert Alan de Sousa Cordeiro, pelas contribuições na disciplina Teoria Cultural e Educação na Amazônia sobre os aspectos culturais; eu adorei participar das suas aulas.

Prof. Dr. José Carlos Cariacás Romão dos Santos, foi muito bom tê-lo como professor, obrigada pelas dicas de leitura e participação nas aulas.

Profa. Dra. Kelly Cristina Day, minha primeira professora de francês no Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Miterrand, quando ainda era localizado no bairro Central da cidade de Macapá-AP, pois foi nessa instituição que eu me encantei pelo idioma francês.

Profa. Ms. Aldenice de Andrade Couto, pelos ensinamentos na graduação, pois até hoje são fundamentais para a minha profissão. A senhora orientou desde a escolha de um manual de FLE até quais ferramentas tecnológicas utilizar nas aulas de francês. Além disso, sempre incentivou nos estudos do idioma.

Profa. Ms. Maria José Queiroga, minha professora na Especialização, incentivadora do uso das tecnologias no ensino de FLE. O seu livro “**As novas formas de ensinar e aprender**

Francês Língua Estrangeira (FLE): du tableau à l'écran” foi bastante instigador para esta pesquisa.

Idanilde de Oliveira Rocha de Lima, pelo carinho e atenção aos mestrandos, foi muito bom tê-la conhecido. Meus sinceros agradecimentos.

Antonia Neura Nascimento, pela oportunidade, ainda como estudante do curso de Graduação em Letras, de trabalhar com a sra. no Departamento de Pós-Graduação da Unifap. Minha eterna gratidão e carinho.

Aos meus colegas da linha de pesquisa Educação, Culturas e Diversidades: **Arley da Silva Oliveira, Leonor Barbosa Rocha, Jessé Martins Cardoso, Wollacy Esquerdo Lima e Zenilda Rodrigues Dias**, pela ajuda e contribuição nas aulas. Foi muito tê-los como colegas no Curso de Mestrado em Educação e estudar com vocês.

Profa. Rosélia Amorim, por ter acompanhado meu filho Heitor nas aulas remotas de 2020, seu empenho para ele participar das aulas foram fundamentais para o aprendizado dele. Ele adorava as suas aulas. Foi assim que percebi, inicialmente, que o ensino remoto deu certo.

A todos da **Escola Estadual Tiradentes, gestor, coordenadores, professores e estudantes**, por me proporcionarem, no ano de 2021, muito aprendizado no uso das TDIC. Muito obrigada pelos compartilhamentos de informações e conhecimento.

À Diretora **Regina Célia Favacho Teixeira**, às coordenadoras **Glória Maria de Souza, Patrícia Santos, Simoni Coutinho, Helayne Brito de Jesus**, aos **professores**, aos **alunos** da **Escola Estadual Aracy Miranda de Mont'Alverne**, pelo apoio nas aulas de francês e do Mestrado, sem dúvida foi importante para a conclusão do curso de Mestrado em Educação.

Às **professoras participantes da pesquisa**, pela atenção em me receberem na escola, pelas informações prestadas e pelo trabalho dedicado ao ensino de línguas estrangeiras.

Aos **gestores escolares e coordenadores pedagógicos das escolas participantes**, por aceitarem fazer parte da pesquisa.

RESUMO

O ano de 2020 foi marcado, globalmente, pelo início da Covid-19. Isso 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 diferenciado, necessitaram de adequações e uso de tecnologias diversificadas para a prática das competências de comunicação, de compreensão oral e escrita, produção oral e escrita, no ensino remoto, a despeito de poucos domínios quanto à utilização. Esse contexto, ensejou o seguinte problema de pesquisa: Como as professoras de LE vivenciaram o uso de tecnologias digitais em suas práticas docentes no ensino remoto? Assim, a pesquisa objetivou analisar as práticas docentes vivenciadas pelas professoras de LE no ensino remoto, durante o período pandêmico (2020 e 2021), em Macapá-AP, com foco do uso de tecnologias digitais. Para viabilizar esse objetivo, delineou-se os seguintes objetivos específicos a) discutir sobre prática docente no contexto educacional do ensino remoto; b) averiguar a aplicação de recursos tecnológicos na educação, com foco nos recursos tecnológicos digitais utilizados por professoras no ensino remoto, bem como entraves, possibilidades e desafios enfrentados na prática docente e c) investigar as vivências de professoras de línguas estrangeiras em suas práticas quanto ao uso de recursos tecnológicos digitais em quatro escolas estaduais de Macapá-AP. A metodologia adotada teve o suporte do método hermenêutico, de abordagem qualitativa e tendo como tipo de pesquisa o estudo de caso. O instrumento de coleta de dados foi o questionário semiestruturado, sendo os sujeitos sete professoras das disciplinas de LE de quatro escolas estaduais, situadas em Macapá-AP: Escola Estadual Tiradentes, Escola Estadual Mário Quirino da Silva, Escola Estadual General Azevedo Costa e Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos. No tratamento dos dados, adotou-se técnicas da Análise de Conteúdo. Dessa forma, constatou-se o impacto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas docentes das professoras de LE, utilizando metodologias diferenciadas para alcançar o maior número de estudantes, pelo *WhatsApp*, pelas plataformas de videoconferências, pelo *Google Forms*, na utilização de vídeos do *YouTube* e internet. Os professores, pelos seus próprios meios, mantiveram o ensino remoto funcionando em 2020 e 2021, em Macapá-AP. Foram momentos de aprendizado, de produção de conteúdo e precisaram ser estudados para propor medidas para aprimorar o ensino presencial em suas práticas docentes de LE.

Palavras-chave: práticas docentes; ensino remoto; tecnologias digitais; vivências de professoras de LE.

ABSTRACT

The year 2020 was marked, globally, by the start of Covid-19. This has affected the development and traditional implementation 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 require a differentiated teaching format, they required adaptations and the use of diverse technologies to practice communication skills, oral and written comprehension, oral and written production, in remote teaching, despite of few domains in terms of use. This context gave rise to the following research problem: How did FL teachers experience the use of digital technologies in their teaching practices in remote teaching? Thus, the research aimed to analyze the teaching practices experienced by FL teachers in remote teaching, during the pandemic period (2020 and 2021), in Macapá-AP, focusing on the use of digital technologies. To achieve this objective, the following specific objectives were outlined: a) discuss teaching practice in the educational context of remote teaching; b) investigate the application of technological resources in education, focusing on digital technological resources used by teachers in remote teaching, as well as obstacles, possibilities and challenges faced in teaching practice and c) investigate the experiences of foreign language teachers in their practices regarding use of digital technological resources in four state schools in Macapá-AP. The methodology adopted was supported by the hermeneutic method, with a qualitative approach and using the case study as the type of research. The data collection instrument was a semi-structured questionnaire, with the subjects being seven teachers of FL subjects from four state schools, located in Macapá-AP: Escola Estadual Tiradentes, Escola Estadual Mário Quirino da Silva, Escola Estadual General Azevedo Costa and Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos. When processing the data, Content Analysis techniques were adopted. In this way, the impact of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) on the teaching practices of FL teachers was verified, using different methodologies to reach the largest number of students, through WhatsApp, videoconferencing platforms, Google Forms, in use of YouTube videos and the internet. Teachers, by their own means, kept remote teaching running in 2020 and 2021, in Macapá-AP. They were moments of learning, of content production and needed to be studied to propose measures to improve face-to-face teaching in their FL teaching practices.

Keywords: teaching practices; remote teaching; digital technologies; experiences of FL teachers.

RÉSUMÉ

L'année 2020 a été marquée, à l'échelle mondiale, par le début du Covid-19. Cela a affecté le développement et la mise en œuvre traditionnelle des activités éducatives. Une mesure adoptée par les institutions publiques d'Amapá, pour faciliter la continuité du processus formel d'enseignement-apprentissage, a été la pratique de l'enseignement à distance dans toutes les matières du programme scolaire. Les matières de Langues Étrangères (LE) nécessitant un format d'enseignement différencié, elles ont nécessité des adaptations et l'utilisation de diverses technologies pour mettre en pratique les compétences de communication, la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, dans l'enseignement à distance, malgré peu de domaines en termes d'utilisation. Ce contexte a donné naissance à la problématique de recherche suivante : Comment les enseignants de FL ont-ils vécu l'usage des technologies numériques dans leurs pratiques pédagogiques en enseignement à distance ? Ainsi, la recherche visait à analyser les pratiques pédagogiques vécues par les enseignants de FL en enseignement à distance, pendant la période pandémique (2020 et 2021), à Macapá-AP, en se concentrant sur l'utilisation des technologies numériques. Pour atteindre cet objectif, les objectifs spécifiques suivants ont été définis : a) discuter des pratiques pédagogiques dans le contexte éducatif de l'enseignement à distance ; b) étudier l'application des ressources technologiques dans l'éducation, en se concentrant sur les ressources technologiques numériques utilisées par les enseignants dans l'enseignement à distance, ainsi que les obstacles, les possibilités et les défis rencontrés dans la pratique pédagogique et c) enquêter sur les expériences des enseignants de langues étrangères dans leurs pratiques d'utilisation de ressources technologiques numériques dans quatre écoles publiques de Macapá-AP. La méthodologie adoptée s'appuie sur la méthode herméneutique, avec une approche qualitative et en utilisant l'étude de cas comme type de recherche. L'instrument de collecte de données était un questionnaire semi-structuré, les sujets étant sept enseignants de matières FL de quatre écoles publiques, situées à Macapá-AP : Escola Estadual Tiradentes, Escola Estadual Mário Quirino da Silva, Escola Estadual General Azevedo Costa et Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos. Lors du traitement des données, des techniques d'analyse de contenu ont été adoptées. De cette manière, l'impact des Technologies Numériques d'Information et de Communication (TDIC) sur les pratiques pédagogiques des professeurs de FL a été vérifié, en utilisant différentes méthodologies pour atteindre le plus grand nombre d'étudiants, via WhatsApp, les plateformes de vidéoconférence, Google Forms, en utilisant des vidéos YouTube. et Internet. Les enseignants, par leurs propres moyens, ont maintenu l'enseignement à distance en 2020 et 2021, à Macapá-AP. Ils constituaient des moments d'apprentissage, de production de contenus et nécessitaient d'être étudiés pour proposer des mesures visant à améliorer l'enseignement en présentiel dans leurs pratiques d'enseignement des langues étrangères.

Mots-clés: pratiques pédagogiques; enseignement remote; technologies numériques; expériences des professeurs de LE.

RESUMEN

El año 2020 estuvo marcado, a nivel mundial, por el inicio de la Covid-19. Esto ha afectado el desarrollo y la implementación tradicional de las actividades educativas. Una medida adoptada por las instituciones públicas de Amapá, para facilitar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje formal, fue la práctica de la enseñanza a distancia en todas las materias del currículo escolar. Como las materias de Lengua Extranjera (LE) requieren un formato de enseñanza diferenciado, requirieron adaptaciones y el uso de diversas tecnologías para practicar habilidades comunicativas, comprensión oral y escrita, producción oral y escrita, en la enseñanza remota, a pesar de contar con pocos dominios en términos de uso. Este contexto dio lugar al siguiente problema de investigación: ¿Cómo vivieron los docentes de LE el uso de tecnologías digitales en sus prácticas docentes en la enseñanza remota? Así, la investigación tuvo como objetivo analizar las prácticas docentes vividas por profesores de LE en la enseñanza remota, durante el período de pandemia (2020 y 2021), en Macapá-AP, con foco en el uso de tecnologías digitales. Para lograr este objetivo, se trazaron los siguientes objetivos específicos: a) discutir la práctica docente en el contexto educativo de la enseñanza a distancia; b) investigar la aplicación de los recursos tecnológicos en la educación, centrándose en los recursos tecnológicos digitales utilizados por los docentes en la enseñanza remota, así como los obstáculos, posibilidades y desafíos que enfrentan en la práctica docente y c) investigar las experiencias de los docentes de lenguas extranjeras en sus prácticas respecto al uso de recursos tecnológicos digitales en cuatro escuelas públicas de Macapá-AP. La metodología adoptada se apoyó en el método hermenéutico, con un enfoque cualitativo y utilizando como tipo de investigación el estudio de caso. El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario semiestructurado, siendo los sujetos siete profesores de materias de LE de cuatro escuelas públicas, ubicadas en Macapá-AP: Escola Estadual Tiradentes, Escola Estadual Mário Quirino da Silva, Escola Estadual General Azevedo Costa y Escola Estadual María do Carmo Viana dos Anjos. En el procesamiento de los datos se adoptaron técnicas de Análisis de Contenido. De esta manera se verificó el impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital (TDIC) en las prácticas docentes de los docentes de LE, utilizando diferentes metodologías para llegar al mayor número de estudiantes, a través de WhatsApp, plataformas de videoconferencias, Google Forms, en uso de videos de YouTube. e Internet. Los docentes, por medios propios, mantuvieron la enseñanza remota en 2020 y 2021, en Macapá-AP. Fueron momentos de aprendizaje, de producción de contenidos y necesitaban ser estudiados para proponer medidas que mejoraran la presencialidad en sus prácticas docentes de LE.

Palabras clave: prácticas docentes; enseñanza remota; tecnologías digitales; Experiencias de profesores de LE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema do estudo de caso	25
Figura 2 – Frente da Escola Estadual Tiradentes	28
Figura 3 – Frente da Escola Estadual Mário Quirino da Silva	30
Figura 4 – Frente da Escola Estadual General Azevedo Costa	31
Figura 5 – Frente da Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos	32
Quadro 1 – Categorização dos dados	35
Quadro 2 – Metodologias de LE	40
Figura 6 – Relatório de atividades pedagógicas não presenciais para docentes do ano de 2020	47
Quadro 3 – Decretos do GEA sobre a suspensão das aulas presenciais no ano de 2020	48
Quadro 4 – Decretos do GEA sobre a suspensão das aulas presenciais no ano de 2021	50
Quadro 5 – Principais aplicativos e plataformas utilizados nas aulas remotas	53
Figura 7 – Professoras recebendo <i>notebooks</i> do Programa Professor Conectado no ano de 2012	63
Figura 8 – Relação entre o método hermenêutico, estudo de caso e análise de conteúdo	66
Figura 9 – Sistematização da análise de conteúdo	67
Quadro 6 – Perfil das professoras participantes da pesquisa	68
Figura 10 – Compartilhamento de informações da escola pelo <i>Facebook</i>	79
Figura 11 – Compartilhamento de informações da escola pelo <i>Facebook</i>	80
Figura 12 – Compartilhamento de informações da escola pelo <i>site</i>	81
Figura 13 – Exemplo de atividade avaliativa utilizando o <i>Google Forms</i>	112
Figura 14 – Exemplo de atividade utilizando o arquivo PDF	113
Figura 15 – Exemplo de atividade utilizando o <i>Google Meet</i>	114
Figura 16 – Exemplo de atividade utilizando o arquivo <i>Word</i>	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de escolas por estratégias adotadas para a continuidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia da Covid-19	20
Gráfico 2 – Quantidade de ocorrência dos termos “estratégias de ensino” e “formação docente”	43
Gráfico 3 – Equipamentos mais utilizados pelos moradores para acesso à internet em 2021	58
Gráfico 4 – O posicionamento das professoras quanto ao ensino remoto	71
Gráfico 5 – Tecnologias utilizadas antes da pandemia	74
Gráfico 6 – Tecnologias utilizadas durante a pandemia	74
Gráfico 7 – Aquisição de equipamentos pelas professoras para as aulas remotas	76
Gráfico 8 – Disponibilização de equipamentos pela escola para as professoras no ensino remoto	78
Gráfico 9 – Orientações da escola com relação ao meio para realizar as aulas no ensino remoto	82
Gráfico 10 – Competências comunicativas utilizadas pelas professoras de LE no ensino remoto	89
Gráfico 11 – Possibilidades de apoio das professoras no ensino remoto	90
Gráfico 12 – Principais recursos didáticos adotados pelas professoras de LE no ensino remoto	92
Gráfico 13 – A internet utilizada pelas professoras de LE no ensino remoto	93

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE/AP	Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá
CLCFDM	Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterand
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMR	Ensino Médio Regular
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
FLE	Francês Língua Estrangeira
GEA	Governo do Estado do Amapá
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LF	Língua Francesa
RCA/EM	Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio
SEED/AP	Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	METODOLOGIA	22
2.1	Método hermenêutico	22
2.2	Abordagem da pesquisa	23
2.3	Tipo de pesquisa	24
2.4	Procedimentos metodológicos	26
2.4.1	<i>Locus</i> da pesquisa	26
2.4.2	Participantes	33
2.4.3	Instrumento de coleta de dados	33
2.5	Tratamento dos dados	34
2.6	Riscos e benefícios da pesquisa	36
3	PRÁTICA DOCENTE DE LE NO CONTEXTO EDUCACIONAL ESCOLAR E INTERRELAÇÃO COM O ENSINO REMOTO	37
3.1	Prática docente na escolarização	37
3.2	A implementação do ensino remoto em Macapá-AP	46
4	PRÁTICA DOCENTE DE LE MEDIADA POR TECNOLOGIAS NO ENSINO REMOTO	55
4.1	Ensino remoto nas práticas docentes de LE mediadas por tecnologias	55
4.2	Tecnologias diversas aplicadas à educação	61
4.3	Tecnologias digitais de informação e comunicação e cultura digital	64
5	PRÁTICA DOCENTE DE LE COM O USO DE TDIC: experiências vividas no ensino remoto em Macapá-AP	66
5.1	Sistematização e análise dos dados	66
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	97
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	105
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	106
	ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	110
	ANEXO B – PRÁTICA DOCENTE 1	112

ANEXO C – PRÁTICA DOCENTE 2	113
ANEXO D – PRÁTICA DOCENTE 3	114
ANEXO E – PRÁTICA DOCENTE 4	115

1 INTRODUÇÃO

O mundo passa, ao longo do tempo, por transformações em todos os âmbitos. Sobretudo a partir de 2020, as mudanças foram mais aceleradas com o surgimento da pandemia da Covid-19¹. Este fato afetou a dinâmica do país, a vida das pessoas e a forma como foram desenvolvidas as suas atividades cotidianas. O período pandêmico engendrou incertezas e desafios quanto às medidas de segurança em saúde pública, com dificuldades para os hospitais e unidades básicas de saúde atenderem de forma mais pontual os casos de pessoas em condições mais severas da Covid-19. No Brasil, foram registrados 697.674 óbitos até o dia 11 de fevereiro de 2023, conforme dados do Painel Coronavírus².

As incertezas também atingiram o processo educacional, pois os órgãos responsáveis pelo provimento da educação formal foram obrigados a providenciar urgentes adequações diante da necessidade de interrupção brusca das atividades escolares. O ensino remoto foi uma forma de proporcionar educação nos períodos mais graves da pandemia. O abrandamento da mesma começou a ocorrer a partir da implantação das políticas públicas de saúde, com foco na vacinação da população, proporcionando o retorno gradativo das aulas presenciais, de forma mais segura para todos os envolvidos com a educação, a partir do segundo semestre de 2021.

O período de maior impacto negativo da pandemia na educação formal foi 2020 e 2021, por essa razão definiu-se esses anos como recorte para investigação do objeto de estudo: o uso de tecnologias digitais em prática docente de Línguas Estrangeiras (LE). Esse período foi crítico para professores de LE e estudantes cumprirem os currículos escolares tendo em vista a importância do papel que a língua exerce nas ações cotidianas dos estudantes, seja nas tarefas escolares ou nas relações sociais.

As alterações no ensino de LE, no Brasil, não iniciaram com o advento da Covid-19, pois, para as aulas práticas, os professores recorriam ao uso de recursos tecnológicos como facilitadores da produção e compreensão oral. Todavia, as tecnologias utilizadas no ensino de uma LE eram mais simples, inclusas dentro dos livros didáticos de Inglês e Espanhol, acompanhados, geralmente, com um CD-ROM de áudios de LE para professores e estudantes praticarem as atividades propostas nos livros. O CD-ROM de áudio de LE auxilia estudantes e professores quanto à competência de compreensão e produção oral. A disciplina de Francês não tem um livro didático específico e na maioria das vezes os professores dessa disciplina

¹ Doença provocada pelo vírus SARS-CoV-19.

² Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2023.

produzem material³ ou compram um livro que possam utilizar em suas aulas. Mas, o período pandêmico forçou a adoção de recursos digitais⁴ a serem utilizados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o interesse pela temática desta pesquisa, o qual surgiu da sua atuação como professora de LE em escolas estaduais e possibilitou vivenciar mudanças significativas na estrutura organizacional da educação quanto ao ensino de LE em Macapá-AP. O contato com o tema ocorreu em cinco situações distintas:

O primeiro contato foi no ano de 2004, como aluna do Curso de Francês do Centro de Língua e Cultura Francesa Danielle Mitterrand (CLCFDM). Esse centro localiza-se na cidade de Macapá-AP e oferece o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) de forma gratuita por meio de processo seletivo anual para estudantes do Ensino Fundamental, Médio ou Superior; soldados do Exército Brasileiro; e para pessoas interessadas em aprender o idioma.

O segundo contato, deu-se na Universidade Federal do Amapá, como estudante do Curso de Licenciatura em Letras, quando, em 2007, teve de escolher uma opção de LE para cursar as disciplinas do idioma selecionado, Inglês ou Francês. Optou-se naquela ocasião, pela disciplina de Francês e em 2010 conclui a graduação em Letras com habilitação em Língua Francesa e suas respectivas literaturas.

O terceiro, foi com a aprovação, em 2012, no concurso público da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá (SEED/AP) para o cargo de Professora de Língua Francesa (LF). A aprovação nesse concurso possibilitou trabalhar como professora da disciplina de LF e conhecer o cotidiano de ser professora de escola pública no Estado do Amapá, com atividades docentes no Ensino Fundamental – Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no nível Fundamental – Anos Finais. Também trabalhei no Ensino Médio Regular (EMR), Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), EJA nos níveis de Ensino Fundamental e Médio.

O quarto foi por meio da Educação a Distância (EAD) na Universidade Federal do Amapá, quando atuei como tutora de ensino a distância, desde 2018, pelo contato maior com o uso de tecnologias na educação (internet, *notebook*, celular, o funcionamento da plataforma *Moodle*) e da prática do ensino a distância (atividades assíncronas e síncronas, o ensino-aprendizagem no meio virtual, as dificuldades e as habilidades adquiridas como tutora). A quinta oportunidade ocorreu no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19 com a utilização de diversas tecnologias para as aulas de LE francês.

³ O professor da disciplina de Francês elabora o seu material de ensino, ou seja, um material autêntico a partir de outras obras.

⁴ *Google Forms, Google Classroom, Ambiente Virtual de Aprendizagem, Plataformas de videoconferência, Aplicativos e Smartphones.*

Antes da pandemia da Covid-19, houve a inserção da disciplina de Inglês na Matriz Curricular do Ensino Fundamental – Anos Finais, da sua obrigatoriedade no EMR, da obrigatoriedade de duas LE nas escolas EMTI no Estado do Amapá. Durante a pandemia, com a suspensão das aulas presenciais, o ensino de LE passou a ser no formato remoto e o uso das TDIC foram imprescindíveis para a continuidade das aulas. As TDIC são dispositivos associados às redes de informática e aos aparelhos como o celular, o computador e o tablet, que, conectados à internet, possibilitam a interação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-conteúdo (SILVA, 2009b).

Foi um momento de muita preocupação dos professores e estudantes com o ensino remoto, pois ambos estavam habituados ao ensino presencial de sala de aula, com atividades e processos sociais de forma presencial. Para compreensão e reflexão sobre esse contexto, o objeto de pesquisa, a realização da pesquisa e a análise dos dados coletados, buscou-se fundamentação nas obras de Libâneo (1994), Silva (2009a), Pischetola (2016), Leffa (2016) e Veiga e Santos (2022) e de outras produções científicas. Ademais, precisou-se conhecer o que havia de produção sobre o tema, razão pela qual buscou-se o estado da arte.

A seleção de produções científicas ocorreu no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que redundou na busca por trabalhos que tratassem ao mesmo tempo sobre ensino de língua estrangeira, o uso de TDIC e ensino remoto nos anos de 2020 e 2021, com a finalidade de situar o campo da pesquisa a ser realizada para a dissertação em elaboração. Foram listados sete artigos a saber:

a) Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR (Velooso; Walesko, 2020).

b) Trajetórias de uma professora de língua inglesa em ensino remoto emergencial: das provas de nível presenciais em língua estrangeira aos testes de nível *online*: o caso da universidade aberta (Ludovico; Nunes; Barcellos, 2021).

c) A mediação no *Teletandem* durante a pandemia da Covid-19 (Campos; Kami; Salomão, 2021).

d) Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais: antes, durante e após pandemia (Guimarães; Hildeblando Júnior; Finardi, 2022).

e) Francês *online* na pandemia: memes como ferramenta de ensino-aprendizagem (Balbinotti *et al.*, 2021).

f) Das provas de nível presenciais em língua estrangeira aos testes de nível *online*: o caso da Universidade Aberta (Martins *et al.*, 2021).

g) *Kahoot! & Quizizz*: um estudo de caso sobre o potencial de dois RED no aprendizado

de inglês (Sousa; Uchoa; Araújo, 2022).

Veloso e Walesko (2020) sugeriram, depois de estudo etnográfico, perspectivas e possibilidades de inclusão e utilização de tecnologias em atividades de formação docente na modalidade remota em instituições de ensino superior. No estudo de Ludovico, Nunes e Barcellos (2021) demonstrou-se o impacto da pandemia da Covid-19 em diversos setores da sociedade, como o econômico, político e educacional. Ademais, a interligação entre esses setores. Por meio de narrativas escritas, os pesquisadores acompanharam o trabalho de uma professora de LE durante o ensino remoto emergencial e destacaram a prática docente e a importância da tecnologia na formação docente.

No artigo de Campos, Kami e Salomão (2021) discutiu-se sobre o *Teletandem*, um projeto de aprendizagem de línguas estrangeira por meio de TDIC para o intercâmbio entre brasileiros e estrangeiros com foco na interação e mediação. Antes da pandemia da Covid-19, o intercâmbio realizava-se em laboratório e durante a pandemia a interação passou a ocorrer por meio de videoconferências. Na visão dos autores, mesmo com o fim da pandemia, a utilização de aplicativos de videoconferência continuaria para ampliar o alcance do *Teletandem*.

No trabalho de Guimarães, Hildeblando Júnior e Finardi (2022) discutiu-se a formação de professores de LE mediadas por TDIC antes, durante e depois da pandemia da Covid-19. O estudo demonstrou a rejeição de uma instituição quanto à integração de ensino *online* ou híbrido ao currículo dos cursos presenciais. Ou seja, o ensino remoto foi adotado por causa da pandemia, e tão logo ela acabasse o ensino presencial voltaria novamente às atividades presenciais. A sugestão desses autores é a revisão dos cursos de formação dos professores de LE, incorporando lições da pandemia propiciadas pelas tecnologias.

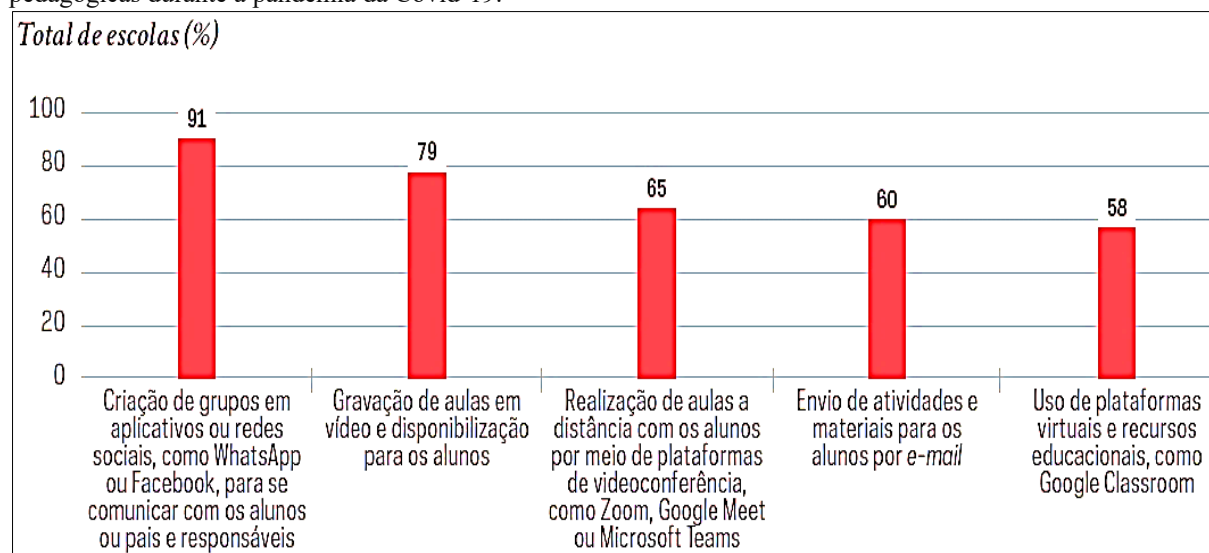
Para Balbinotti *et al.* (2021) o FLE pode ser articulado com as TDIC na pandemia da Covid-19 por meio de novas práticas de ensino-aprendizagem pautadas no perfil docente do professor de FLE e no uso do gênero textual meme nas aulas remotas de FLE. O artigo mostrou uma reflexão sobre as novas práticas de ensino-aprendizagem de FLE no cenário pandêmico. Martins *et al.* (2021) analisaram a aplicação de provas de diagnóstico no formato *online* para estudantes, porque, durante o período pandêmico de 2020 no Brasil, não poderiam viajar para Portugal. Diante desse quadro, os autores consideraram os testes *online* uma experiência de aprendizagem para professores e estudantes. Isso, implicou diretamente na adaptação, no comportamento e nas dinâmicas dos indivíduos quanto à sistematização das capacidades quanto ao uso das tecnologias digitais. Para Sousa, Uchoa e Araújo (2022), os Recursos Educacionais Digitais (RED) colaboram para a aprendizagem da LE, além de tornar as aulas remotas da disciplina de Inglês mais dinâmicas.

A leitura dos artigos contribuiu para conhecer as pesquisas produzidas sobre práticas pedagógicas de LE e o uso de tecnologia no ensino remoto. Ademais, explicitou como foram construídas as abordagens, o aporte teórico, bem como, os aspectos metodológicos e os caminhos das pesquisas realizadas. Porém, há, muito, de se debater sobre o ensino remoto e uso das TDIC para o ensino-aprendizagem de uma LE, sobretudo nos ambientes escolares públicos.

De acordo com Silva (2009a), a maioria das escolas públicas, localizadas na região Norte, não possuem recursos, infraestrutura material e humana técnica e capacitada para mobilizar mudanças necessárias na utilização de programas informatizados voltados para a educação no processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, em escolas brasileiras houve um número expressivo de diversos meios tecnológicos disponíveis utilizados por professores para manter o processo de ensino ativo durante a pandemia da Covid-19.

Observou-se, por meio do Gráfico 1, adequações nas práticas pedagógicas de professores ao aprenderem a usar, em todas as aulas remotas, programas e aplicativos digitais no contexto da educação. No caso das disciplinas de Inglês, Francês e Espanhol, tem-se a utilização de técnicas de ensino baseadas em práticas de produção escrita e oral e compreensão escrita e oral, não foi diferente.

Gráfico 1 – Número de escolas por estratégias adotadas para a continuidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia da Covid-19.



Fonte: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (2021a, p. 31).

Os dados são instigantes e suscitaram a formulação do seguinte problema de pesquisa: Como as professoras de línguas estrangeiras vivenciaram o uso de tecnologias digitais em suas práticas docentes no ensino remoto, durante o período pandêmico da Covid-19 (2020 e 2021), em Macapá-AP? Assim, nesta perspectiva, delineou-se como objetivo geral analisar as práticas

docentes vivenciadas por professoras de línguas estrangeiras no ensino remoto, durante o período pandêmico (2020 e 2021), em Macapá-AP, com foco no uso das TDIC.

Com relação aos objetivos específicos definiram-se três: a) discutir sobre prática docente no contexto educacional do ensino remoto; b) averiguar a aplicação de recursos tecnológicos na educação, com foco nos recursos tecnológicos digitais utilizados por professoras no ensino remoto, bem como entraves, possibilidades e desafios enfrentados na prática docente e c) investigar as vivências de professoras de línguas estrangeiras em suas práticas quanto ao uso de recursos tecnológicos digitais em quatro escolas estaduais de Macapá-AP.

A pesquisa teve como base epistemológica o método hermenêutico, o qual, segundo Hermann (2002), destaca o discurso da compreensão, no qual explicar torna-se uma forma de interpretar. A abordagem foi qualitativa com participação de sete professoras de LE do Ensino Médio vinculadas à Escola Estadual Tiradentes, à Escola Estadual Mário Quirino da Silva, à Escola Estadual General Azevedo Costa e à Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, localizadas em Macapá-AP, que relataram suas vivências no contexto do ensino remoto nos anos de 2020 e 2021, por meio de coleta de dados na pesquisa de campo.

Quanto a relevância da pesquisa, projetou-se da seguinte forma: no aspecto social poderá proporcionar visibilidade à sociedade sobre questões relacionadas ao ensino de LE antes e durante o período pandêmico. No campo educacional, demonstrará dificuldades, possibilidades e benefícios do uso de tecnologias em aulas remotas de professores de LE em escolas públicas. No âmbito cultural, discutirá a adoção de estratégias na oferta de LE em escolas públicas de Macapá-AP que inclua o suporte de TDIC. No aspecto político, espera-se que a pesquisa subsidie políticas educacionais voltadas para a inclusão digital e formação de professores no contexto educacional.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma: a primeira parte consta desta introdução, na qual destacam-se o contato da pesquisadora com o tema, o problema, os objetivos, uma síntese metodológica e a relevância da pesquisa. A segunda seção refere-se à metodologia, na qual descreveu-se o percurso seguido para a realização da pesquisa. A terceira, trata da prática docente de LE no contexto educacional e interrelação com o ensino remoto, a escolarização e a implementação do ensino remoto em Macapá-AP. A quarta discute sobre a prática docente de LE mediada por tecnologias no ensino remoto, tecnologias aplicadas à educação e cultura digital. A quinta compreende a prática docente de LE com o uso de TDIC com foco nas experiências vividas no ensino remoto em Macapá-AP. Após essa seção, foram tecidas algumas considerações acerca da dissertação.

2 METODOLOGIA

Para se chegar ao conhecimento não se pode desvincular pensamento e ação, ou seja, os problemas da vida prática ligada aos interesses e circunstâncias sociais (Minayo, 2002). Além disso, cabe ao pesquisador desvendar e explicar consistentemente fenômenos com base teórica, elaborando de forma estrutural, profunda e criteriosa a compreensão da realidade dos homens, da natureza, das relações humanas (Gatti, 2012). Ademais o pesquisador deve ter atitude e prática teórica contínua de buscar conhecimentos provisórios, inacabados, combinando teoria e dados, pensamento e ação (Minayo, 2007).

No processo de conhecimento, o indivíduo separa, escolhe o que quer aprender, elabora uma representação e produz um conceito sobre o objeto (Gatti, 2012). Esse conhecer é a relação cognitiva e sensitiva do ser humano com o objeto de conhecimento. A partir desse conhecimento, tem-se o saber produzido pelo indivíduo em relação a outros indivíduos (Oliveira, 2016). Esse saber no campo das ciências precisa ser organizado e planejado. O caminho para se chegar ao conhecimento é caracterizado por técnicas para validá-lo; portanto delimitar a trilha metodológica é importante para uma pesquisa ser de cunho científico, a começar pela definição do método.

2.1 Método hermenêutico

Para um conhecimento ser considerado científico, considera-se um conjunto de técnicas e procedimentos para verificar a realidade de um acontecimento estudado. O método permite o esclarecimento de algo para alcançar ao conhecimento. Existe uma variedade de métodos utilizados em trabalhos científicos, dependendo da dimensão da pesquisa, do objeto pesquisado, da disponibilidade de recursos financeiros e tempo do pesquisador (Gil, 2008).

O método é um conjunto de procedimentos ou caminhos utilizados na pesquisa para se chegar ao conhecimento (Prodanov; Freitas, 2013). Por meio dele tem-se uma sistematização e entendimento do objeto ou fenômeno estudado, pois são constituídos de concepções teóricas e técnicas que auxiliam o pesquisador na compreensão da realidade estudada (Minayo, 2002).

Sendo assim, utilizou-se, na pesquisa, o método hermenêutico para a compreensão da realidade educacional durante o ensino remoto, possibilitando esclarecimentos sobre as teorias e as suas contradições, levando-se em conta o processo histórico e ampliando-se as possibilidades de reflexões sobre o ensino público (Hermann, 2002). O método hermenêutico é uma forma de interpretar os fatos, fazendo-se uma análise abrangente das relações entre os

acontecimentos do presente e outros fatos conexos, como no relato dos agentes, ou seja, envolve a historicidade e a linguagem.

Conforme Hermann (2002), o método hermenêutico permite a produção de sentidos por meio da historicidade e da linguagem escolar. A historicidade acontece no sentido de conhecer o passado das situações havidas no interior das escolas e relacioná-lo com o momento presente. O estudo da linguagem advém dos relatos dos ambientes escolares; por meio deles há a possibilidade do entendimento dos fatos ocorridos nesses ambientes, havendo a abertura para a reflexão sobre a prática educativa, no sentido de ação e reflexão dos indivíduos no mundo para transformá-lo. Assim, consideraram-se a historicidade e a linguagem escolar para entender o uso de TDIC na prática docente de LE.

A reflexão sobre prática educativa, para Freire (2011), ocorre por meio do diálogo, porque por intermédio dele promove-se a apropriação do conhecimento. O diálogo afirma-se nas palavras e por meio destas tem-se a práxis, ou seja, é a prática realizada de forma reflexiva, em que são avaliados os impactos das ações de forma refletida e contextualizada para o meio social. Hermann (2002) também reconhece ser a educação o lugar da palavra e da reflexão para além do conhecimento, contribuindo ao mesmo tempo para a formação pessoal do indivíduo. Compreender a vida das pessoas, com o auxílio da hermenêutica, é buscar o sentido para a compreensão das atitudes, das crenças, de ideias, emoções e sensibilidades (Sidi; Conte, 2017).

Na pesquisa proposta, o método hermenêutico permitiu um exame mais detalhado do processo do ensino remoto em quatro escolas localizadas na cidade de Macapá-AP. Compreendeu-se, também, por meio da interpretação analítica e crítica, a realidade vivenciada por professoras de LE durante os períodos letivos no decorrer do ensino remoto. Junto com o método hermenêutico tem-se o estudo de caso, cuja finalidade foi conhecer as práticas docentes e as vivências das docentes no citado período de ensino.

Assim, analisou-se as práticas docentes das professoras de LE, no ensino remoto, com foco no uso das TDIC. O método hermenêutico foi importante para verificar as mudanças ocorridas das aulas presenciais para o formato remoto no contexto local, haja vista as peculiaridades que Macapá-AP possui em relação aos grandes centros urbanos brasileiros, como: localiza-se na região Norte do Brasil, tem pluralidade linguística (português, língua indígenas e estrangeiras faladas em regiões de fronteira) proveniente das pessoas que moram em Macapá-AP, como os ribeirinhos, quilombolas e indígenas.

2.2 Abordagem da pesquisa

A classificação metodológica exposta por Prodanov e Freitas (2013) permite caracterizar esta pesquisa como qualitativa devido ao contato direto com o ambiente a ser estudado, a forma como os dados foram analisados e o objetivo da pesquisa em analisar as práticas docentes.

A pesquisa qualitativa no campo social, interpreta e compreende o sentido de grupos, instituições e atores conforme os valores, a relação entre os indivíduos e processos históricos, e é conduzida de forma flexível (Lazzarin, 2017). Ela é sistemática, baseada em fundamentação teórica e posturas éticas, feita por indivíduos conhecedores de toda a parte teórica e metodológica com o intuito de obter dos participantes informações e a compreensão contextualizada do indivíduo (Amado, 2014). A abordagem qualitativa guiou a pesquisa conforme analisou-se e compreendeu-se os dados coletados, pois:

É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceitos e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social. (Minayo; Sanches, 1993, p. 244).

A apreciação dos dados na abordagem qualitativa dependerá do pesquisador, portanto exigirá dele habilidades de compreensão e interpretação devido à diversidade de informações analisadas (Gil, 2008). Ou seja, a pesquisa qualitativa exige do pesquisador um trabalho minucioso e detalhista.

Dessa forma, a coleta de dados realizou-se em ambientes escolares em que as professoras de LE desenvolviam suas atividades laborais. A pesquisa de campo, neste caso proporcionou informações e um aprofundamento da realidade sobre as professoras participantes (Schwalm *et al.*, 2021).

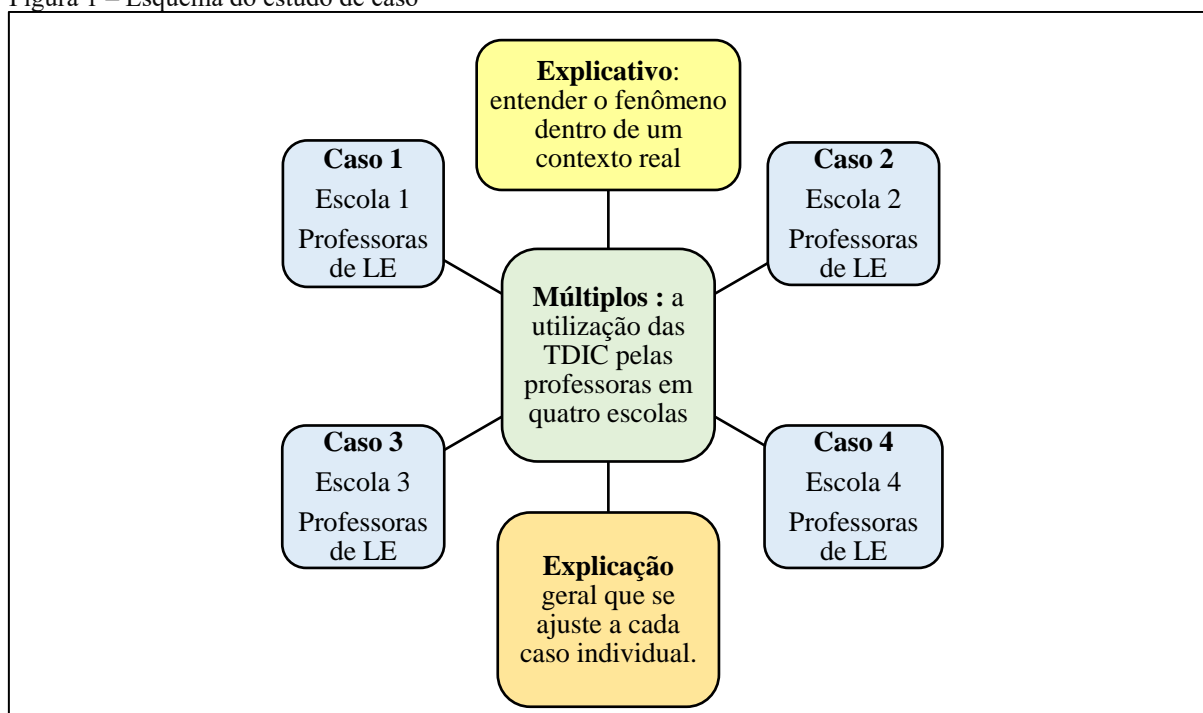
2.3 Tipo de pesquisa

Como a pesquisa analisou as práticas docentes de professoras de LE no ensino remoto, optou-se pela realização de estudo de caso. Neste tipo de pesquisa há a utilização de estratégias de investigação qualitativa para descrever, analisar o contexto, as relações e as percepções sobre determinado acontecimento (Minayo, 2007). No caso da pesquisa, o estudo de caso permitiu um exame mais detalhado das mudanças que ocorreram no ensino de LE antes e durante a pandemia da Covid-19.

O estudo de caso, para Minayo (2007), requer a utilização de várias fontes de informação para compreender a realidade do fenômeno estudado. Dessa forma, buscou-se em periódicos científicos, livros, em *sites* (das escolas, dos órgãos governamentais, Decretos, Leis, Portarias), nas escolas e com as professoras de LE informações significativas sobre prática docente.

De acordo com Yin (2015), o estudo de caso caracteriza-se por investigar de forma profunda o fenômeno. Nesse sentido, analisou-se as particularidades do ensino remoto no contexto amazônico amapaense, em razão da diversidade de línguas como o português, francês, crioulo e língua indígenas) presentes na cultura, como no nome das pessoas, no ensino e nas relações comerciais. Assim, o estudo de caso foi do tipo explicativo e múltiplo, com o intuito de construir uma explicação geral, conforme Figura 1 abaixo:

Figura 1 – Esquema do estudo de caso



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Explicativo, no sentido de entender a prática docente de LE com o uso das TDIC, no ensino remoto, considerando as particularidades de cada escola e de cada professora de LE. Os quatro *locus* são denominados por Yin (2015) de múltiplos e representaram um efeito mais forte para a pesquisa pela apresentação de dados variados.

Como o estudo de caso necessita de uma apuração detalhada dos fatos foi necessário acessar fontes relevantes e organizadas da pesquisa de campo. Para isso, a pesquisa de campo ocorreu em três etapas (Prodanov; Freitas, 2013):

a) Pesquisa bibliográfica: serviu para compreender o tema da pesquisa e o problema. Assim, realizou-se primeiro um levantamento bibliográfico sobre prática docente de LE, ensino de LE, ensino remoto, TDIC, leis e reformas no Ensino Médio. Dessa forma, foram selecionadas normas que tratam sobre legislação educacional (LDBEN n.º 9.394/96), pandemia da Covid-19 e ensino remoto (UNIFAP, 2020; Veloso; Walesko, 2020; Senhoras, 2021), ensino de LE (LDBEN n.º 9.394/96; PCN), currículo escolar (Day, 2019) e Ensino Médio (BNCC); artigos, livros e dissertações que tratam sobre prática docente (Aranha, 2012; Libâneo, 1994; Sacristán; Gómez, 2000; Sgobbi, 2013; Candau, 2013), uso de TDIC (Pischetola, 2016; Lima Filho; Gonçalves; Santos, 2022; Ludovico; Nunes; Barcellos, 2021; Campos; Kami; Salomão, 2021; Pereira, 2021; Quadros, 2021; Alonso, 2017) e ensino de LE (Santos, 2011; Leffa, 2016).

b) Técnicas empregadas para coleta de dados: iniciou-se com pedido de autorização às escolas para a realização da pesquisa de campo. Posteriormente, foi entregue pessoalmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) para as professoras participantes e por fim foi marcado um dia da semana para aplicação do questionário impresso.

c) Coleta de dados: a coleta de dados realizou-se em dias disponibilizados pelas professoras de LE e nas escolas onde trabalham. Utilizou-se o Questionário para Professoras de Línguas Estrangeiras (Apêndice B) com perguntas abertas e fechadas aplicados de forma individual e presencial às professoras. Além disso, as professoras disponibilizaram uma atividade trabalhada por elas no ensino remoto como forma de demonstrar a prática docente realizada no período da pandemia de Covid-19.

Ademais, observou-se os espaços escolares, verificou-se com os coordenadores pedagógicos os horários de aulas das professoras de LE, as séries com as quais estas docentes trabalham e o registro fotográfico da parte da frente das escolas.

A pesquisa de campo permitiu estudo com profundidade de um determinado grupo social e a interação entre seus componentes (Gil, 2008), estando flexível às mudanças ocorridas ao longo da pesquisa. Considerou, também, a complexidade da realidade social do grupo pesquisado (Prodanov; Freitas, 2013).

2.4 Procedimentos metodológicos

2.4.1 *Locus* da pesquisa

O local de realização desta pesquisa correspondeu a quatro escolas estaduais de EMR e o EMTI, localizadas em Macapá-AP, sendo selecionadas: a Escola Estadual Tiradentes, a

Escola Estadual Mário Quirino da Silva, a Escola Estadual General Azevedo Costa e Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos. Assim, após entrega de Ofício do PPGED de apresentação e de pedido de autorização para a realização da pesquisa, obteve-se a anuência dos Diretores, a permissão para a utilização do nome e foto da parte da frente das escolas.

A escolha dos quatro estabelecimentos acima teve como critério ofertarem o Ensino Médio e em razão das reformas educacionais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017 no Ensino Médio, por conta dessas mudanças, houve a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa e a utilização das TDIC nas práticas pedagógicas. Inclusive o Referencial Curricular Amapaense do Ensino Médio (RCA/EM) de 2020 alinhou-se a essas reformas. Apesar das disciplinas de Espanhol e Francês fazerem parte da Matriz Curricular das escolas públicas de Ensino Médio.

Em seguida, realizou-se um levantamento nos *sites* da SEED/AP e do Censo Escolar 2021 para obter o número de alunos matriculados (porque quanto maior o número de matrículas, maior é a quantidade de professores de LE). Descobriu-se, assim, entre 500 a 1.000 alunos matriculados nas referidas escolas.

Posteriormente, realizou-se visita nas quatro escolas para verificar quais disciplinas de LE eram ofertadas, quantidade de professores de LE e se eles estavam trabalhando em sala de aula desde 2020. Também, buscou-se informações sobre a estrutura física e tecnológica dos estabelecimentos de ensino, equipamentos tecnológicos e se possuíam redes sociais. Confirmou-se uma quantidade satisfatória de professores de LE, nas quatro escolas selecionadas, para a realização desta pesquisa. São docentes do Ensino Médio. Sendo que todas as quatro escolas possuem mais de uma LE no currículo escolar, equipamentos tecnológicos e laboratórios de informática.

A Escola Estadual Tiradentes, a Escola Estadual Mário Quirino da Silva, a Escola Estadual General Azevedo Costa e a Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, antes do ano de 2020, realizavam aulas totalmente presenciais, com atividades escolares desenvolvidas nas próprias salas de aulas. Os meios tecnológicos, presentes nas referidas escolas, consistiam em Laboratórios de Informática e o de aulas práticas de Matemática, Biologia, Física e Química, e as disciplinas de LE ofertadas são Inglês, Espanhol e Francês. Com a ocorrência da pandemia da Covid-19 e a implantação do ensino remoto, as disciplinas do currículo foram mantidas, mas sem a parte presencial das aulas. A seguir, serão apresentadas as quatro escolas do *locus* da pesquisa.

a) Escola Estadual Tiradentes

Foi criada por meio da Portaria n.º 183/71-GAB, de 26 de junho de 1971, inaugurada em 31 de março de 1973, tendo sido denominada primeiramente de Ginásio Polivalente Tiradentes, em homenagem ao herói da Inconfidência Mineira (1789), Tiradentes, Joaquim José da Silva Xavier (Queiroz, 2017). Em 26 de abril de 1994, pelo Decreto n.º 1249, passou a chamar-se Escola Estadual Tiradentes. Localiza-se na avenida Fab, n.º 128, bairro Santa Rita, na cidade de Macapá-AP (Figura 2).

Figura 2 – Frente da Escola Estadual Tiradentes



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A Portaria n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016, do Ministério da Educação, estabeleceu o programa de fomento à implantação das escolas de tempo integral em todo o Brasil. No Estado do Amapá, por meio do Projeto de Lei n.º 0053/2017, o Governo Estadual instituiu a organização do Programa das Escolas do Novo Saber, denominação dada às escolas de tempo integral. A Escola Estadual Tiradentes tornou-se escola de tempo integral no ano de 2017.

O fato de tornar-se uma escola de EMTI acarretou mudanças significativas na Matriz Curricular das disciplinas com acréscimo de três disciplinas: Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletiva; o tempo de permanência dos estudantes na escola aumentou, sendo o horário de entrada às 07h30min e o de saída às 17h00min. Desta forma, os estudantes recebem lanche da manhã, almoço e lanche da tarde.

A Escola tem 16 salas de aula climatizadas, internet, dois refeitórios, sala de reprografia, biblioteca, quadra esportiva coberta, auditório, sala de informática, laboratório de ciências, cozinha industrial, sala dos professores, banheiros, escovódromo, sala de planejamento

pedagógico, sala para atendimento psicopedagógico, sala de leitura, armários para os estudantes, pátio coberto, pátio descoberto, área verde e estacionamento.

Com relação à LE, a Escola Estadual Tiradentes oferta na sua Matriz Curricular as disciplinas de Inglês e Francês, sendo um professor e uma professora da disciplina de Inglês e uma professora da disciplina de Francês. Os professores são do quadro efetivo do Estado com carga horária de 40h semanais.

Os professores de LE de uma escola de EMTI possuem outras atribuições além das aulas: participação em reuniões semanais da Área de Linguagens, podem assumir a função de Coordenador da Área de Linguagens, trabalhar com as disciplinas de Projeto de Vida (anual), Estudo Orientado e Eletivas (semestral).

Os conteúdos ministrados pelos professores de LE são disponibilizados antecipadamente aos estudantes por meio do Guia de Aprendizagem⁵. O referido Guia é apresentado no início de cada bimestre e consta de nome do professor, disciplina, a indicação do bimestre, séries trabalhadas pelo professor, conteúdos, a forma de avaliação, a metodologia de ensino, recursos pedagógicos e bibliografia.

b) Escola Estadual Mário Quirino da Silva

A Escola Estadual Mário Quirino da Silva (Figura 3) situada na rua Claudomiro de Moraes, n.º 1268, bairro Novo Buritizal, zona sul do Município de Macapá-AP, oferta o Ensino Fundamental – Anos Finais, EMR e EJA nos níveis Fundamental e Médio. A Escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, e as LE ofertadas são: Francês, Espanhol e Inglês.

A Escola recebeu esse nome em homenagem ao professor Mário Quirino da Silva. Foi criada para atender a necessidade de ampliação da rede escolar e a população que residia próximo. Começou a funcionar no dia 19 de março de 1985.

No ano de 2021, foi finalizada a recente reforma geral na escola, de ampliação e de adaptação dos ambientes. A Escola possui 21 salas de aula, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de planejamento e práticas pedagógicas, sala de informática, internet, sala de professores, sala da Coordenação Pedagógica, cozinha, refeitórios, sala de leitura, banheiros, vestiários femininos e masculinos para estudantes e professores, quadra esportiva coberta, auditório, escovódromo, rádio *web*, biblioteca, pátio coberto e estacionamento.

⁵ Instrumento de ensino elaborado pelo professor.

A Escola oferta na sua Matriz Curricular as disciplinas de Inglês, Espanhol e Francês, sendo dois professores da disciplina de Inglês, uma professora da disciplina de Francês e uma professora da disciplina de Espanhol. As professoras de espanhol e de francês são servidoras do quadro efetivo do Estado e têm carga horária de 40h semanais.

Figura 3 – Frente da Escola Estadual Mário Quirino da Silva



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Em razão das reformas educacionais no Ensino Médio no ano de 2017, os professores das três disciplinas de LE do EMR, dependendo da carga horária da disciplina, podem assumir outras disciplinas, como a disciplina Eletiva ou Projeto de Vida com cargas horárias específicas e ministradas no mesmo turno dos estudantes. Mesmo com o aumento das disciplinas no EMR, o horário de entrada e saída dos estudantes continua o mesmo: manhã das 07h30min até às 12h40min e à tarde das 13h30min até às 18h40min.

c) Escola Estadual General Azevedo Costa

A Escola Estadual General Azevedo Costa (Figura 4), localiza-se na avenida José Antônio Siqueira, n.º 111, bairro Julião Ramos, no Município de Macapá-AP. Foi fundada em 24 de janeiro de 1955, pelo Governador Janary Gentil Nunes. A Escola oferta o Ensino EMR e EJA. As disciplinas de LE disponibilizadas são Inglês e Espanhol.

De acordo com Videira, Oliveira e Penha (2020), a Escola recebeu esse nome por causa dos interesses do Governo, na época, de homenagear personalidades nacionais, como o General

Azevedo Costa. A escola possui 10 salas de aula, refeitório, biblioteca, sala de leitura, sala dos professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, internet, cozinha, banheiros, quadra esportiva coberta, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Escola oferta na sua Matriz Curricular as disciplinas de Inglês e Espanhol, sendo duas professoras da disciplina de Inglês e duas professoras da disciplina de Espanhol, pertencentes ao quadro efetivo do Estado com carga horária de 40h semanais.

Figura 4 – Frente da Escola Estadual General Azevedo Costa



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Por ser uma escola que oferta EMR, há as disciplinas Projeto de Vida e Eletiva somadas às disciplinas obrigatórias do currículo escolar. Mesmo com o acréscimo das referidas disciplinas, o horário de entrada e saída dos estudantes continua sendo o mesmo, ou seja, de manhã das 07h30min até às 12h40min e à tarde das 13h30min até às 18h40min.

d) Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos

A Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos (Figura 5) localiza-se na avenida Francisco Alves Correa, n.º 30, bairro Jardim Felicidade II, Macapá-AP. Recebeu esse nome em homenagem à educadora amapaense Maria do Carmo Viana dos Anjos.

A Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos tem quatro turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais e oito turmas de EMTI. O fato de tornar-se uma escola de EMTI

acarretou mudanças na Matriz Curricular das disciplinas com acréscimo de três disciplinas: Projeto de Vida, Estudo Orientado e Eletiva; o tempo de permanência dos estudantes do Ensino Médio, na escola, aumentou, sendo o horário de entrada às 07h30min e o de saída às 17h00min. Desta forma, os estudantes recebem lanche da manhã, almoço e lanche da tarde.

A Escola tem 15 salas de aula climatizadas, internet, um refeitório, biblioteca, quadra esportiva coberta, auditório, sala de informática, cozinha, sala dos professores, banheiros, escovódromo, sala de planejamento pedagógico, sala para atendimento psicopedagógico, sala de leitura, armários para os estudantes, pátio coberto e área verde.

Figura 5 – Frente da Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Com relação à LE, a Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos oferta na sua Matriz Curricular as disciplinas de Inglês e Francês, sendo duas professoras da disciplina de Francês e uma professora da disciplina de Inglês. As professoras são do quadro efetivo do Estado com carga horária de 40h semanais.

Oportunamente, cabe relatar, por exemplo, as atribuições dos professores das escolas de EMTI possuem, além das aulas: participação em reuniões semanais da Área de Linguagens, podem assumir a função de Coordenador da Área de Linguagens, trabalhar com as disciplinas de Projeto de Vida (anual), Estudo Orientado e Eletivas (semestral).

Os conteúdos trabalhados pelos professores de LE em escolas de EMTI são disponibilizados antecipadamente aos estudantes por meio do Guia de Aprendizagem. O referido guia é apresentado no início de cada bimestre e consta de nome do professor, disciplina,

a indicação do bimestre, séries trabalhadas pelo professor, conteúdos, a forma de avaliação do professor, a metodologia de ensino, recursos pedagógicos do professor e bibliografia.

2.4.2 Participantes

Participaram da pesquisa sete professoras das disciplinas de Francês, Espanhol e Inglês. As referidas professoras trabalham com turmas do 1º, 2º e 3º anos do EMR e EMTI. Em relação aos critérios de seleção das participantes da pesquisa, optou-se por professoras do Ensino Médio, porque nestas escolas há a oferta de mais de uma LE.

Também, após um levantamento prévio nas escolas participantes, não houve trocas de professoras de LE nos últimos anos e elas continuam nos mesmos locais de trabalho. Portanto, não ocorreu a descontinuidade nas atividades escolares das professoras de LE. Assim, o foco foram docentes que trabalharam nos períodos letivos de 2020 e de 2021 e que continuam nos mesmos locais de trabalho atual.

As professoras participantes foram duas professoras da disciplina de Inglês, duas professoras da disciplina de Espanhol e três professoras da disciplina de Francês, todas vinculadas às escolas *locus* para a pesquisa e se dispuseram a participar da entrevista.

No decorrer do tratamento e análise de dados, optou-se por preservar a privacidade, os dados, a confidencialidade e o anonimato das participantes da pesquisa (Gerhardt *et al.*, 2009). Nesse sentido, os sujeitos participantes da pesquisa foram identificados 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.

2.4.3 Instrumento de coleta de dados

Para a realização da pesquisa de campo, visando obtenção de informações, utilizou-se o Questionário para Professoras de Línguas Estrangeiras (Apêndice B). O questionário, numa pesquisa, é um instrumento de coleta de dados com linguagem simples, direta e objetiva (Prodanov; Freitas, 2013). Quanto à forma pode ser com perguntas abertas, fechadas de múltipla escolha ou com respostas escalonadas. Para a pesquisa utilizou-se o questionário impresso com perguntas abertas e fechadas.

O uso do questionário impresso em pesquisas é uma forma de conseguir a informação

no campo de forma rápida, não precisa de treinamento pessoal e garante o anonimato dos participantes da pesquisa (Gil, 2008). A aplicação dos questionários impressos realizou-se de forma individual e tratava sobre a prática docente, o uso das TDIC e ensino remoto de LE.

O questionário foi elaborado com temas associados ao objeto de investigação, contemplando, inclusive, o perfil das professoras LE como idade, formação acadêmica, tempo de serviço na escola, naturalidade, as séries de ensino em que trabalha, as disciplinas ministradas, a fim de entender e caracterizar os diferentes perfis das participantes da pesquisa.

Posteriormente, analisou-se os questionários com as informações prestadas pelas professoras de LE. Por meio deles, foi possível conhecer as vivências contadas que precisam ser conhecidas. Com essas informações, compreendeu-se as experiências pessoais das professoras no ensino remoto.

2.5 Tratamento dos dados

Para compreender, analisar e descrever os dados obtidos, esta pesquisa pautou-se na análise de conteúdo tal qual como Bardin (2016) elenca em três ciclos cronológicos. A organização da análise foi da seguinte forma:

1) O primeiro momento foi a pré-análise dos documentos. Nessa fase ocorrem as escolhas de textos e de documentos precisos, adequados, para uma melhor compreensão do objeto de pesquisa. Nessa direção, houve a possibilidade de levantamento de hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices (refere-se sobre um tema constado numa mensagem), os indicadores e a preparação do material para organização.

2) O segundo momento ocorreu com a exploração do material coletado em campo, neste caso, as informações prestadas nos questionários pelas professoras. Posteriormente, realizou-se a codificação e a categorização dos dados. Nessa fase, teve a sistematização dos dados, o contexto das informações das professoras de LE, as condições das práticas docentes e os acontecimentos durante e anterior ao período do ensino remoto.

Nesse estágio, ocorreram as escolhas das unidades para análise, neste caso, a localização de núcleos de sentido, cuja presença podem significar algo para os objetivos da pesquisa; as regras de contagem ocorreram por meio da frequência, da regularidade quantitativa de um tema significativo; e por fim as escolhas das categorias.

3) O terceiro momento referiu-se ao tratamento dos dados obtidos e as suas interpretações. Nesse momento, evidenciaram-se as informações fornecidas pela análise das informações obtidas com a pesquisa de campo por meio de temas e gráficos.

Na análise de conteúdo entende-se o sujeito a partir do conteúdo expresso por ele na mensagem, o qual deve apresentar uma linguagem transparente com uma série de significados (Gerhardt *et al.*, 2009). Buscou-se na análise de conteúdo a compreensão do contexto, o qual a pesquisa se insere e as inferências pretendidas por meio da codificação e categorização. As inferências são importantes para relacionar o contexto do material a ser analisado com estudos e experiências do pesquisador (Gomes, 2002).

As inferências ocorreram por meio de polos de análises centradas no emissor, receptor e na mensagem. O emissor analisado foi um grupo de professoras de LE. O receptor é o grupo de indivíduos ou a sociedade cuja mensagem forneceu informações sobre o receptor ou determinado público. A análise das mensagens ocorreu a partir de temas presentes nas respostas das professoras a fim de conhecer a realidade educacional no período da pandemia.

Na pesquisa, os dados foram organizados por temas recorrentes (Bardin, 2016) a partir das informações presentes no Questionário para Professores de Línguas Estrangeiras (Apêndice B) das participantes da pesquisa para entender as práticas de LE no do contexto de ensino remoto. Esses temas estão descritos no quadro 1 e correspondem à categorização ou classificação das unidades após interpretação dos dados, a fim de possibilitar a descrição, a interpretação, divergências e aproximações das informações prestadas por cada professora.

Quadro 1 – Categorização dos dados

Unidades de análises	Temas
Os impactos da pandemia no ensino em Macapá-AP	A utilização das TDIC no ensino remoto.
O posicionamento das professoras quanto ao ensino remoto	O anseio da população para que as aulas não parassem.
Informação se teve ou não alguma preparação para dar aula remota	A ausência de orientações de como proceder no ensino remoto.
Principais tecnologias utilizadas pelas professoras de LE antes e durante a pandemia da Covid-19	Uso de diversas tecnologias no ensino de LE
Informação se fez ou não aquisição de equipamentos para as aulas remotas	A utilização pelas professoras de LE de equipamentos próprios domiciliares no ensino remoto
Disponibilização de equipamentos pela escola	Papel da escola
O apoio da escola às professoras no ensino remoto	Papel da escola e o uso das tecnologias
Orientações da escola de como devem ocorrer as aulas remotas, os meios de realização, os horários e as atividades escolares	O compromisso de todos da escola para ocorrer o ensino remoto por meio das TDIC
As aulas remotas e as tarefas da casa	A casa das professoras virou a o lugar da escola
Diferenças entre o ensino remoto e o ensino presencial	Participação efetiva dos estudantes nas aulas
O processo de ensino e saberes adquiridos pelas professoras no ensino remoto	Conhecer e utilizar as TDIC no ensino de LE

As tecnologias no ensino-aprendizagem de LE	A importância das tecnologias no ensino de LE
As competências comunicativas usadas pelas professoras de LE no ensino remoto	Valorização de atividades de leitura e escrita
Os principais suportes das professoras de LE no ensino remoto	O apoio em <i>sites</i> e com os colegas professores prevaleceram no ensino remoto
Os recursos didáticos utilizados pelas professoras de LE no ensino remoto	Diversidade de recursos didáticos
A internet utilizada pelas professoras no ensino remoto	A utilização da internet em atividades educacionais

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A categorização é uma forma de agrupar dados para que as informações sejam adequadamente analisadas, e assim, faz-se necessário que as categorias sejam suficientes para incluir todas as respostas (Gerhardt *et al.*, 2009). Em outras palavras, na categorização dos dados busca-se uma parte comum entre eles para organizar o conteúdo expresso no texto.

2.6 Riscos e benefícios da pesquisa

Na pesquisa de campo, devido o contato direto da pesquisadora com as participantes, podem ocorrer situações consideradas de riscos para o andamento da pesquisa, como: as professoras participantes poderiam ter lembranças de momentos difíceis do trabalho remoto ou ocultar informações por receio de exposição de estar diante de uma pesquisadora desconhecida; poderiam sentir-se intimidadas em relatar as suas vivências no ensino remoto devido ao ambiente de trabalho. Para contornar essa situação esclareceu-se às professoras que as informações prestadas por elas seriam utilizadas unicamente para fins científicos e que o anonimato seria mantido.

Os benefícios às participantes podem emergirem a partir de suas reflexões acerca do fazer pedagógico com o uso das TDIC em condições adversas, bem como, possibilidades de melhorias combinadas com a proposta educacional das disciplinas em contexto pós-pandêmico.

Por envolver pessoas, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amapá e foi aprovada sob o n.º 6.072.261, em atendimento à Resolução 466/2012 – CNS/CONEP e à Resolução N 510/2016 – CHS/CONEP. Além disso, todas as professoras de LE participantes receberam o TCLE contendo informações sobre o objeto de pesquisa e dados da pesquisadora, para que assinassem, confirmando a anuência em participar da pesquisa. Com a aprovação do Comitê de Ética, conforme consta no Anexo A, ocorreu a coleta dos dados.

3 PRÁTICA DOCENTE DE LE NO CONTEXTO EDUCACIONAL ESCOLAR E INTERRELAÇÃO COM O ENSINO REMOTO

Nesta seção, abordar-se-á sobre prática docente e sua relação com o contexto do ensino remoto. O propósito é destacar a escolarização, o currículo escolar de LE, as principais mudanças metodológicas ocorridas no ensino de LE, as estratégias de ensino e o uso de recursos tecnológicos utilizados antes e durante a pandemia.

3.1 Prática docente na escolarização

A prática docente tem sido permeada por mudanças ocorridas na educação a partir do século XIX. De acordo com Aranha (2012), no século XIX, o Brasil estava no período de transição de Colônia para Império e enfrentava sérios problemas com a escolarização devido ao modelo de economia vigente. A maioria da população, nessa época, era composta por pessoas escravas e do campo e não reivindicavam a escolarização. As poucas escolas existentes eram muito disputadas pela classe média e não pelos mais pobres. Além disso, a educação escolar variava conforme o Estado, com destaque para o Estado de São Paulo que concentrava o maior número de escolas.

No século XX, após a Primeira Guerra Mundial, com as mudanças na economia, em decorrência da industrialização no país, exigiu-se trabalhadores qualificados e como não havia quantidade suficiente, surgiu a necessidade de preparar a classe operária para trabalhar nas indústrias. Diante disso, a pequena burguesia e as oligarquias exigiram do Estado a ampliação da oferta do ensino, porque na década de 1920 o analfabetismo no Brasil chegou a 80% (Aranha, 2012).

Os professores, no século XX, tiveram de mudar a forma de educar, não somente por causa da escolarização, como também em razão das reformas educacionais, das mudanças na organização escolar, do avanço das novas tecnologias e das mudanças sociais. Mesmo atendendo os requisitos no cenário educacional, o professor era pouco reconhecido profissionalmente e socialmente (Imbernón, 2016).

A prática docente passa constantemente por mudanças em função de questões políticas, econômicas e da velocidade das informações. Da mesma forma ocorre com o conhecimento, frequentemente torna-se obsoleto, pelo avanço da ciência, das tecnologias e das pesquisas, o que gera a necessidade de atualização dos indivíduos. Esta revisão do conhecimento, pela qual os professores passam, denomina-se educação continuada, porquanto o aprendizado ocorre ao

longo da vida (Leffa, 2016).

A necessidade de aprimoramento do conhecimento e de reflexões sobre a prática docente são importantes por impactarem o processo de ensino-aprendizagem, além disso, a prática docente entendida como prática profissional do professor é uma atividade social. Contribui para a instrução cultural, científica da população e tem como característica fundamental a mediação entre o estudante e a sociedade, fornecendo condições e meios de oportunizar a aproximação do estudante com as disciplinas escolares por meio do planejamento, aulas e avaliação do processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 1994).

Ao realizar suas tarefas profissionais, os professores cumprem responsabilidades sociais de promoção de conhecimentos culturais e científicos. Isso ocorre, porque a educação escolar introduz na sociedade o saber organizado, amplia as capacidades intelectuais e efetivas para que os estudantes possam, no futuro, atuar no mercado de trabalho e nas causas sociais.

A educação escolar é um direito previsto na LDBEN n.º 9.394/96 e dever do Estado, sendo obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade na Educação Básica, e gratuita, mas não obrigatória até cinco anos de idade. Para garantir o direito à educação, o Poder Público estabelece formas alternativas para facilitar o acesso ao ensino. Pode-se exemplificar, citando as comunidades ribeirinhas, em que o poder público disponibiliza catraias para o transporte escolar de alunos (Almeida, 2010).

A obrigatoriedade do ensino não trata somente das políticas educativas. Implica, igualmente, numa filosofia pedagógica, no acolhimento de diferentes perfis de alunos, nos conteúdos pensados numa cultura geral, padrão acadêmico e cultural pré-estabelecido, selecionado e hierarquizado (Sacristán; Gómez, 2000). Isto é, consiste em uma sistematização e compatibilização dos conteúdos e métodos pré-determinados. Para Libâneo (1994), a sistematização e predeterminação dos conteúdos na educação escolar pública ocorre por décadas para servir aos interesses das camadas dominantes da sociedade, esta estabeleceu objetivos, conteúdos, métodos e o sistema de organização de ensino.

Conforme Bourdieu (2007), as escolas apresentam valores e anseios da classe dominante. Isso explicaria as diferenças sociais agravadas entre os que possuem melhores condições financeiras para terem acesso aos recursos tecnológicos e outros indivíduos não. Dessa maneira, é conveniente para a classe dominante manter uma grande parcela de professores e estudantes sem acesso a alguns itens, para manter-se no poder, como: computadores e internet para realizar as atividades escolares.

De acordo com Fonsêca (2020), no Estado do Amapá, as deficiências estruturais em escolas públicas (a ausência de internet contínua e de qualidade, laboratórios de informática

com equipamentos antigos e laboratórios de ciências em condições precárias de uso para professores e estudantes em escolas de EMTI) refletem a necessidade de uma discussão ampla sobre a implantação de programas do Governo Federal em não considerarem as particularidades regionais entre os Estados.

Diante das controvérsias em torno da educação pública, esses professores são atingidos devido afetar diretamente as suas práticas pedagógicas e mesmo sem as condições necessárias adequam-se aos ditames educacionais. Para Libâneo (1994), somente os professores preparados poderão tomar uma posição frente aos interesses sociais em jogo. Essa preparação docente ocorre nos cursos de graduação, de formação, educação continuada e por intermédio das experiências adquiridas.

Conforme Sgobbi (2013), em concordância com Libâneo (1994), o conhecimento adquirido e as práticas pedagógicas não se restringem aos cursos de graduação, mas são alcançados pelos professores a partir das experiências obtidas no cotidiano, por meio dos erros ou acertos. Em outras palavras, os cursos de formação não conseguem responder na sua totalidade às questões relacionadas ao trabalho docente.

Todas as mudanças na educação, do século XIX ao XXI, impactaram diretamente no ensino de LE nos aspectos metodológicos, nas estratégias de ensino e no uso de recursos digitais. Os interesses político-econômicos afetam a formação, as decisões pessoais e coletivas dos professores (Leffa, 2016). Historicamente o ensino de LE, no Brasil, nas escolas públicas esteve relacionado às questões políticas e econômicas:

O ensino de língua inglesa como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro teve início em 1809. Dom João VI decretara a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e francesa, escolhidas estrategicamente, visando às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e França (Santos, 2011, p. 1).

Ou seja, a prática docente é, também, fortemente influenciada pelas ações externas ao ambiente acadêmico, engendradas por leis, parâmetros, associações de professores, sindicatos, pelas determinações das secretarias de educação e de outras instituições. Os docentes estão imersos numa cultura escolar (todas as relações sociais ocorridas no meio escolar como os comportamentos e as atividades) que os invade e os divide na sua ação intelectual e nos seus esforços acadêmicos e sociais (Candau, 2013).

As práticas docentes de LE modificaram-se em razão das mudanças no ensino, na oferta das disciplinas, na carga horária semanal, na presença ou ausência do livro didático e pelo avanço da tecnologia, sobretudo nos seus aspectos metodológicos, reflexos das reformas

educacionais.

Nos aspectos metodológicos, demonstra-se abaixo (Quadro 2), as principais mudanças ocorridas ao longo dos anos no ensino da LE refletiram diretamente na prática docente:

Quadro 2 – Metodologias de LE.

MÉTODO	PERÍODO (século)	FOCO DO ENSINO	RECURSOS TECNOLÓGICOS	PAPEL DO PROFESSOR DE LE
Tradicional	XVI-XX	Gramática-tradução Professor	Livros e textos	Era o ator principal, trabalhava textos, obras literárias e religiosas. O objetivo do ensino era compreender textos por meio da tradução, era uma forma de acessá-lo.
Direto	XIX	Ensino direto em LE Gramática Participação do aluno	Imagens, desenhos e textos narrativos	O professor continuava a ser protagonista, porém havia interação entre professor-aluno. A base teórica trabalhada no método é o Associacionismo.
Áudio-oral	XX	Exercícios estruturais	Projeter, gira-discos, gravador, rádio, cinema e televisão.	Relação entre professor-aluno era vertical. As atividades eram por meio da repetição.
SGAV (structuro-globale audio-visuelle)	XX	Comunicação oral	Gravador, projetor de filmes	Interação entre professor-aluno, com destaque para o professor.
Abordagem comunicativa	XX	Trabalhar as quatro competências de comunicação em situações de cotidiano.	Variados gêneros textuais, gravador, internet	O professor busca a participação do estudante nas quatro competências de comunicação, pois o ensino centra-se no aluno.
Abordagem Accional	XXI	Ações do indivíduo na sociedade.	Gravador, Filmes, Internet computadores.	O professor trabalha atividades de comunicação em várias situações do cotidiano do estudante, por exemplo: escrever um bilhete, atender o celular, fazer compras ou escrever um artigo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As mudanças metodológicas demonstraram a necessidade do professor em atualizar-se, de adequar-se às reformas nos sistemas de ensino, pois não há um método perfeito para o

ensino-aprendizagem de uma LE, há um ecletismo baseado nas vivências de sala de aula e do contexto no qual encontra-se o professor, de sua experiência e do seu nível de conhecimento (Leffa, 2016). As diversas mudanças no ensino de LE evidenciaram o papel importante dos professores em promoverem essas alterações.

De acordo com Leffa (2016), a formação do professor de LE implica o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua a ser ensinada e o saber pedagógico. Porém, a relação entre língua e metodologia, tendo em vista um perfil idealizado pela sociedade, torna-se mais uma questão política que acadêmica.

Em escolas públicas fica evidente a idealização do professor, porque sem estrutura e recursos o professor deve ajustar-se às mudanças, como ocorreu, por exemplo, com a reforma do Novo Ensino Médio no ano de 2017, por meio da Lei Federal n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com a alteração da organização das disciplinas escolares e implantação dos itinerários formativos (Mira; Malonn, 2021). Isso significou, para o professor, alterações no planejamento das aulas, pois teve de trabalhar com disciplinas cuja função principal é a preparação dos jovens estudantes para o mercado de trabalho.

Outra mudança no ano de 2017 foi a obrigatoriedade da disciplina de Inglês no Ensino Médio. A obrigatoriedade de disciplinas de LE nos currículos escolares das escolas públicas brasileiras é prevista na LDBEN n.º 9.394/96, no entanto, em 2017, novamente, as particularidades de cada Estado não foram consideradas, devido, principalmente, aos acordos políticos e econômicos que o Brasil tem com outros países.

No caso do Estado do Amapá, há o ensino de três LE na maioria das escolas da rede estadual de ensino: Inglês, Francês e Espanhol, ressalvadas as escolas de áreas indígenas que utilizam a língua materna dos índios para o ensino-aprendizagem. No Ensino Fundamental – Anos Finais ofertou-se, a partir de 2017, a disciplina de Inglês a partir do 6º ano. No Ensino Médio ela tornou-se obrigatória e ofertando-se outra LE como optativa de preferência a disciplina de Espanhol.

Nas escolas públicas de EMTI há a obrigatoriedade de duas LE: Inglês e outra LE (Francês ou Espanhol) com cargas horárias de aulas semanais diferenciadas. Nas escolas de EMR, há a oferta das LE: Inglês, Espanhol e Francês.

A disciplina de Inglês, no Estado do Amapá, no Ensino Fundamental – Anos Finais, não foi ofertada de imediato nas escolas públicas. Ela inseriu-se de forma gradual. No ano de 2020 no 6º ano; em 2021 no 7º ano; em 2022 no 8º ano; e em 2023 no 9º ano. A disciplina de Francês continua sendo ofertada na Matriz Curricular das escolas e com a mesma carga horária da disciplina de Inglês, porém a disciplina de Francês não consta mais no Referencial Curricular

Amapaense do Ensino Fundamental – Anos Finais e do Ensino Médio, fato ainda não esclarecido.

O currículo escolar plurilíngue e intercultural, em consonância com as necessidades regionais, possibilita aos estudantes conhecerem diferentes povos, diferentes culturas (atitudes, comportamento dos indivíduos, sua maneira de viver e seus costumes). A imersão cultural proporcionada pela LE por meio de textos literários, pelos livros didáticos e pelas TDIC (um passeio virtual na França ou falar por videoconferência com falantes nativos da LE) aos estudantes compreendem aprendizados linguísticos e culturais.

No currículo das escolas estaduais de Macapá-AP de EMR, há a particularidade de ofertarem somente a disciplina de Inglês, outras somente o Espanhol e outras terão duas disciplinas de LE como sendo obrigatórias, por exemplo a disciplina de Francês e Espanhol. Uma escola de EMTI oferta para as turmas da 1º, 2º e 3º anos duas aulas de Inglês e uma aula de Espanhol ou Francês, totalizando três aulas semanais de LE.

O RCA/EM (2020), alinhado às mudanças ocorridas no Ensino Médio, destacou a inserção da disciplina de Inglês em escolas públicas no Estado do Amapá, sob as seguintes justificativas:

- a) o idioma inglês propicia a criação de novas formas de interação e participação dos alunos com o mundo globalizado;
- b) é obrigatória no Ensino Médio (LDBEN n.º 9.394/96, art. 35-A, § 4º) por ser idioma de caráter global;
- c) é um idioma marcado pela heterogeneidade e variedade de registros;
- d) é a língua de diversas pessoas e presente em diferentes países.

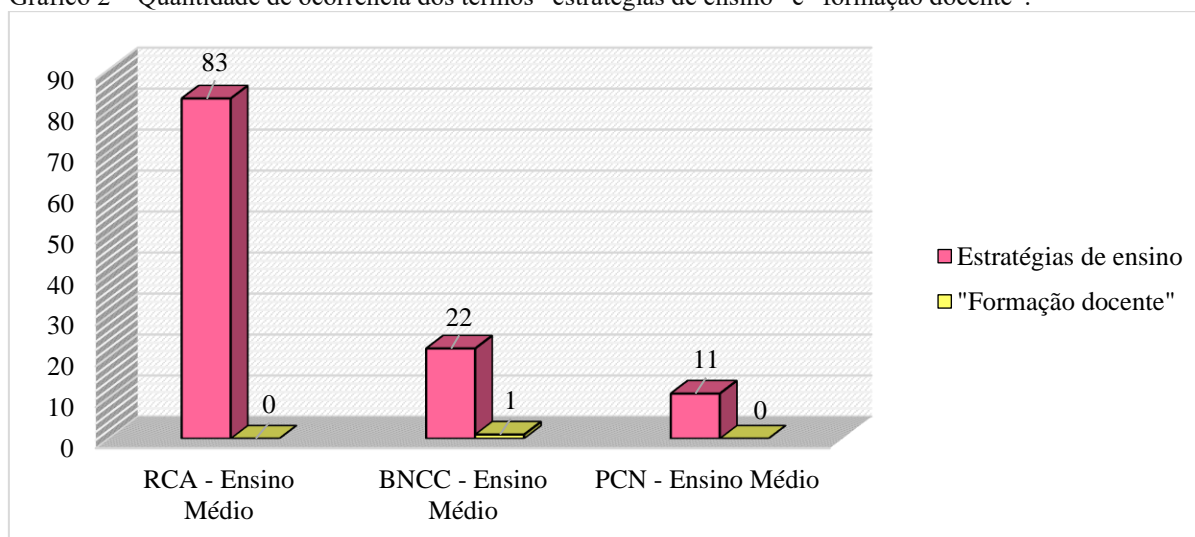
Ou seja, a obrigatoriedade da disciplina de Inglês, na LDBEN n.º 9.394/96, refletiu nas decisões políticas e pedagógicas do RCA/EM (2020). Conforme Candau (2013), isso ocorreu em função do currículo escolar basear-se na lógica do capitalismo global (consumo e mercado), cujo objetivo é o controle e regulação dos sistemas de ensino e do processo formativo dos educadores. No caso do Estado do Amapá, a LDBEN, não considerou os aspectos sociais, linguísticos, geográficos, outras disciplinas do currículo escolar e as diferenças regionais existentes no Brasil.

Pode-se citar o caso do Município de Oiapoque, localiza-se na região Norte do Estado Amapá e faz fronteira com a Guiana Francesa, onde utiliza-se com frequência o idioma francês em relações comerciais, econômicas, sociais e educacionais (ocorre a ofertada disciplina de Francês em escolas públicas). Diante dessa especificidade, o professor de LE tem buscado estratégias de ensino para atender de imediato as mudanças nas metodologias de ensino e na

prática docente. Uma forma de aprimorar-se é por meio de cursos de formação, porém, segundo Leffa (2016), esses cursos são na verdade estratégias de ensino, um treinamento, para o professor dominar, reproduzir mecanicamente e aplicar de imediato em sala de aula.

A diferença apontada por Leffa (2016) entre estratégias e formação docente é perceptível nos textos da BNCC do Ensino Médio, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no RCA/EM (2020). O termo “estratégias de ensino” aparece mais nesses textos, devido a necessidade do sistema de ensino em ter respostas rápidas e uma dessas formas são as orientações dadas ao professor para seguir em período menor e imediato, enquanto formação docente praticamente não é citada, por ser algo a realizar no futuro, ou seja, demanda tempo e planejamento. Constata-se, no Gráfico 2, essa realidade principalmente no RCA do Ensino Médio:

Gráfico 2 – Quantidade de ocorrência dos termos “estratégias de ensino” e “formação docente”.



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

De acordo com Leffa (2016), as estratégias representam uma orientação cuja finalidade é a prática. Ensinar os caminhos para o professor proceder em suas aulas ou até mesmo como manusear determinado material didático com o intuito de executar tarefas de resultados imediatos e econômicos, enquanto a formação visa a reflexão por meio de base teórica implícita à atividade docente, ou seja, demanda tempo e investimento.

As estratégias de ensino respondem de forma mais rápida para resultados concretos e não se limitam à prática docente, ocorrendo inclusive por meio da implantação de Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Sala de Audiovisual, TV digital ou até mesmo internet nas escolas públicas, pois a intenção é o cumprimento de metas dos programas oficiais do Estado (Santos; Melo; Gonçalves, 2010). Contudo, a presença desses ambientes com itens

tecnológicos nas escolas não representa qualidade no ensino, são números materializados em estatísticas utilizadas pelo Estado para justificar o investimento na educação.

Portanto, as leis existentes, sozinhas, não dão condições para um ensino público de qualidade, como ocorre, no ensino de LE (Leffa, 2016), e dependem do compromisso e iniciativa do professor, dos estudantes, dos pais e de investimentos do Estado. Os investimentos em recursos tecnológicos usados como suporte para o ensino-aprendizagem de uma LE, para Santos, Melo e Gonçalves (2010), são alvos de críticas devido a forma como são implantados em escolas públicas, marcados principalmente pela imposição cultural da classe dominante.

Se o professor cede às imposições do sistema dominante e às regras do sistema escolar, não haverá mudança na educação. Por isso, acredita-se no papel desempenhado pelo professor também como orientador, reconhecendo a sua importância em assumir uma atitude instigadora e de acreditar na capacidade dos estudantes em pensar e elaborar informações, ou seja, pensar na autonomia do aluno e do professor (Pischetola, 2016).

Conforme Santos, Melo e Gonçalves (2010), o professor pode fazer a diferença ao se apropriar dos recursos tecnológicos atendendo às necessidades do estudante e as suas, ressignificando assim o papel das tecnologias em sala de aula, além de atribuir novas representações ao uso de tecnologias no ensino de LE, de novos usos do produto.

Para ocorrer a ressignificação de pensamento sobre a tecnologia na educação é necessário abrir espaços para diálogos, mudança das relações entre professor e estudantes e mudanças na cultura escolar historicamente consolidada em valores estabelecidos pelas ideologias da classe dominante. Pischetola (2016) propôs pensar a tecnologia mais como um elemento de cultura da sociedade e não apenas uma ferramenta.

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, foi necessário adotar suportes tecnológicos disponíveis. A definição dos suportes tecnológicos dependerá dos objetivos de como o professor apresentará a LE ao estudante e da disponibilidade da tecnologia existente nas escolas. É comum o professor de LE ter como suporte: o livro didático, dicionários ou manuais de LE, além de outros recursos tecnológicos, como o gravador e CD de áudio. Abaixo, elencou-se dois principais suportes tecnológicos, de acordo com Leffa (2016), para o ensino-aprendizagem de uma LE:

a) Computador: representa a união de diferentes tecnologias, inclui textos, imagens, sons e movimentos. Por meio dele, podem ser feitos materiais de aprendizagem.

b) Internet: permite trabalhar com arquivos eletrônicos, pesquisas, interação entre os indivíduos e compartilhamento de conhecimento.

O computador e a internet podem redefinir o uso de tecnologias no ensino de LE por meio da apropriação das vantagens disponibilizadas por essas tecnologias, como: opções de leitura, rapidez no acesso e compartilhamento de conteúdo. De acordo com Santos, Melo e Gonçalves (2010), uma parte dos professores não ficam no comodismo da sala de aula ou cruzam os braços diante das dificuldades ou do desconhecimento em empregar determinados recursos tecnológicos. Esses professores criam alternativas metodológicas para utilizá-los. O importante não está somente em ter a tecnologia, mas a forma de consumi-la e utilizá-la em sala de aula.

Conforme Silva (2009a), o avanço das tecnologias modificou o ensino-aprendizagem de LE. Pode-se mencionar o aprendizado de LF pela internet para promover a interação entre estudantes de Macapá-AP com estudantes francófonos, aplicativos de celulares e o uso de atividades *online* de acordo com o nível de conhecimento dos estudantes. E ainda, contemplem as quatro competências de comunicação: compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita.

O professor de LE precisa acompanhar o avanço tecnológico. O uso das TDIC, a título de exemplo, é necessário para complementar determinadas atividades que demandam contato direto com o idioma. A pandemia demonstrou isso, a urgência de cursos de formação e de atualização docente, pois como Leffa (2016) explicou, a formação docente é um processo complexo e não ocorre na sua completude na sua formação acadêmica.

O ensino de LE na pandemia impactou a vida dos professores, como: o medo dos efeitos da doença, a rotina de aulas alteradas, a mudança drástica nas relações sociais e laborais decorrente de adequações realizadas no contexto educacional por conta do momento pandêmico. Nesse interstício, as aulas presenciais passaram a ser ministradas remotamente. Os professores aprenderam a utilizar outros recursos tecnológicos, interfaces e fizeram adaptações (Lima Filho; Gonçalves; Santos, 2022). Dessa forma, a relação com as TDIC impactou diretamente a vida e a prática docente.

A utilização dos diversos meios digitais, pelos professores, possibilitou diferentes formas de 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 utilizar para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Em Macapá-AP, em 2020 e 2021, professores e estudantes tiveram de realizar suas atividades de ensino-aprendizagem com os itens tecnológicos de uso particular disponíveis em seus respectivos ambientes domiciliares, como os aparelhos celulares, computadores e

notebooks, e ainda com os aplicativos de celular e diversos programas de computadores e *homepages* da internet, conforme as propostas das aulas das disciplinas, além de adaptarem-se para as aulas remotas.

O ensino remoto, por ser uma prática de excepcionalidade, trouxe muitas dúvidas, críticas e incertezas e cabia ao professor de LE realizar as aulas remotas e aprimorar-se no uso das tecnologias. Mesmo aqueles que cresceram com as novas tecnologias não estavam adaptados ao contexto do ensino remoto, foi um momento de superar os desafios e de realizar novos aprendizados (Veloso; Walesko, 2020).

3.2 A implementação do ensino remoto em Macapá-AP

Em 2020, primeiro ano do período da pandemia da Covid-19 no Brasil, o ensino remoto passou a ser amplamente discutido, com profissionais da educação favoráveis e uns tantos outros contrários à utilização dele. Os defensores do ensino remoto o viam como uma solução imediata para garantir o direito da população ao ensino. As pessoas com posições contrárias se assentavam pelas inadequadas condições de se trabalhar de casa, utilizando seus próprios equipamentos, ou por não possuírem internet ou celular para participarem das aulas.

A mudança inesperada no âmbito escolar do ensino presencial para o ensino remoto, no Brasil, engendrou muitos desafios aos professores como: melhorar as suas habilidades por meio da interação tecnológica, utilizar metodologia de ensino adaptadas ao ensino remoto, evidenciou diferenças educacionais regionais e revelou a necessidade de se debater sobre o ensino público por todos, não somente por uma minoria.

No âmbito amapaense, o Governo do Estado do Amapá (GEA), por meio do Decreto n.º 1.377, de 17.03.2020, instituiu a suspensão das aulas presenciais em escolas públicas estaduais. Naquele mês não havia orientação da SEED/AP acerca do funcionamento do ensino remoto, ocorrendo, somente, alguns meses depois. Assim, ficou a cargo de cada estabelecimento estadual de ensino amapaense decidir quais seriam os mecanismos imediatos para a realização do processo de ensino-aprendizagem de forma não presencial.

A Resolução n.º 033/2020-CEE/AP, publicada no mês de abril de 2020, 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.

No mês de maio de 2020, a SEED/AP lançou um Guia de Orientação (2020) para a rede pública de ensino. No entanto, no referido Guia não há menção ao ensino remoto, e sim ao

termo “atividades pedagógicas não presenciais”. Outro ponto importante no documento é a indicação dos responsáveis por promover o ensino remoto, ou seja, os gestores e professores, citando plataformas virtuais como o Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), redes sociais ou outros para os docentes interagirem com os estudantes. As informações no Guia eram genéricas e os professores deveriam dispor de seus próprios meios para desempenhar suas funções docentes durante a suspensão das aulas presenciais.

A partir do momento em que as aulas foram condicionadas a serem realizadas de forma remota, os professores ficaram responsabilizados pela produção e entrega do registro formal e mensal das suas aulas remotas semanais desenvolvidas nas turmas escolares por meio de relatório (Figura 6) disponibilizado pela SEED/AP.

Os Relatórios de Atividades Pedagógicas não Presenciais para Docentes (Figura 6) serviram para comprovar as atividades docentes realizadas, permitindo à gestão superior, tal como os coordenadores, secretários e diretores escolares, tivessem acesso ao conteúdo, prazos e instrumentos utilizados para que as aulas remotas fossem viabilizadas. É neste contexto que a pesquisa apresenta importância, por relatar dentro do perfil dos professores como eles reagiram em suas atividades profissionais em relação às turmas e demais processos envolvidos.

Figura 6 - Relatório de atividades pedagógicas não presenciais para docentes do ano de 2020

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO				
RELATÓRIO ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO PRESENCIAIS PARA DOCENTES				
Escola		Diretor:		
Servidor:		CPF:	Cargo:	Vínculo:
PERÍODO	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	Ferramentas /Instrumentos	Turmas	C/H
01/12 à 04/12 2020	Planejamento das aulas de Francês e Projeto de Vida. Elaboração de material e atividade de ensino. Realização de aula.	Aplicativo WhatsApp		
07/12 à 11/12 2020	Planejamento das aulas de Francês e Projeto de Vida. Elaboração de material e atividade de ensino. Realização de aula. Participação de reunião pedagógica. Participação de reunião sobre Projeto de Vida.	Aplicativo WhatsApp		
14/12 à 18/12 2020	Planejamento das aulas de Francês e Projeto de Vida. Elaboração de material e atividade de ensino. Realização de aula.	Aplicativo WhatsApp		
19/10 à 23/10 2020	Planejamento das aulas de Francês e Projeto de Vida. Elaboração de material e atividade de ensino. Realização de aula. Reunião ETI – Parte diversificada.	Aplicativo WhatsApp e Meet		
26/10 à 30/10 2020	Planejamento das aulas de Francês e Projeto de Vida. Elaboração de material e atividade de ensino. Realização de aula.	Aplicativo WhatsApp		
ASSINATURA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO		ASSINATURA E CARIMBO DO DIRETOR		

Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Nos dias atuais, os relatórios podem servir como registros de como ocorreu o ensino remoto. Assim, é possível perceber quais meios tecnológicos foram os mais utilizados para possibilitar o ensino-aprendizagem. Desta forma, os meios identificados podem servir como estratégias eficazes para realizar atividades de cunho pedagógicas e educacionais.

Na sequência, a SEED/AP, o CEE/AP e a Secretaria Municipal de Educação de Macapá-AP emitiram orientações aos estabelecimentos de ensino para realizarem o processo de ensino-aprendizagem de forma não presencial, fazendo uso de metodologias diferenciadas e atrativas em atividades pedagógicas não presenciais, a fim de equilibrar a carga horária de ensino e manter o quantitativo de dias letivos exigidos obrigatoriamente pela LDBEN n.º 9.394/96. Tal formato para as aulas não foi devidamente estruturado pelas esferas de Governo, não houve o fornecimento de equipamentos para os docentes e discentes realizarem o ensino remoto.

Algumas escolas distribuíram as atividades escolares em blocos de assuntos e tarefas impressas para correções posteriores, enquanto outras aderiram a plataformas de ensino na internet. No Estado de Roraima, por exemplo, a experiência do ensino remoto deu-se por meio de plataformas digitais, *podcast* (conteúdo em áudio, disponibilizado por meio de um arquivo ou streaming e que pode ser ouvido em diversos dispositivos eletrônicos), *Classroom* (plataforma criada pelo *Google* para gerenciar o ensino-aprendizagem; é um espaço virtual para professores disponibilizarem conteúdos, atividades e interagir com estudantes e pais) e a transmissão de aulas pelo rádio. No referido Estado, essa nova forma de interação dos professores com os estudantes foi considerada uma atitude positiva por muitos professores, pois possibilitou experiência e aprendizado (Mussato *et al.*, 2022).

No Estado do Amapá, a realidade foi muito diferente do Estado de Roraima, além do GEA não reconhecer o ensino remoto e nem prover orientação para o ensino não presencial à comunidade escolar, evidenciou-se por meio dos decretos (Quadro 3), que a efetividade das aulas remotas coube aos professores, por meio de planejamento e recursos próprios, devido os docentes não passarem por um treinamento e uma política governamental de acesso às TDIC.

Quadro 3 – Decretos do GEA sobre a suspensão das aulas presenciais no ano de 2020.

Tipo de documento	N.º	Data de publicação	Estabelece sobre as aulas presenciais	Orientação às escolas públicas e privadas do Estado do Amapá	Faz menção ao ensino remoto na rede pública
Decreto	1377	17/03/2020	Suspensão das aulas presenciais na	Não há orientação	Não

			rede estadual de ensino		
Decreto	1495	02/04/2020	Suspensão das aulas presenciais na rede pública e privada	Não há orientação	Não
Decreto	1556	22/04/2020	Distribuição do Kit merenda para as famílias dos estudantes	Não há orientação	Não
Decreto	1614	01/05/2020	Suspensão das aulas presenciais na rede pública e privada	A SEED/AP definirá como serão as atividades pedagógicas não presenciais	Não
Decreto	1790	30/05/2020	Suspensão das aulas presenciais na rede pública e privada	A SEED/AP definirá como serão as atividades pedagógicas não presenciais	Não
Decreto	2026	30/06/2020	Suspensão das aulas presenciais na rede pública e privada	A SEED/AP estabelecerá o mês de julho como férias coletivas aos profissionais da educação e alunos	Não
Decreto	2414	01/08/2020	Suspensão das aulas presenciais na rede pública e privada	Não há orientação	Não
Decreto	2908	31/08/2020	Suspensão das aulas presenciais na rede pública e privada	Não há orientação	Não
Decreto	3408	01/10/2020	Suspensão das aulas presenciais na rede pública e privada	Não há orientação	Não
Decreto	3950	19/11/2020	Suspensão das aulas presenciais na rede pública e privada	Plano de retomada gradual das aulas presenciais nas escolas públicas e privadas do Estado do Amapá para o ano letivo de 2021	Não

Fonte: Dados organizados pela autora (10/03/2022). Decretos disponíveis em <http://www.transparencia.ap.gov.br/informacoes/atos_normativos>

De acordo com Rodrigues *et al* (2021), os Decretos Governamentais do Estado do Amapá de 2020 reafirmaram as informações das legislações anteriores (Lei n.º 13.979 de 06 de fevereiro de 2020⁶ e Portaria MEC n.º 343 de 17 de março de 2020⁷) com ênfase em medidas

⁶ Lei Federal que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019.

⁷ Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus COVID-19.

de restrição social, como a suspensão das aulas presenciais, e deixou para os professores, estudantes e a família a responsabilidade de continuar com as aulas remotas.

Em 2021, os Decretos do GEA emitidos no primeiro semestre eram direcionados mais para as escolas privadas. Somente no segundo semestre do ano de 2021 o ensino remoto foi admitido pelo GEA para as escolas públicas, a partir do mês de agosto de 2021, conforme observa-se no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Decretos do GEA sobre a suspensão das aulas presenciais no ano de 2021.

Tipo de documento	N.º	Data de publicação	Estabelece sobre as aulas presenciais	Orientação às escolas públicas e privadas do Estado do Amapá	Faz menção ao ensino remoto
Decreto	0563	22/02/2021	Suspensão das atividades escolares presenciais	Não há orientação	Não.
Decreto	0662	01/03/2021	Suspensão das atividades escolares presenciais	Não há orientação	Não
Decreto	1112	07/04/2021	Suspensão das aulas presenciais nas escolas públicas e privadas	Poderão ser realizadas a produção de conteúdo e ministração de aula <i>online</i> de forma presencial nas unidades de ensino privado	Não
Decreto	1113	10/04/2021	Suspensão das aulas presenciais em escolas públicas e privadas	Poderão ser realizadas a produção de conteúdo e ministração de aula <i>online</i> de forma presencial nas unidades de ensino privado	Não
Decreto	1629	10/05/2021	Suspensão das aulas presenciais em escolas públicas e privadas	Poderão ser realizadas a produção de conteúdo e ministração de aula <i>online</i> de forma presencial nas unidades de ensino privado	Não.
Decreto	1803	24/05/2021	Suspensão das aulas presenciais em escolas públicas e privadas	Poderão ser realizadas a produção de conteúdo e ministração de aula <i>online</i> de forma presencial nas unidades de ensino privado	Não
Decreto	2120	21/06/2021	Suspensão das aulas presenciais em escolas públicas e privadas	Poderão ser realizadas a produção de conteúdo e ministração de aula <i>online</i> de forma presencial nas	Não

				unidades de ensino privado	
Decreto	2261	05/07/2021	Suspensão das aulas presenciais em escolas públicas e privadas	Poderão ser realizadas a produção de conteúdo e ministração de aula <i>online</i> de forma presencial nas unidades de ensino privado	Não
Decreto	3152	30/08/2021	Autorização para a retomada gradual e escalonada das aulas presenciais em escolas públicas e privadas	Estabeleceu o protocolo sanitário para retomada das aulas presenciais e outras atividades educacionais	Sim
Decreto	3520	28/09/2021	Autorização para a retomada gradual e escalonada das aulas presenciais em escolas públicas e privadas	Estabeleceu o protocolo sanitário para retomada das aulas presenciais e outras atividades educacionais	Sim
Decreto	3933	25/10/2021	Autorização para a retomada gradual e escalonada das aulas presenciais em escolas públicas e privadas	Estabeleceu o protocolo sanitário para retomada das aulas presenciais e outras atividades educacionais	Sim
Decreto	4343	22/11/2021	Autorização para a retomada gradual e escalonada das aulas presenciais em escolas públicas e privadas	Estabeleceu o protocolo sanitário para retomada das aulas presenciais e outras atividades educacionais	Sim
Decreto	4559	06/12/2021	Autorização para a retomada gradual e escalonada das aulas presenciais em escolas públicas e privadas	Estabeleceu o protocolo sanitário para retomada das aulas presenciais e outras atividades educacionais	Sim

Fonte: Dados tabulados pela autora (10/03/2022). Decretos disponíveis em: <http://www.transparencia.ap.gov.br/informacoes/atos_normativos>

Além do reconhecimento do ensino remoto, a partir do mês de agosto de 2021, nos decretos estaduais, constatou-se orientações às escolas públicas referente aos protocolos sanitários (aferição de temperatura, uso obrigatório da máscara nas escolas, a instalação de lavatórios, suspensão das aulas presenciais pelas aulas remotas na turma do estudante e/ou professor pelo período de 14 dias em caso de contágio da Covid-19 e reforçou os cuidados com a higienização das mãos com água e sabão) para serem seguidos nos ambientes escolares para

a possibilidade da retomada de aulas presenciais e remotas na rede pública de ensino.

Mesmo os professores da rede pública de ensino terem continuado com as suas atividades docentes remotamente e com o uso de TDIC nos anos letivos de 2020 e 2021, somente por meio do artigo 2º da Resolução n.º 14 de 07 de outubro de 2020, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 2020) compreendeu-se o que foi o ensino remoto no Estado do Amapá. De acordo com a referida resolução, o ensino remoto, foi uma estratégia de ensino para aulas não presenciais com o auxílio de tecnologias para dar prosseguimento ao processo de ensino-aprendizagem, em razão da pandemia da Covid-19, devido à necessidade de distanciamento entre professores e estudantes e demais agentes envolvidos com a educação.

Apesar do GEA utilizar o termo “Atividades Pedagógicas Não Presenciais” pesquisas foram realizadas no período pandêmico para entender o ensino remoto em Macapá-AP. Uma delas demonstrou dificuldades para professores e estudantes da rede pública participarem ativamente das aulas remotas, principalmente por não terem acesso à internet ou celular, isso causava o não envio das atividades resolvidas aos professores (Tavares; Paixão, 2022). Uma alternativa disponibilizada pelas escolas públicas estaduais aos estudantes foi a distribuição de apostilas impressas feitas pelos professores com conteúdo e atividades para serem realizadas em casa e depois devolvidas às escolas para que os professores fizessem as correções.

Ressalta-se, ainda, no Estado do Amapá teve o Apagão Energético⁸, ocorrido no período de 3 a 24 de novembro de 2020, ocasionando interrupção das aulas remotas. Após o referido ocorrido, com o restabelecimento da energia elétrica e da internet, no mês de dezembro de 2020, retornaram-se as aulas remotas e para não prejudicar os estudantes a SEED/AP, no dia 16 de dezembro de 2020, por meio de Nota Técnica n.º 001, reorganizou e flexibilizou o calendário escolar, definiu metodologias de ensino e critérios avaliativos para o avanço de séries dos estudantes no ano letivo de 2020. Uma das medidas foi a recomendação de providências para a diminuição da evasão escolar e a retenção escolar no ano de 2020. Ademais, fez referência ao ensino remoto:

Para todos os casos de que trata esta Orientação Técnica, os processos avaliativos não têm caráter de retenção, uma vez que não se atribuirá aos estudantes a responsabilidade pelas ausências nos momentos de ensino remoto (Amapá, 2020, p. 9).

A alusão ao ensino remoto ocorreu, porém o termo mais utilizado na Nota Técnica foi

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2020/11/18/apagao-no-amapa-veja-a-cronologia-da-crise-de-energia-eletrica.ghtml>

“Atividades Pedagógicas Não Presenciais”. Embora tenha-se o mencionado, o foco principal desse documento centrava-se em ações voltadas para os estudantes e de como o professor deveria proceder no processo avaliativo.

Uma das providências citadas Nota Técnica n.º 001 refere-se à orientação às escolas com relação aos estudantes concluintes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste último caso, mais especificamente os estudantes do 3º ano, a oportunidade da recuperação necessária por meio de exames que lhes garanta o certificado de conclusão do Ensino Médio e dessa forma evitar qualquer prejuízo futuro quanto ao mercado de trabalho ou acesso ao Ensino Superior.

Assim configurou-se o ensino remoto em escolas públicas do Estado do Amapá, nos anos letivos de 2020 e 2021, com os professores ministrando suas aulas de forma remota. Não se sabe de fato detalhadamente como ocorreu em cada escola pública o ensino remoto, mas os professores ministraram suas aulas com seus próprios recursos financeiros e tecnológicos.

A socialização das informações, no ensino remoto, foi fundamental para muitos estudantes se comunicarem com a escola, com os professores e com os demais colegas de turma (Costa; Vendramel; Toro, 2021). Nos anos de 2020 e 2021, uma forma de comunicação dos professores com os estudantes nas aulas remotas foi a utilização dos aplicativos *Google Classroom*, *Google Forms*, *Google Meet* e *WhatsApp* (Quadro 5). Esses recursos auxiliaram no compartilhamento de informações, videoaulas, conteúdos e atividades.

Quadro 5 – Principais aplicativos e plataformas utilizados nas aulas remotas.

<i>WhatsApp</i>	<i>Google Classroom</i>	<i>Google Meet</i>	<i>Google Forms</i>
			
Aplicativo de mensagens de voz ou textos, envio de vídeos, documentos em PDF e realizar ligações.	Plataforma que permite aos professores criarem e distribuírem tarefas escolares e avaliações.	Aplicativo de videoconferência.	Aplicativo para pesquisar, coletar informações, criar questionários e formulários.
Lançado em 2009.	Lançado em 2014.	Lançado em 2017.	Lançado em 2018.

Fonte: Dados tabulados pela autora (10/03/2022). Imagens de: <<https://pt.wikipedia.org/>>

O Quadro 5 demonstra a aplicabilidade de uma variedade de aplicativos e plataformas na educação durante a pandemia. A adaptação desses recursos tecnológicos para o ensino remoto reverberou diretamente nas atividades pedagógicas dificuldades para professores e

estudantes. Isso ocorreu porque a maioria desses recursos tecnológicos, segundo Santos e Neto (2021), são oriundos de empresas para serem utilizados em outros contextos, como o empresarial. Dentre as dificuldades pode-se citar a incorporação das tecnologias em práticas de ensino-aprendizagem e para manterem o ensino remoto. Para Colares e Colares (2022), apesar dessas dificuldades, ocorreu um aprimoramento do uso de recursos didáticos, metodologias e mecanismos de ofertas da educação em formatos eletrônicos com o uso da internet.

Com relação ao ensino das disciplinas de LE de Inglês, Francês e Espanhol não foi diferente, pois no ensino presencial as escolas públicas estaduais utilizavam em sala de aula: *Datashow*, rádio gravador, dicionário e livro didático. Era algo mais limitado ao ambiente escolar, e não se utilizava com frequência outros meios tecnológicos digitais.

Nos anos letivos de 2020 e 2021 aconteceu um contexto diferenciado de ensino de LE, com novas formas de apresentar os conteúdos, as atividades e as avaliações pelo meio virtual, com a utilização de celular, computador, *tablets*, aplicativos de celular e da internet, subsidiando professores e estudantes.

Com a pandemia da Covid-19 no Brasil, notou-se a mudança de perfil de trabalho dos professores. Neste período, houve aumento de pesquisas na internet relacionadas a “como dar aula *online*” e de “quais plataformas usar nessa modalidade”, a fim de aprenderem como dar aulas de forma remota (Balbinotti *et al.*, 2021). Além disso, lidaram com mudanças significativas na rotina domiciliar, dificuldades e falta de preparo para lidar com as demandas do ensino remoto.

Ou seja, foi muito difícil a aplicabilidade do ensino remoto no início da pandemia no país, devido principalmente a falta de preparo de professores para utilizar e acessar as tecnologias digitais e dos estudantes também, expondo as fragilidades que existiam no ensino presencial do sistema educacional brasileiro (Senhoras, 2021).

Da mesma forma, ampliou o processo de exclusão de estudantes sem acesso à internet ou equipamentos tecnológicos em diferentes regiões do Brasil. Por exemplo, no Estado de São Paulo, uma pequena parcela de estudantes de nível superior, não tinham acesso à internet, 98% possuíam internet, somente 57% tinham acesso ilimitado e 32% acessavam a internet do celular (Machado; Pereira; Lúcio, 2021, p. 63-65).

Assim, as escolas públicas estaduais realizaram o ensino remoto de forma bem diversificada. Parte dos estudantes não tinham celular, computador e internet para acompanharem as aulas, fato evidenciado por Gomes e Dias (2021), em pesquisa realizada em escolas públicas de Macapá-AP, em que 67% dos respondentes tinham dificuldades em estudar na pandemia por falta de equipamentos tecnológicos.

4 PRÁTICA DOCENTE DE LE MEDIADA POR TECNOLOGIAS NO ENSINO REMOTO

Esta seção versará sobre as práticas docentes de LE mediante a utilização de tecnologias durante o ensino remoto. O ensino remoto proporcionou experiências que afetaram diretamente a prática docente, principalmente pela utilização de TDIC como os celulares, *tablets*, computadores e diversos aplicativos.

4.1 Ensino remoto nas práticas docentes de LE mediadas por tecnologias

A Educação Básica escolar foi organizada, desde 1996, para ser realizada no ensino presencial. O Ensino Médio, de acordo com a LDBEN n.º 9.394/96, no art. 35, é a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. No currículo do Ensino Médio é obrigatório o estudo da Língua Inglesa e poderá ser ofertada outra língua estrangeira, de caráter optativo, de preferência o Espanhol⁹, de acordo com os horários, locais e ofertas de cada sistema de ensino.

Conforme os PCN de LE, os critérios para a escolha de uma LE, para compor o currículo escolar, devem contemplar o valor educacional e cultural das línguas, provenientes de objetivos tradicionais e intelectuais. Nesses critérios de escolha de uma LE consideravam-se as necessidades linguísticas da sociedade e suas prioridades econômicas e geopolíticas em uma determinada situação. Porém, de acordo com Day (2019), esses critérios não eram os mesmos do Estado, sobretudo porque assegurou, principalmente, a presença das disciplinas de Inglês e Espanhol em escolas públicas brasileiras, por meio, por exemplo, de livros didáticos e pelo Exame Nacional do Ensino Médio.

As prioridades econômicas e geopolíticas nos currículos escolares de LE ocorrem do mesmo modo em outras disciplinas. É o caso da supervalorização de disciplinas científicas como Matemática em detrimento de outras disciplinas. Tal hierarquia das disciplinas enseja o silenciamento de indivíduos e de grupos sociais, a manutenção das desigualdades e das diferenças sociais (Moreira; Candau, 2007).

No RCA/EM (2020) constatou-se somente o ensino da disciplina de Língua Inglesa, sob a justificativa de estar na LDBEN n.º 9.394/96 e por ser uma língua de caráter global. Deste modo, o ensino da língua inglesa permitiria aos estudantes uma ampliação nas formas de

⁹ O espanhol e o português são as línguas estrangeiras nos países membros do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

participação social, interpretação crítica da realidade, exploração das culturas digitais, aprofundamento nos estudos, ampliação dos projetos de vida e perspectivas relacionadas à sua vida pessoal e profissional. Cabe relatar que as disciplinas de LE como Francês e Espanhol foram excluídas do RCA/EM (2020), mesmo tendo professores das referidas disciplinas trabalhando normalmente nas escolas estaduais.

No ano de 2020 em todo o Brasil foram registradas aproximadamente 47,3 milhões de estudantes matriculados na Educação Básica. Mesmo assim, esse dado representa uma queda em relação ao ano de 2019 que foi cerca de 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, assim a incorporação das TDIC tornou-se necessária para a continuidade das aulas.

A mudança repentina do ensino presencial para o ensino remoto afetou diretamente 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 são o uso de tecnologias nas aulas remotas e as de ensino são as 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), exigiu o envolvimento da família e escolhas metodológicas de ensino pelo professor baseadas 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). Nessas circunstâncias, 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, tem-se uma grande quantidade de estudantes que residem e estudam em comunidades mais distantes da área urbana, isso aumentou ainda mais o processo de exclusão escolar durante o ensino remoto. No Estado do Amapá, há comunidades remanescentes de quilombos, ribeirinhos e indígenas, os quais vivem em regiões afastadas de áreas urbanas, onde muitas residências não possuem eletricidade e em outras a eletricidade funciona de forma precária e escalonada (Oliveira *et al.*, 2022). Portanto, as TDIC foram fundamentais para interação entre as pessoas, mesmo com as adversidades pré-existentes.

De acordo com Rodrigues (2015), a capacidade do ser humano em produzir estratégias nas relações diárias e os diversos modos de conversar (do face a face, da tela a tela e os modos de reprodução, do impresso ao digital) promoveram as relações sociais. No ensino remoto aconteceu dessa maneira, o professor de LE apropriou-se dos meios tecnológicos para promover a interação social. Dentre os meios, pode-se citar: celular, fone de ouvido, computadores e *tablets* (Campos; Kami; Salomão, 2021).

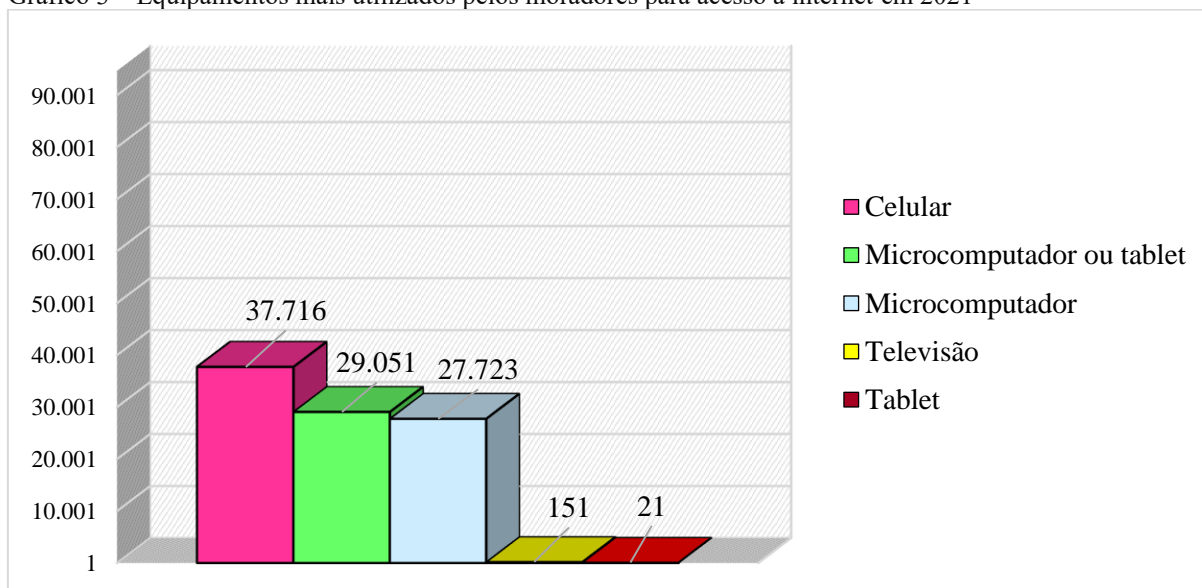
O uso das TDIC no meio educacional não é um tema recente, e não tem como separar educação e tecnologia, principalmente porque faz parte da vida e realidade dos indivíduos (Pereira, 2021). As TDIC estão presentes na educação com aplicações em jogos eletrônicos, na robótica, nas manifestações artísticas como a dança (no melhoramento da iluminação e cenário, por exemplo) ou aplicativos no celular. Elas podem, no ensino de LE, desenvolver as quatro competências linguísticas de uma língua estudada: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita. Mas, o êxito das TDIC no ensino-aprendizagem somente será de forma positiva se professores e estudantes conhecerem os seus usos (Quadros, 2021).

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.

Em 2019, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou pesquisa em 59.763 domicílios para saber quais equipamentos os moradores utilizaram para acessar a internet, desse quantitativo, 59.468 moradores acessaram a internet pelo celular. Em 2021, não mudou muito, pois o celular continuou como o principal equipamento tecnológico de acesso à internet, conforme demonstrado no Gráfico 3.

As funcionalidades do celular passaram a ser aliadas do processo de ensino-aprendizagem, apesar desse instrumento não ser acessível a 100% da população, foi possível acessar informações, vídeos, documentos ou interagir de forma rápida (por aplicativos de mensagens) e de qualquer lugar, o qual tornou o processo atrativo e menos desconfortável para professores e estudantes. Além disso, possibilitou a comunicação entre os indivíduos no momento da pandemia, tendo em vista as medidas de isolamento social, para que o vírus da Covid-19 não se alastrasse.

Gráfico 3 – Equipamentos mais utilizados pelos moradores para acesso à internet em 2021



Fonte: IBGE, acessado em 09 de março de 2023. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7311#resultado>>

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, portanto 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 utilizadas 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 aplicação das TDIC na educação está relacionada principalmente aos cursos de modalidade a distância. Assim, faz-se necessário diferenciar duas expressões muito utilizadas nos anos de 2020 e 2021: Educação a Distância (EAD) e ensino remoto. A EAD está prevista no art. 80 da LDBEN n.º 9.394/96 e é regulamentada pelo Decreto n.º 9.057 de 25 de maio de 2017. Sua oferta cabe às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital autorizar ou não estabelecimentos de ensino proverem aulas a distância.

A EAD somente é autorizada no Ensino Fundamental em situações emergenciais, nas seguintes situações: por pessoas impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar as aulas presenciais; para quem está fora do Brasil; em lugares desprovidos do ensino presencial; em regiões de difícil acesso ao ensino presencial; por pessoas privadas de liberdade ou em casos de estudantes matriculados no Ensino Fundamental – Anos Finais e estejam privados da oferta

das disciplinas obrigatórias. Pode ocorrer a EAD, também, no Ensino Médio, inclusive na educação profissional técnica de nível médio, na EJA, na educação especial e no ensino superior.

Contudo, a EAD não é um termo novo. A EAD iniciou por meio da correspondência postal, pelo Instituto Universal Brasileiro, em 1941, cujo objetivo era a formação técnica; posteriormente pelo rádio e pela televisão. A EAD estava associada à formação profissional daqueles que não tinham acesso formal à escolarização (Villardí; Oliveira, 2005). No decorrer dos anos o foco do ensino a distância alterou-se para atender determinadas finalidades (por exemplo, a profissionalização ou acesso à Educação Superior) com o uso de tecnologias ou mídias.

Por outro lado, o uso de tecnologias não se restringe a EAD, ela abrange inclusive o formato presencial na educação por colaborar para o ensino-aprendizagem e, mesmo antes da pandemia da Covid-19, o seu uso era considerado um facilitador nas práticas escolares. Elas são úteis, nas disciplinas de LE, em momentos de aulas para conhecer a cultura de outros países, as expressões e falas (Pereira; Sabota, 2016). Os recursos pedagógicos como o manual de LE ou livro didático não comportam todas as informações necessárias sobre a LE estudada, e por isso faz-se necessário a utilização de tecnologia para encurtar a distância geográfica existente entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas de LE no Brasil e os países que têm falantes nativos da LE.

O ensino remoto, assim como a EAD, emprega tecnologias, entretanto não possui uma legislação própria, não possui uma sistemática de ensino, não prevê o apoio de tutores, não possui carga horária distribuída em atividades síncronas e assíncronas (Velo; Walesko, 2020). O ensino remoto foi empregado no recente momento de emergência mundial, para atender um público diversificado, desde crianças até adultos, cumprir a mesma carga horária do ensino presencial, com horários específicos de início e fim para cada disciplina e o estudante deveria participar das aulas remotas das 13h30min até às 17h50min.

Percebe-se nas situações de ensino, em ambientes diferenciados e contextos diversificados a importância das tecnologias tanto na EAD como no ensino remoto. Entretanto, cabe ao professor criação de ambientes viáveis para promoverem a interação entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Villardí; Oliveira, 2005).

A BNCC, a LDBEN n.º 9.394/96 e o RCA/EM (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 isto. 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 disponíveis para realização da educação presencial.

A ausência de investimentos em recursos tecnológicos nas escolas públicas provoca atrasos no setor educacional e alarga as desigualdades sociais. Investir na educação significa qualidade no ensino e aumentar as chances de adaptação às tecnologias e práticas pedagógicas eficientes (Corrêa, 2013).

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, como a exclusão digital e a falta de estrutura tecnológica das escolas. Essas dificuldades não surgiram na pandemia, mas ficaram mais evidentes.

Por exemplo, no ano de 2020, no Brasil, verificou-se crescimento no acesso aos recursos digitais, principalmente do celular por pessoas acima dos 16 anos de idade. Porém, mesmo com esse crescimento, um outro desafio surgiu no período: a oferta do ensino remoto pela rede pública de ensino que não chegou a 100%, ficando em média de 87% (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2021b).

No período da pandemia de Covid-19, os professores de LE tiveram de se adaptar ao ensino remoto e buscaram alternativas para a efetivação das aulas remotas de dentro de suas próprias residências, utilizando os suportes tecnológicos domésticos disponíveis, como o celular, o computador e internet para manter o contato com os estudantes. Os professores com menor contato com as tecnologias também tiveram de se adaptar ao ensino remoto:

Com as mudanças e transformações no ensino causadas pelo estado de emergência é imperativo compreender as vivências, os desafios e aprendizagens dos professores e alunos ao adaptarem-se às novas configurações de ensino-aprendizagem, assim como os fatores que contribuem para a efetividade do acesso à educação na pandemia. (Rodrigues, 2021, p. 25).

Ou seja, os docentes utilizaram as ferramentas tecnológicas disponíveis em suas casas e passaram a fazer atividades de acordo com o perfil dos discentes para esse momento adverso. Em decorrência disso, os professores tiveram sua carga horária de trabalho aumentada, pois além de planejar e organizar as aulas remotas, foram obrigados a aprender a usar as mídias, os aplicativos e as plataformas digitais alinhadas com os programas de ensino.

As tecnologias foram importantes para prosseguir com as aulas remotas e ao mesmo tempo manter o distanciamento social. Dentre os principais recursos tecnológicos e aplicativos utilizados durante a pandemia pelos professores de LE, de acordo com Campos, Kami e Salomão (2021), foram:

a) Celular: principal meio de interação entre a escola, professor, estudantes e pais, mas precisa ter internet.

b) Computador: quando conectado à internet possibilita a interação entre o professor e estudante durante as aulas remotas.

c) *Tablet*: também foi muito utilizado no processo de ensino-aprendizagem.

d) aplicativos:

WhatsApp: aplicativo de mensagens instantâneas, chamadas de voz, mensagens de textos, imagens, vídeos e documentos em PDF.

Google Forms: é um aplicativo usado para criar questionários e formulários. Ele foi bastante utilizado pelos professores na pandemia para criar testes escolares.

e) Plataformas de videoconferência:

Skype: plataforma de mensagens e videoconferência. Pode ser usado em celulares, computadores, *tablets* e celulares.

Zoom: aplicativo de videoconferência.

Meet: plataforma de videoconferência com recursos de áudio, vídeo, legenda, compartilhamento de tela.

Contudo, professores de LE relataram a ausência de planejamento, de diálogo prévio de como seria o ensino remoto, de formação para os professores quanto à utilização dos recursos tecnológicos, produção de conteúdo e interação nas plataformas digitais (Sousa; Oliveira; Martins, 2020).

4.2 Tecnologias diversas aplicadas à educação

O uso intensificado das tecnologias digitais, antes da pandemia da Covid-19, no cotidiano das pessoas pelo mundo, foi um fenômeno crescente, principalmente nos setores econômicos e no consumo das mídias digitais (internet, jogos de computadores, televisores digitais), com destaque para o lazer de crianças e jovens, isto é, o uso das TDIC não ocorreu primeiramente no ambiente escolar. É antes domínio da cultura popular (Alonso, 2017).

Com a introdução do computador na vida social, por seus múltiplos usos e meios, passou-se a utilizá-lo cada vez nas tarefas diárias (no trabalho, no lazer, na educação, na saúde) e por meio dele redefiniram-se conceitos, comportamentos e valores (Villardi; Oliveira, 2005). Os avanços científicos e tecnológicos interferiram no cotidiano e afetaram diretamente a cultura. Uns serão contra o uso de tecnologias na educação, outros a favor, mas o fato de escolas públicas terem uma televisão ou aparelho de DVD demonstra a importância das tecnologias no

ensino-aprendizagem.

Assim, percebeu-se uma sociedade com posturas e condutas em diversos setores da vida interagindo por meio das TDIC. A relação entre as TDIC e as práticas culturais promove uma integração de elementos de culturas diferentes. Por exemplo, o ensino de uma LE auxilia as relações entre países por meio da internet. A interação entre o ser humano e as tecnologias é denominada de cultura digital, e tem mudado as relações sociais de forma positiva, por exemplo, em tratamentos médicos avançados e negativamente quando uma parcela da população não tem acesso às tecnologias mais simples (Pimentel, 2015).

A relação entre a cultura digital e a escola pública é um desafio a ser superado, devido nos ambientes escolares não se considerarem as atividades de comunicação e produção digital como parte da experiência social do aluno:

A cultura digital pode ser compreendida como a imersão plena nas redes e, enquanto tal, ela exige repensar a escola, com o fim de gerar cultura não apenas com tecnologias, mas, sobretudo, com vivências, descobertas e experiências de produção e socialização. Ou seja, mediante imersão ativa dos participantes nos diversos espaços das redes tecnológicas que estão presentes no nosso cotidiano (Pischetola, 2016, p. 51).

Não se pode menosprezar a cultura digital nos ambientes escolares e nem insistir em processos formativos desconexos da realidade dos estudantes. É preciso refletir permanentemente sobre a formação de professores quanto ao uso das TDIC como recursos de práticas pedagógicas facilitadoras (Mattos, Santos, 2020).

A inclusão das tecnologias depende das necessidades e prioridades locais, porém ainda é um fator de desestabilização em escolas, principalmente pelo temor de professores não saberem utilizá-las em sala de aula, pela dificuldade de mudarem as suas práticas de ensino-aprendizagem e pela falta de manutenção de equipamentos tecnológicos. Além disso, os contextos político e normativo interferem diretamente no uso das tecnologias em escolas públicas (Pischetola, 2016).

A mudança de pensamento sobre a utilização das tecnologias em práticas pedagógicas dependerá dos professores em apropriarem-se da cultura digital e refletirem sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do currículo escolar (Távora; Morgado, 2020). Mas, não cabe somente ao professor, deve-se promover ações políticas que considerem as intenções e necessidades locais para enfrentar as desigualdades sociais (Pischetola, 2016).

Segundo Almeida (2019), na década de 1990 tem-se a introdução de softwares educacionais e nesse mesmo período Paulo Freire, secretário de Educação do Município de São

Paulo, criou o Projeto Gênese com o intuito de integrar currículo e informática de forma interdisciplinar por meio de temas geradores; Em 2007 o MEC, por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) Integrado, criaram-se diversas estratégias para incluir as tecnologias ao currículo escolar: Curso de extensão do PROINFO Integrado, Mídias na Educação, Projeto Um Computador por Aluno (UCA) e Banda Larga na Escola. A maioria desses projetos não atenderam de forma satisfatória a população (quantidade de pessoas atendidas foram poucas) e devido a não integração entre Estados e Municípios.

No Estado do Amapá, em 2011, foi criado o Programa Professor Conectado, por meio do Projeto de Lei n.º 0013/2011-GEA de 29 de agosto de 2011, no qual os professores efetivos do Estado foram contemplados com *notebooks* e programa de computadores (*softwares*), cujo objetivo foi auxiliá-los nas aulas e promover a inclusão digital.

O programa contemplava todos os municípios do Estado. Na Figura 7, há uma foto do momento de recebimento de *notebooks* pelos professores na Escola Estadual Professor Irineu da Gama Paes, localizada na zona urbana da cidade de Macapá-AP:

Figura 7 – Professoras recebendo *notebooks* do Programa Professor Conectado no ano de 2012



Fonte: blogderocha.com.br, acessado em 28 de julho de 2023.

Observou-se no Estado do Amapá uma política de inclusão digital voltada para os professores, porém o programa não teve continuidade. Dessa forma, a inclusão digital exige investimento em tecnologias para auxiliar professores na preparação das lições, por exemplo, e estimulem as reflexões sobre o ambiente escolar e continuidade (Pischetola, 2016).

Entende-se assim, o importante papel cultural da escola na sociedade e da necessidade de definir a maneira como esse papel é proposto em programas escolares e nas práticas docentes (Cruz, 2007). Os programas de inclusão digital no Brasil possibilitaram a percepção entre os professores sobre as tecnologias como parte cultura, assim é necessário ressignificar a tecnologia para poder fazer parte também da cultura docente (Pischetola, 2016). E para que as TDIC contribuam no processo de ensino-aprendizagem é necessário que ocorra qualificação docente, pois nesse contexto as mudanças ocorrem rapidamente (Almeida, 2019).

4.3 Tecnologias digitais de informação e comunicação e cultura digital

Entender o uso das tecnologias na educação não significa somente ter e operar determinado equipamento, mas compreender sob a ótica do letramento digital ¹⁰para chegar às dimensões cultural, intercultural e crítica da aprendizagem (Leffa, 2016).

O importante em relação à tecnologia é a habilidade pessoal do indivíduo em envolver-se em práticas sociais significativas, como a informação, o entretenimento, o trabalho, o lazer, o local, o global, o privado e o público (Pischetola, 2016). Na educação, necessita-se guiar os mais jovens, unindo o que eles sabem com o que eles precisam saber; tem-se de superar a representação basilar de usar a internet aleatoriamente, por utilizá-la com fins educacionais.

A pandemia da Covid-19, no Brasil, afetou muitos setores da sociedade, como a saúde e a educação, mas o que chamou mais atenção nessas duas áreas foi a utilização compulsória das tecnologias como forma de manter a realização dos serviços oferecidos anteriormente. Na saúde, os meios de comunicação como a TV digital, o rádio e a internet foram fundamentais para informar a população sobre os cuidados com a Covid-19.

Na educação, as tecnologias digitais permitiram a interação entre professores e estudantes, devido principalmente à utilização da internet. Nela, é possível encontrar documentos correspondentes ao dia a dia dos professores e estudantes, como notícias, curiosidades ou para contribuir com os estudos. Silva (2009a) elencou outros espaços de interação no ensino-aprendizagem de LE, como: o áudio para captar a atenção dos estudantes, além de oferecer um caráter dinâmico aos materiais impressos e reforça o conteúdo escrito; o

¹⁰ O letramento é um processo que se estende pela vida inteira do indivíduo e exige dele um exercício de adaptação constante ao contexto sociocultural e às novas linguagens que surgem e que influenciam obrigatoriamente as práticas sociais. O letramento digital engloba um conjunto de habilidades que transcende a escrita. Isso inclui gramáticas digitais, representações audiovisuais, textos musicais, animações e hipertextos. No letramento digital vislumbra-se a participação do indivíduo em práticas sociais significativas utilizando as tecnologias (Pischetola, 2016).

vídeo possibilita uma aproximação com a realidade da LE e auxilia na compreensão oral; o uso da internet estimula a interatividade, a pesquisa e o acesso às informações importantes; e os *Softwares* educativos (programas ou aplicativos) para aquisição da linguagem.

Para Silva (2009a) as tecnologias diversas nas aulas de LE enriquecem a prática docente e auxiliam os estudantes na aquisição da autonomia no processo de aprendizagem de LE. Além disso, a grande vantagem da utilização e aplicação das tecnologias no ensino é a variedade de formas de aprendizagem, principalmente porque os estudantes estão mergulhados na era digital. Dessa forma, é preciso repensar sobre o ensino presencial tradicional (Bates, 2017). Isso demandará investimentos, mudanças de paradigmas de ensino e visão, devido ao uso da tecnologia na educação ser visto apenas como técnica, um conjunto de procedimentos para serem ensinados, esquecendo-se da integração dela no cotidiano de professores e estudantes.

De acordo com Pischetola (2016) as tecnologias impactam os modos de viver, de pensar e de se comunicar em sociedade. De tão necessária, começou-se a utilizar o termo “inclusão digital” nas políticas públicas, estabelecendo-se como inserção social e política dos cidadãos. Por exemplo, o aplicativo “Alerta Indígena Covid-19”, lançado em 2020 para mapear os casos da Covid-19 em terras indígenas no Brasil, serviu para saber onde havia índios contaminados e ações de saúde pública para a população indígena.

Entretanto, a utilização de recursos tecnológicos nos espaços escolares não pode representar somente a substituição do papel por um computador, por exemplo, mas compreender os avanços científicos e tecnológicos interferem na vida cotidiana, na cultura, na produção e apropriação dos saberes (Villardi; Oliveira, 2005). A máquina de escrever, o gravador de áudio e vídeo, o projetor de *slides*, projetor de vídeo, rádio, televisão, telefone e fax passaram a integrar o computador; posteriormente a internet. O computador e a internet começaram a integrar o ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, surgiram os *smartphones*, os aplicativos, as redes sociais, a lousa interativa e os *chats* que promoviam a interação entre o estudante e um nativo da língua (Moraes, 2021).

Em alguns momentos, a introdução das tecnologias como suporte educativo é um agente de insegurança, sobretudo nas escolas, pelo receio de professores de não terem habilidades suficientes para utilizá-las, pelas dificuldades de mudar as práticas de ensino-aprendizagem e por não sentir a necessidade de integrar a tecnologia no cotidiano escolar (Pischetola, 2016). Além disso, tem-se a influência decisiva do contexto político e normativo nas práticas docentes. Todavia, as mudanças repentinas no modo de acessar a educação e a ocorrência da pandemia da Covid-19 mudaram a vida das pessoas e criaram-se alternativas de uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

5 PRÁTICA DOCENTE DE LE COM O USO DE TDIC: experiências vividas no ensino remoto em Macapá-AP

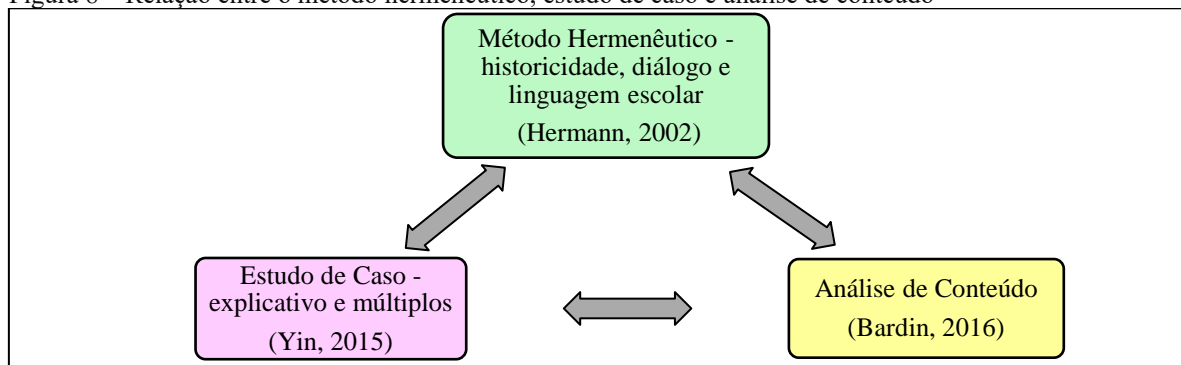
Nesta parte do trabalho serão apresentados os dados da pesquisa de campo e a respectiva análise, em interlocução com o aporte teórico utilizado nas seções teóricas. Os dados estão organizados e sistematizados com o auxílio de gráficos e quadro, fim de ilustrar os resultados obtidos, conforme as respostas das professoras participantes da pesquisa, relativas às questões contidas no instrumento utilizado para a coleta.

As professoras participantes da pesquisa aparecem identificadas por 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, conforme exposto anteriormente no tópico 2.4.2. Por meio desses códigos, é possível assegurarmos o sigilo da identidade das participantes.

5.1 Sistematização e análise dos dados

Para a sistematização e análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Dessa forma, os elementos dos textos analisados corresponderam a temas identificados na categorização dos dados, a fim de encontrar núcleos de sentido e informações (Bardin, 2016). Somado a isso, considerou-se o método hermenêutico (historicidade e linguagem) e o estudo de caso (explicação geral) para apresentar os resultados (Figura 8).

Figura 8 – Relação entre o método hermenêutico, estudo de caso e análise de conteúdo

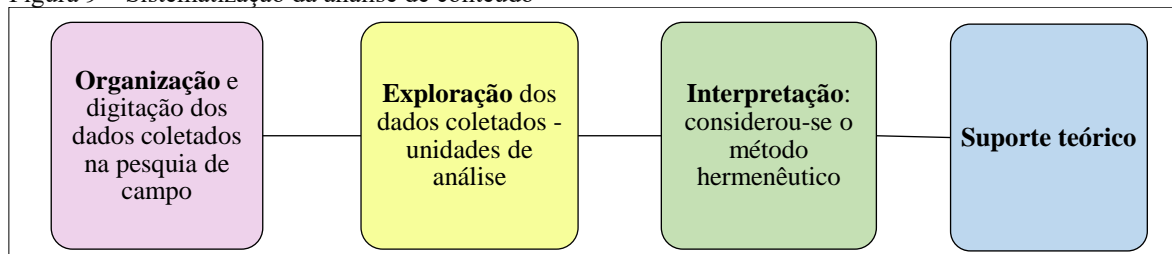


Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Na sistematização da análise de conteúdo (Figura 9), primeiro ocorreu a organização

das respostas dos questionários respondidos pelas professoras de LE para o computador; posteriormente a exploração desse material por temas e por último a interpretação, e assim, a compreensão da realidade com suporte do referencial teórico adotado no corpo do texto.

Figura 9 – Sistematização da análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora, 2023

Conforme dados do Portal Transparência do GEA¹¹, no Quadro de Pessoal Civil do Governo do Estado do Amapá há 45 professores efetivos de Espanhol, 128 efetivos de Francês e 87 de Inglês. Desta forma, o total geral de professores efetivos das disciplinas de LE é de 260, sendo esse o universo da pesquisa.

No campo de amostragem, a pesquisa contou com a participação de sete professoras: três da disciplina de Francês, duas de Espanhol e duas de Inglês, entrevistadas no período de maio a junho de 2023. Nas respostas do questionário semiestruturado, ou seja, com perguntas abertas e fechadas (Apêndice B), identificou-se o perfil das participantes (Quadro 6), conforme se segue.

a) Perfil das professoras de LE

As professoras participantes da pesquisa possuem graduação em Letras com habilitação em LE: Inglês, Francês ou Espanhol. São professoras efetivas do GEA, com carga horária de 40 horas semanais. Conforme demonstrado no Quadro 6, a maioria das docentes possui especialização na área de educação e de ensino, em: Metodologia do Ensino e da Literatura de Expressão Francesa; Educação de Jovens e Adultos; Gestão e Docência no Ensino Superior; Docência do Ensino Superior; e Docência para Educação Profissional e Tecnológica. Para Hermann (2002), a formação de graduação e de pós-graduação contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional, refletindo diretamente na prática docente. Ainda, de acordo com Villardi e Oliveira (2005), a formação inicial e continuada dos docentes contribuem

¹¹ Disponível em: <<http://www.transparencia.ap.gov.br/>>. acessado em 06 de março de 2023.

para o conhecimento de novos modelos teóricos com significativos impactos sociais.

Quadro 6 – Perfil das professoras participantes da pesquisa

	PLE1	PLE2	PLE3	PLE4	PLE5	PLE6	PLE7
Idade	40 anos	38 anos	41 anos	41 anos	51 anos	29 anos	40 anos
Natural	Macapá	Macapá	Macapá	Macapá	Macapá	Macapá	Macapá
Formação	Especialista	Graduação	Especialista	Especialista	Especialista	Especialista	Graduação
Tempo de magistério	9 anos	9 anos	19 anos	10 anos	17 anos	6 anos	17 anos
Tempo de ensino como professor de LE	9 anos	9 anos	10 anos	10 anos	17 anos	6 anos	17 anos
Séries em que trabalha no Ensino Médio	1º, 2º e 3º anos	1º e 2º anos	3º ano	1º, 2º, 3º anos, 2ª etapa EJA/EM	1º e 3º anos	1º, 2º e 3º anos	1º e 2º anos
LE	Francês	Francês	Francês	Espanhol	Espanhol	Inglês	Inglês
Tempo de serviço na escola	4 anos	2 anos	10 anos	10 anos	17 anos	4 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

As sete professoras participantes da pesquisa lecionam para estudantes do Ensino Médio e uma também trabalha com a EJA/EM. Além disso, o Quadro 6 mostra o tempo de magistério variando de seis a dezenove anos, sendo, portanto, um tempo considerável de aprendizado e de ensino de LE. Essa experiência proveniente do ensino presencial deram o suporte necessário para a ação docente no ensino remoto e refletiu de forma positiva nas atividades desenvolvidas pelas docentes de LE.

Os saberes e experiências adquiridos pelas professoras repercutiu no planejamento das aulas, na escolha das atividades e na participação dos estudantes. Esse processo de ensino, consistiu, ainda, na forma de explicar a matéria, na valorização dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes e no incentivo a conhecer novas informações (Libâneo, 1994). Somado a isso, de acordo com Iório (2014), os professores aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo, ainda quando crianças, como alunos nas escolas e por meio de suas experiências pessoais, reproduzidos e seus comportamentos e capacidades na fase adulta.

b) Os impactos da pandemia no ensino em Macapá-AP

O professor planeja as aulas, escolhe as metodologias, direciona a aprendizagem e seleciona os conteúdos trabalhados em sala de aula. Para o professor atingir efetivamente esses objetivos, faz-se necessário algumas operações didáticas, segundo Libâneo (1994), como conhecimento, domínio de métodos de ensino, procedimentos didáticos e recursos auxiliares.

O planejamento das aulas é a tarefa do professor e inclui, por exemplo, a previsão das atividades didáticas e a seleção dos conteúdos, o qual podem ser revistos e adequado no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 1994). Esse planejamento conduz a prática docente. 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 ocorrida, antes, 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 uma adequação no planejamento da aula remota com base nas necessidades dos estudantes, adaptando principalmente as atividades de LE à realidade socioeducacional, tendo em vista o contexto pandêmico. Essa atitude da professora de LE, para Leffa (2016), denomina-se ecletismo inteligente, pois 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 a utilização de diversas estratégias de ensino com o suporte das TDIC, caso relatado por PLE2:

Foi um desafio imenso trabalhar com francês na pandemia, especialmente porque já não é fácil ensinar uma língua estrangeira presencialmente, muito menos à 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 foi para atender os estudantes que podiam ou não participar das aulas. Para estes últimos, os conteúdos, ministrados pelas professoras, foram disponibilizados por meio de apostilas impressas. O planejamento nesta perspectiva deu-se de forma flexível e adaptável às exigências de novas práticas de ensino no qual o professor teve de dominar com outros meios auxiliares. De acordo com Libâneo (1994), esses meios são necessários para todas as disciplinas, mas cada

disciplina exige um material específico (ilustrações, livros ou filmes), portanto não há um processo único de ensino, mas processos concretos determinados por situações concretas.

A utilização das TDIC no ensino remoto, pelas professoras de LE, foi primordial para o andamento das aulas. Para Pischetola (2016), a tecnologia potencializa o diálogo educativo, comunicativo e colaborativo. Fato ocorrido com as professoras no ensino remoto: exigiu engajamento das docentes, disponibilização dos seus números pessoais de *WhatsApp*, adaptação dos ambientes de suas casas para dar aulas remotamente e aprendizado de outras metodologias de ensino vinculadas às TDIC.

c) O posicionamento das professoras quanto ao ensino remoto

De acordo com Guimarães, Hildeblando Júnior e Finardi (2022), durante a pandemia, o ensino realizou-se pela utilização de práticas educativas impostas drasticamente, não planejadas e em alguns casos não desejadas. Assim, caracterizou-se o ensino remoto no Brasil, com uns a favor e outros contra.

Conforme demonstrado no Gráfico 4, a maioria das professoras de LE foram favoráveis a realização do ensino remoto para a continuidade das aulas como uma forma de evitar danos maiores à saúde (contágio da Covid-19), à educação (manter o ensino), mesmo sem uma orientação de como deveria ocorrer as aulas, quais atividades priorizar e tipos de tecnologias utilizar. Além disso, as medidas do GEA voltaram-se para informar a população sobre medidas de prevenção e cuidados com a Covid-19.

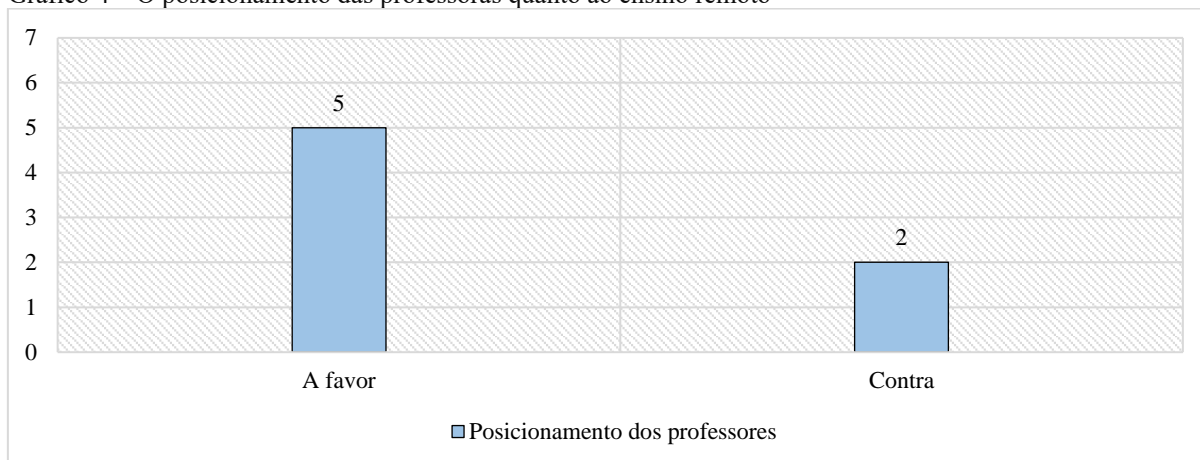
Neste sentido, para Negrão e Neuenfeldt (2022), a opção pelo ensino remoto decorreu pela temporalidade e excepcionalidade da situação; afetou a organização das instituições escolares e exigiu dos professores conhecimento de outras práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

A maioria das professoras de LE foi favorável ao ensino remoto, conforme demonstrado no Gráfico 4, por considerarem a realidade dos estudantes serem do Ensino Médio e optaram pela continuidade das aulas. A paralisação total das aulas na pandemia poderia aumentar a evasão escolar (Senhoras, 2020). Dessa maneira, os esforços das professoras estavam voltados para minimizar os impactos negativos da pandemia na educação, como a evasão escolar, como PLE3, justificou:

Apesar de não saber no início de como lidar com o ensino remoto, fui a favor dele, uma vez que não podíamos perder o contato com os alunos e tampouco negligenciar o direito deles ao ensino público. Algo teria que ser feito para

minimizar os impactos negativos no processo de aprendizagem dos alunos.

Gráfico 4 – O posicionamento das professoras quanto ao ensino remoto



Fonte: Dados tabulados pela autora (10/07/2023).

Pelo contexto pandêmico e regional, a paralisação total das atividades escolares afetaria diretamente os estudantes do Ensino Médio, principalmente aqueles concluintes e preparando-se para o ENEM. PLE3 expressa preocupação em torno das necessidades, da aprendizagem, colocando em ação principalmente uma variedade de atividades de LE pelos mais variados meios tecnológicos. Por outro lado, há a percepção das professoras contrárias ao ensino remoto, como ocorreu com PLE4, por não ter contato com todos os recursos tecnológicos e de não conseguir atingir todos os estudantes:

Sou contra. Pelo fato de não termos recursos materiais adequados para realizar uma boa aula (câmera, notebook, etc.). Além disso, a realidade dos alunos de escolas públicas, os mesmos não tiveram em sua grande maioria condições de acompanhar as aulas por serem alunos de baixa renda; não tinham acesso à internet, ou mesmo celular ou computador para assistirem as aulas.

Segundo Sousa, Uchoa e Araújo (2022), no Brasil há um abismo entre a possibilidade e a realidade em instituições escolares. Fato constatado e relatado por PLE4 durante o ensino remoto, o qual ocorreu pelo anseio e esforços da população em continuar com as aulas durante a pandemia. Mesmo assim, o ensino remoto não alcançou 100% dos estudantes, por isso a preocupação das professoras em torno da participação dos estudantes, caso apontado por PLE4.

No ano de 2020, a SEED/AP lançou o Sistema de Acompanhamento e Monitoramento (SAME) para substituir o SIGEDUC, porém, não deu certo devido o sistema apresentar falhas e inconsistências. Mesmo assim, tinha-se de registrar as notas e os conteúdos ministrados. Os professores tiveram de utilizar o SIGEDUC, em consonância com a Nota Técnica n.º 001/2020

SEED/AP. Quanto à avaliação, a orientação da referida Nota Técnica foi a seguinte: “revisão de critérios adotados nos processos de avaliação com o objetivo de evitar o aumento de reprovação e do abandono escolar (p. 4-5)”, ou seja, a orientação era para a não reprovação, considerando o período pandêmico. Nesse caso, se o estudante não obtivesse nota suficiente para passar, ele tinha a chance de realizar um teste ou outra atividade para não ficar prejudicado. Nas respostas das professoras participantes da pesquisa, constatou-se a preocupação também em torno da efetividade da aprendizagem dos estudantes.

d) Informação se teve ou não alguma preparação para dar aula remota

De acordo com Cruz (2007), os professores vivem constantemente as mudanças em torno da estrutura escolar e a prática docente. São decisões tomadas sem a participação direta dos docentes na elaboração das propostas realizadas pelo Estado. Isso reflete, de forma negativa, nas práticas docentes, por não receberem uma formação e não terem muito tempo para conhecê-las.

Durante o período da pandemia da Covid-19, providências no setor educacional voltaram-se para garantir educação, isso causou alterações nas práticas de ensino, novamente. Nesse contexto, o professor desenvolveu habilidades, uns de modo individual e próprio, outros precisaram das Secretarias de Educação (Negão; Neuenfeldt, 2022).

Assim, o ensino remoto no Brasil organizou-se em diferentes contextos com desafios e dificuldades distintas (Ludovico, Nunes e Barcellos, 2021). Em Macapá-AP, escolas, professores e estudantes não estavam preparados e nem tiveram uma orientação de como proceder com as aulas na pandemia, como observados nos excertos abaixo.

PLE3: Não estava preparada pelo fato de trabalhar em uma escola periferia e a grande maioria dos nossos alunos são carentes e o acesso à internet por eles ainda é limitado, então buscar uma forma que atendesse a todos foi uma tarefa difícil.

PLE6: Não estava preparada para ministrar aulas remotas, principalmente por não ter recursos tecnológicos, financeiros, o que dificultou bastante minhas metodologias de ensino, recordo-me que tinha um notebook muito precário e quando começava as aulas online, muitas das vezes ele travava, ou a internet caía no momento e voltava depois de muitos minutos, as dificuldades eram enormes, e toda vez era algo novo. Usávamos nosso número pessoal para nos comunicar com os alunos.

Pelo exposto, a falta de orientação refletiu diretamente na prática docente de cada professora de LE, e variava de escola para escola. De um lado, PLE3 desenvolveu suas

atividades de ensino em uma escola pública e de periferia, onde a maioria dos estudantes possui acesso limitado à internet. De outro, PLE6 não tinha todas as ferramentas tecnológicas disponíveis para atender os estudantes e nem um direcionamento efetivo pela SEED/AP para atender a todas as situações econômicas e sociais principalmente dos estudantes, portanto configurando-se em preocupações e desafios diferentes.

De acordo com Colares e Colares (2022), a situação vivenciada pelos professores, no período do ensino remoto, reforçou a compreensão da necessidade do estabelecimento de condições estruturais às escolas com equipamentos adequados e acessíveis aos professores e estudantes.

Os professores e estudantes são nativos digitais¹², de acordo Veloso e Walesko (2020), por terem contato com as tecnologias cotidianamente, mas não são habituados a utilizar as tecnologias no contexto de ensino-aprendizagem. Fato apontado por:

PLE4: Pelo fato de até aquele momento nunca ter tido experiência alguma com aulas on-line.

PLE7: Os recursos que eu utilizava em sala de aula tiveram que ser substituídos por outros nas aulas remotas.

A substituição dos recursos tecnológicos para atender novas práticas de ensino ocorreu porque os professores aprimoraram as suas habilidades quanto ao uso pedagógico das tecnologias, mesmo com as limitações observadas na pandemia como o acesso limitado de internet e qualidade na região Norte do Brasil (Castro; Silva; Selau, 2021).

Com as habilidades adquiridas no uso das TDIC, as professoras organizaram e escolheram atividades de LE (exemplificadas nos Anexos B, C, D e E) de acordo com as tecnologias disponíveis e condizentes com realidade dos estudantes, com planejamento flexível alinhado às imposições de práticas de interação, muito importantes no ensino-aprendizagem de uma LE.

e) Principais tecnologias 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

¹² Termo adotado por Marc Prensky em 2001 para descrever a geração de jovens que nasceram em meio a disponibilização de informações rápidas e acessíveis na rede de computadores.

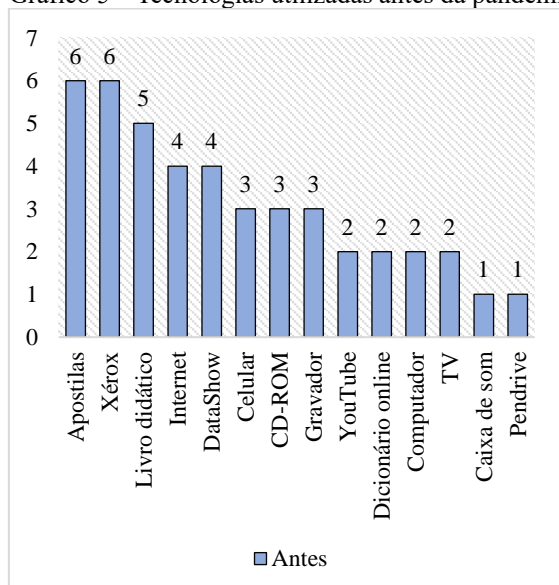
Nativo digital: De acordo com Pischetola (2016), se refere à geração que cresceu com a internet, uma geração extremamente habilidosa no uso técnico das mídias digitais e no acesso aos recursos da *web*.

quatro áreas: fala, escuta, leitura e escrita trabalhadas separadas ou de forma integradas. Essas atividades utilizam algum suporte, sendo o mais comum o papel, por exemplo, em livros e apostilas. Com o avanço do desenvolvimento de novas tecnologias, outros suportes começaram a ser utilizados pelos professores: como os CDs, DVD-ROMs e posteriormente os *Pen drives* de fácil manuseio e disponíveis em diferentes modelos no mercado. Esse era o cenário antes da pandemia da Covid-19, no ensino da LE, conforme o Gráfico 5, com destaque para o uso principalmente do papel.

O Gráfico 6 por sua vez mostra a realidade durante o ensino remoto em Macapá-AP com destaque para o uso do celular e da internet pelas professoras de LE. Somado a esses dois tem-se uma variedade de tecnologias digitais empregadas no ensino da LE como o *Google Meet*, o *Classroom* e vídeos do *Youtube*. Constatou-se, dessa forma, uma diversidade de atividades trabalhadas e integradas às TDIC no ensino-aprendizagem de LE, conforme comprova-se nos exemplos de práticas docentes nos Anexos B, D e E.

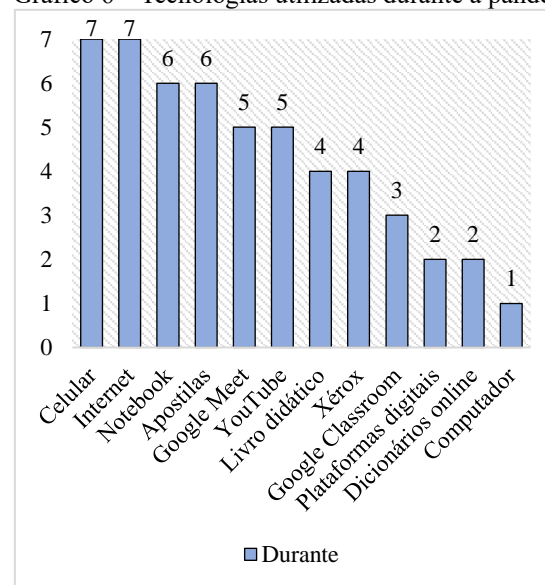
A utilização do papel continuou pelas professoras durante a pandemia. As apostilas, neste caso, foram empregadas para atender estudantes sem acesso às aulas remotas. Em outras palavras, as professoras adaptaram as atividades para atender dois públicos: os estudantes participantes e não participantes das aulas remotas.

Gráfico 5 – Tecnologias utilizadas antes da pandemia



Fonte: Dados tabulados pela autora (10/07/2023).

Gráfico 6 – Tecnologias utilizadas durante a pandemia



Fonte: Dados tabulados pela autora (10/07/2023).

O uso do celular durante o ensino remoto pelas professoras LE serviu para compartilhar vídeos, atividades e explicações sobre os assuntos das disciplinas de LE, como no exemplo do Anexo E, tendo como proposta uma pequena atividade da disciplina de Espanhol. Nessa

atividade, realizada em 2021, PLE5 utilizou o aplicativo *WhatsApp* para enviá-la, em arquivo Word, aos estudantes e disponibilizou um vídeo do canal do *Youtube*, de curta duração, para reforçar a explicação do conteúdo. PLE5 trabalhou a escrita do idioma, pois no primeiro momento de aula os estudantes tinham de escrever o assunto no caderno, depois responderem a atividade e por fim enviá-la à professora. Além disso, ao acessar o vídeo da aula, o estudante entrava em contato com a oralidade do idioma espanhol. De acordo com Libâneo (1994), a utilização de vídeos por PLE5 demonstrou, neste caso, os processos reais de fala, e conseqüentemente enriqueceu a explicação.

Segundo Reis e Souza (2021), a pandemia propiciou uma nova forma de aprendizagem por meio de uma nova sala de aula e prática docente, por isso marcou uma geração de estudantes e professores devido ao envolvimento deles com a tecnologia, como o uso do celular para estudar. Diante disso, 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.

f) Informação se fez ou não aquisição de equipamentos para as aulas remotas.

Em pesquisa realizada, durante a pandemia da Covid-19, por Lima Filho, Gonçalves e Santos (2022) para saber sobre os recursos básicos disponíveis pelos professores brasileiros para desenvolverem suas atividades remotas, foram revelados os seguintes dados: 90% dos professores possuíam *smartphones*, 93,1% *notebooks* e 14% *tablets*, portanto, a maioria dos professores brasileiros possuía recursos básicos para atuarem no ensino remoto. Os professores adaptaram essas tecnologias ao formato remoto, organizaram os espaços em suas residências e investiram em novos equipamentos como tripés, iluminação, suporte para *notebooks*, impressoras ou cadeiras confortáveis para darem aula. Esses investimentos foram pagos principalmente pelos professores.

Antes da pandemia o contato dos professores com as tecnologias era algo mais limitado, e a aquisição de um tripé ou *notebook* tornou-se necessária para as aulas de LE (Gráfico 7). Segundo Guimarães, Hildeblando Júnior e Finardi (2022), apesar das dificuldades no ensino remoto os professores testaram, utilizaram e integraram diversas tecnologias ao ensino, isso demonstrou as potencialidades das TDIC no ensino remoto.

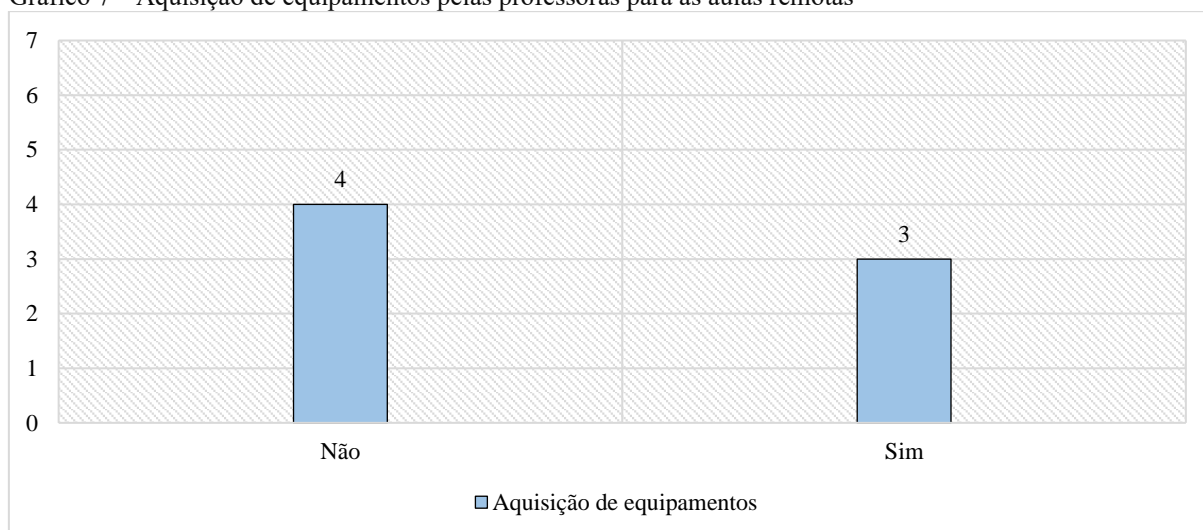
Dessa forma, o uso das TDIC no ensino remoto representou para as professoras uma oportunidade de interação com os estudantes utilizando novas tecnologias, organização das atividades e práticas remotas, rompendo muitas barreiras (de espaço, de recursos tecnológicos,

a qualidade da internet, formação de professores e as desigualdades sociais e geográficas).

Desde o momento da suspensão das aulas presenciais, em Macapá-AP, pelo Decreto n.º 1.377, as escolas rapidamente organizaram-se para garantir aos estudantes amapaenses a continuidade das aulas, enquanto em outros Estados isso não ocorreu. Em Tocantins e Espírito Santo, demoraram mais de 100 dias para apresentar um plano e nesse tempo os estudantes desses dois Estados ficaram sem educação pública (Barberia; Cantarelli; Schmalz, 2021).

As professoras de LE organizaram-se como podiam e com os equipamentos tecnológicos pessoais disponíveis. Um pouco menos da metade (Gráfico 7), três, precisaram adquirir novos equipamentos. De acordo com Santos, Favacho e Friedrich (2021), isso é reflexo do ensino presencial em escolas públicas brasileiras, pois 4,3 milhões de estudantes brasileiros, em 2019, não tinha acesso à internet, e destes 4,1 milhões estudavam em escolas públicas.

Gráfico 7 – Aquisição de equipamentos pelas professoras para as aulas remotas



Fonte: Dados tabulados pela autora (10/07/2023).

As que compraram equipamentos informaram o seguinte:

PLE1: *Tripé para celular, internet para o celular, mesa para o notebook.*

PLE4: *Notebook.*

PLE6: *Como a pandemia se prolongou por algum tempo, tive que investir em um notebook melhor, já que o meu antigo não aguentava mais, e isso fez com que o meu financeiro ficasse apertado.*

Os dados revelaram, inclusive, as diferenças existentes do ensino remoto no Estado do Amapá em relação aos Estado de Alagoas e Espírito Santo referente à aquisição de equipamentos para professores. No Estado de Alagoas, a ajuda de custo do poder público foi na quantia de até R\$ 5.000,00 (cinco mil reais) por servidor; no Estado do Espírito Santos ocorreu

o repasse de recursos financeiros para os professores da Educação Básica nos valores de R\$ 5.000,0 (cinco mil reais) para aquisição de equipamentos de informática e de R\$ 2.520,00 (dois mil, quinhentos e vinte reais) para o custeio de internet. No Estado do Amapá, não houve apoio financeiro do GEA aos professores para aquisição de equipamentos de ensino.

De outra parte, as professoras de LE de Macapá-AP, conforme suas possibilidades, com o apoio da diretoria, da coordenação e da supervisão escolar, alocaram seus esforços pedagógicos para realizar o ensino remoto, sem terem treinamento para essa forma de ensino, e principalmente utilizando seus próprios equipamentos domiciliares para o ensino, seja computadores, celulares, *sites*, programas *online* de ensino, elaborando apostilas para o formato remoto. Foram forçados a aprender em curto prazo a utilizar os programas de *softwares* para realizarem as aulas, como a configuração do *Google Classroom* e *WhatsApp*, e o gasto da própria internet, do pacote do celular ou a internet contratada para uso de *wireless* ou de rede, além do excesso de trabalho para organizar tudo isso.

Neste sentido, as docentes aprenderam, de forma indireta, a manter uma micro escola de ensino de suas disciplinas escolares de suas casas, estabelecendo os conteúdos, formas e meios disponíveis para isso. Daí o valioso empenho e compromisso observado de alunos e professores para o ensino remoto durante a pandemia em Macapá-AP.

g) Disponibilização de equipamentos pela escola

De acordo com Almeida (2019), as TDIC foram introduzidas, no Brasil, no início da década de 1980, por meio do Projeto Educom¹³ idealizado pelo Ministério da Educação (MEC). Foi o primeiro projeto a centrar-se na formação crítico-reflexiva dos estudantes com a utilização da tecnologia para seleção, aquisição e disseminação de informações. Dessa forma, o professor tinha que ser menos conteudista e mais questionador. Nesse momento, evidenciou-se mudança na prática de ensino do professor, ou seja, ensinar aos estudantes a importância da pesquisa, da descoberta e da dúvida sobre o conhecimento utilizando as TDIC.

O papel da escola redefiniu-se, passou a trabalhar com os conceitos de cidadania e valorização da participação dos indivíduos por meio do uso responsável das tecnologias, ficando para o professor essa tarefa, e assim Pischetola (2016, p. 119) explicou:

¹³ Centros de Informática distribuídos em cinco universidades públicas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Federal de Pernambuco, cujo objetivo eram realizações de pesquisas sobre o uso do computador como recurso possível para melhorar a aprendizagem.

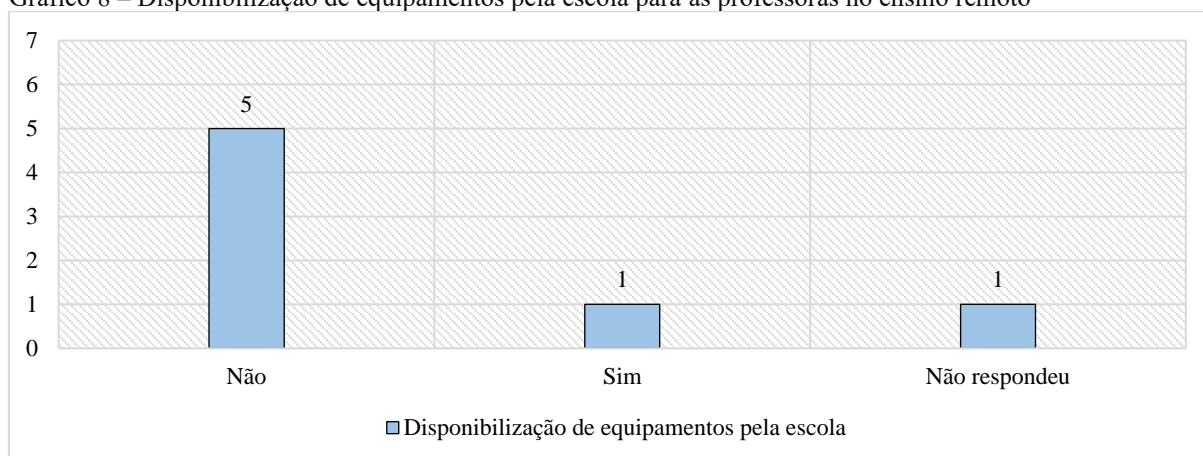
Os docentes são os mais afetados pela introdução de novas tecnologias na reforma escolar, são os que possuem a responsabilidade maior de absorver as mudanças desencadeadas e refletir tais mudanças nas próprias ações, de maneira a comunicar, compartilhar, colaborar e também aprender.

De acordo Pischetola (2016), a escola tem responsabilidade social e cumpre as exigências da sociedade. No ensino remoto, as escolas não poderiam parar e deveriam chegar nos lares dos estudantes de forma não presencial, cumprir o calendário escolar e realizar o planejamento das atividades curriculares (Ferreira; Nogueira; Monteiro, 2021). Sendo os principais responsáveis pela concretização do ensino remoto foram os professores.

A despeito de todas as escolas participantes possuírem Laboratório de Informática e uma possui rádio *Web*¹⁴, todavia somente uma disponibilizou aos professores os recursos tecnológicos disponíveis, conforme demonstrado no Gráfico 8. Isso implicou na incipiente comunicação entre as escolas na pandemia e não permitiu um trabalho integrado. A comunicação entre as escolas ajudaria professores e gestores no andamento do ensino remoto, pois ocorreria o compartilhamento de experiências.

A educação é, fundamentalmente, o lugar do diálogo (Hermann, 2002). No ensino remoto, o diálogo prevaleceu pelos meios digitais; porém entre as escolas participantes da pesquisa não ocorreu esse diálogo, porque somente uma escola disponibilizou equipamentos para os professores, principalmente num momento de dúvidas e perguntas.

Gráfico 8 – Disponibilização de equipamentos pela escola para as professoras no ensino remoto



Fonte: Dados tabulados pela autora (10/07/2023).

Apesar da maioria das escolas não disponibilizar equipamentos às professoras, as aulas ocorreram e as atividades inerentes à profissão docente continuaram, como: preparação de

¹⁴ É uma rádio digital que realiza sua transmissão pela internet em tempo real.

atividades e correção das atividades; atendimento aos estudantes; planejamento das aulas; reuniões pedagógicas e aulas durante a pandemia.

h) O apoio da escola às professoras no ensino remoto

De acordo com a maioria das professoras de LE entrevistadas, o corpo técnico e administrativo das escolas organizou os horários de aula remota, cadastraram as turmas em grupos no aplicativo *WhatsApp*, entregaram apostilas feitas pelas professoras aos estudantes e disponibilizaram plataformas, como o *Google Forms*, conforme informado abaixo:

PLE1: *A disponibilização do laboratório de informática, a organização dos horários de aula, entrega das apostilas para os alunos, e organização das turmas no Whatsapp.*

PLE2: *O único apoio foi organizacional, em relação aos horários de aula. Cujo dever já é da escola.*

PLE3: *Com apostilas destinadas aos alunos com dificuldade de acessar as aulas via Whatsapp.*

PLE5: *Somente com produção de apostilas ao aluno que não tinha internet.*

PLE7: *A escola possui a ferramenta FORMS em que eram postadas as atividades lá. Além disso, a escola disponibilizou apostilas.*

Além disso, por meio do *Facebook* (Figuras 10 e 11), a Escola Estadual Tiradentes e a Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos compartilharam informações e comunicados à comunidade escolar durante o ensino remoto. Inclusive, demonstrou com essas informações o funcionamento e atendimento presencial da escola em determinados dias na pandemia.

Figura 10 – Compartilhamento de informações da escola pelo *Facebook*

ATENÇÃO

Senhores Pais e/ou Responsáveis, informamos que a entrega dos kits de merenda da Escola Estadual Tiradentes, ocorrerá conforme cronograma abaixo:

CRONOGRAMA

ORD.	TURMA	DATA	HORÁRIO
01	111	21/12/2020	08h. às 08:40h.
02	112	21/12/2020	08:40h. às 09:20h.
03	113	21/12/2020	09:20h. às 10h.
04	114	21/12/2020	10h. às 10:40h.
05	115	21/12/2020	10:40h. às 11:20h.
06	211	21/12/2020	11:20h. às 12h.
07	212	21/12/2020	12h. às 12:40h.
08	213	21/12/2020	12:40h. às 13:20h.
09	214	21/12/2020	13:20h. às 14h.

ORIENTAÇÕES

- **É obrigatório apresentação de documento com foto do responsável e do Estudante;**
- **Uso obrigatório de máscara, conforme Decreto nº. 1.880/2020 - PMM (Apenas uma pessoa deverá buscar o kit);**
- **Será montada na área do estacionamento do colégio a Central de Entrega dos kits de merenda, com entrada pela Rua Santos Dumont, obedecendo os horários estabelecidos;**
- **A entrega do KIT ocorrerá apenas no dia estabelecido. Caso não haja retirada, a entrega ocorrerá somente em Janeiro/2021, após recesso.**

Fonte: <https://web.facebook.com/tiradentes.eti>. Acessado em 29 de junho de 2023.

A Figura 10 demonstrou, também, a organização da escola especificando o público-alvo da ação, os dias, as turmas, o horário de atendimento presencial, o endereço além dos cuidados da população deveria ter para não transmitir ou contrair a Covid-19, como na frase “uso obrigatório de máscara”, uma peculiaridade comum durante o período da pandemia. Dessa maneira, a utilização de vários recursos tecnológicos na educação auxiliou nos momentos de ensino-aprendizagem e compartilhamento de orientações (Figura 11) à população para ficar em casa e proteger os mais afetados pela doença, no início da pandemia da Covid-19, os idosos.

Figura 11 – Compartilhamento de informações da escola pelo *Facebook*

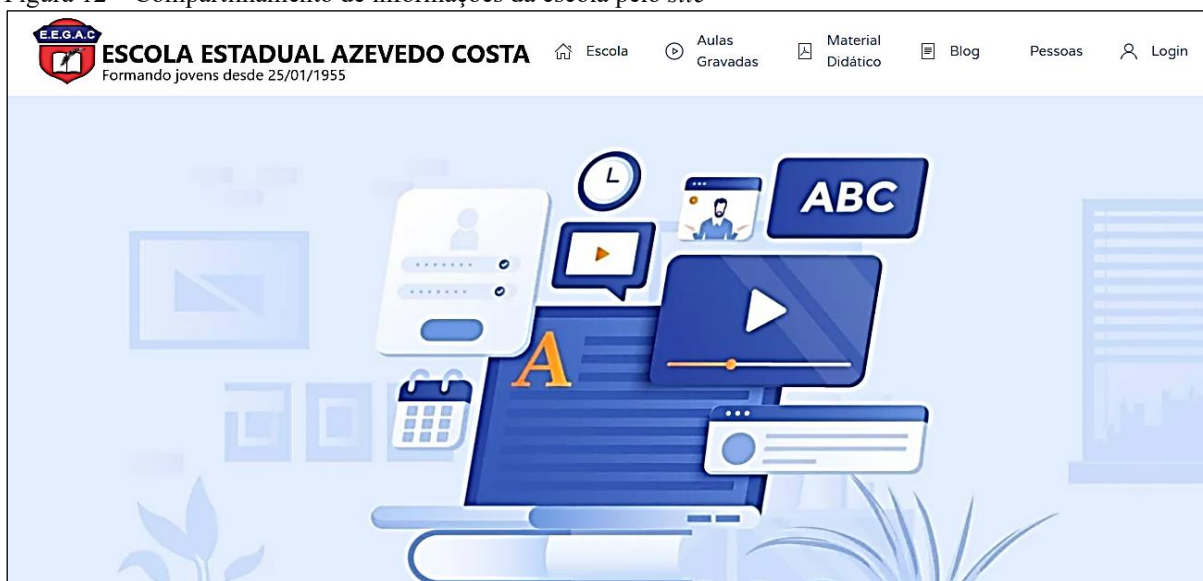


Fonte: <https://web.facebook.com/etimariadocarmo>. Acessado em 10 de setembro de 2023.

As informações constantes na Figura 11 foram postadas, no dia 2 de abril de 2020, no *Facebook* da Escola Estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos, 15 dias depois da suspensão das aulas presenciais. Outro meio utilizado para informar a comunidade escolar acerca das atividades de ensino foi a criação de um *site* da Escola Estadual General Azevedo Costa (Figura12), criado no ano de 2020, com informações sobre a escola, o corpo docente, as aulas gravadas pelos professores, um *blog* e material didático utilizado pelos professores e estudantes durante o ensino remoto.

Dessa forma, constatou-se a colaboração das escolas às docentes dentro de um contexto diversificado e mediado por TDIC na organização dos horários, impressão das apostilas para os estudantes, para informar à população sobre as aulas em ambientes virtuais e do comprometimento dos indivíduos com algumas ações para evitar e transmitir a Covid-19.

Figura 12 – Compartilhamento de informações da escola pelo *site*



Fonte: <https://www.azevedo.pro.br>. Acessado em 29 de junho de 2023.

De acordo com Ludovico, Nunes e Barcellos (2021), essas ações das escolas foram formas de apoiar o professor nas aulas remotas e favoreceram a continuidade do ensino remoto até 2021. Além disso, serviu para mostrar à sociedade o funcionamento das escolas durante o período da pandemia e o uso das TDIC na educação ocorreu pelos professores e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dentro de um contexto de desafios, como o pandêmico. A utilização das TDIC pelas professoras de LE possibilitou experiências, conhecimentos e deram suporte para as práticas docentes exemplificadas nos Anexos B, C, D e E.

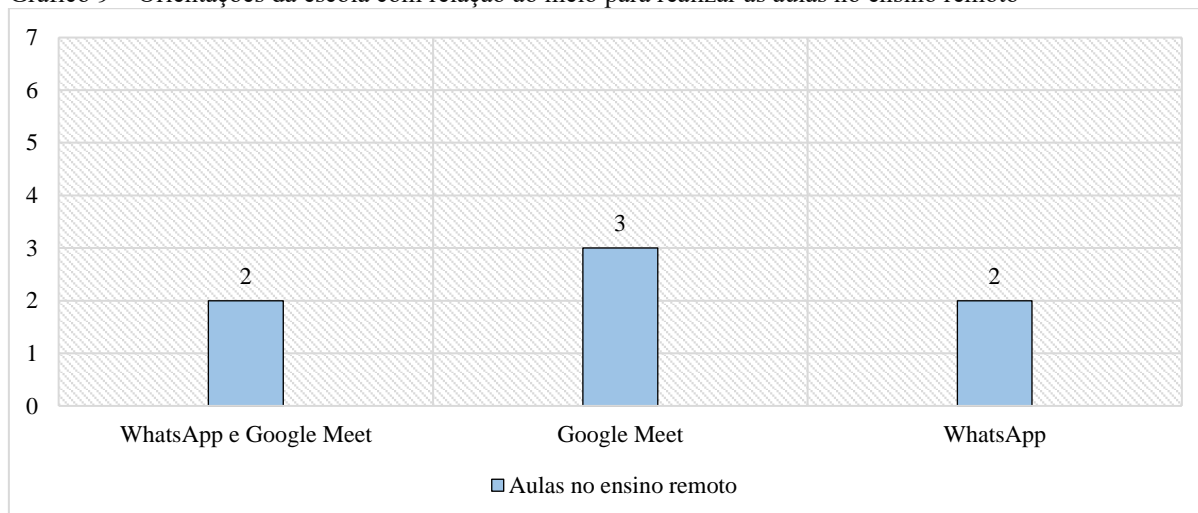
i) Orientações da escola de como devem ocorrer as aulas remotas, os meios de realização, os horários e as atividades escolares

A seguir serão apresentados os resultados obtidos sobre as orientações estabelecidas pelas escolas para a realização do ensino remoto. Além disso, por um período de quatro meses, a contar de quando foi estabelecida a interrupção das aulas presenciais, não houve alguma orientação da SEED/AP acerca de como deveria acontecer o ensino remoto, e desta forma as próprias escolas, por meio do corpo diretivo e do corpo docente, estabeleceram e realizaram os procedimentos necessários para continuar o ensino regular. Essa iniciativa significou e representou o compromisso de todos pela educação.

Assim, no Gráfico 9, estão informados os meios tecnológicos utilizados pelas professoras de LE nas suas escolas, 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 9 – Orientações da escola com relação ao meio para realizar as aulas no ensino remoto



Fonte: Dados tabulados pela autora (10/07/2023).

Desta forma, as aulas ocorreram 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.

A educação escolar acompanhou as mudanças ocorridas na sociedade, porém na prática essas mudanças quanto à inserção das tecnologias em escolas públicas não avançaram de forma expressiva, como o caso da região Norte do Brasil, por apresentarem algumas particularidades. No caso do Estado do Amapá, a utilização da internet é um meio para os indígenas de Oiapoque-AP comunicarem-se, não funcionou em algumas aldeias e escolas, durante a pandemia, isso comprometeu a dinâmica de estudos dos indígenas (Barros, 2021).

A precariedade de oferta de internet de qualidade perpassa em todos os âmbitos da sociedade. O período pandêmico, a despeito da gravidade em saúde pública, iluminou essa questão histórica na educação. Milhares de estudantes ainda sem acesso à internet com sérias implicações no desenvolvimento dos estudos, sobretudo, nesse período, no qual o isolamento

social foi necessário e inevitável.

Entretanto, quando as aulas presenciais se tornaram remotas, conforme estudos de Colares e Colares (2022), professores e estudantes passaram a utilizar as TDIC disponíveis, no primeiro momento, mesmo com dificuldades de acesso à internet de alta velocidade. E, conforme foram se adaptando, foram incluindo outras tecnologias. Isso representou a superação dos obstáculos subjetivos dos indivíduos despreparados para a substituição da presença física pela interação no ambiente virtual.

Nas escolas públicas de Macapá-AP, a primeira tecnologia disponível foi o aplicativo *WhatsApp*, seguido da utilização da plataforma de videoconferência *Google Meet*. Por meio dessas tecnologias, ocorreu a continuação das aulas de LE na 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, em conformidade com a Nota Técnica 001/2020 SEED/AP. Esse horário não era seguido integralmente pelos estudantes, isso gerou trabalho dobrado para as professoras, pois tinham de responder as dúvidas, os questionamentos e receber as tarefas após o término do horário regular da aula.

j) As aulas remotas e as tarefas da casa

Neste item estão os relatos de como ocorreu a realização do ensino remoto no ambiente domiciliar. As residências das professoras passaram a ser os lugares de ensino, afetando a rotina familiar.

Quando a pandemia iniciou no Brasil, algumas medidas de contenção do alastramento da contaminação da Covid-19 foram tomadas, sendo a principal o isolamento social como mencionado anteriormente. Em Macapá-AP, em 2020, aconteceu, inclusive, o distanciamento social, a suspensão das aulas presenciais, o estabelecimento de horários autorizados para o funcionamento de comércio, lojas e supermercados, o *lockdown*¹⁵ e o rodízio de carros. No mês de novembro de 2020, ocorreu, além disso, o Apagão Energético em todo o Estado do Amapá por 22 dias. Esse acontecimento ampliou as dificuldades vivenciadas pela população. Houve impacto na educação, pela impossibilidade de continuar com as aulas de forma remota.

Diante de um quadro com várias medidas e dificuldades, elencadas acima, e com as aulas presenciais suspensas, o ensino remoto ocorreu da casa das professoras. Isso afetou diretamente as atividades do cotidiano:

¹⁵ Uma forma do Estado obrigar as pessoas a diminuir a circulação em locais públicos, mantendo de forma limitada apenas setores essenciais como farmácias, supermercados e serviços de saúde (Feliciello; Gava, 2020, p. 8).

PLE2: *Sem dúvida, pois precisava me dividir entre os horários de aula, com os cuidados com filho pequeno e mais os afazeres de casa. Uma rotina estressante e desgastante.*

PLE3: *Sim, pois no início atendíamos os alunos fora do horário das aulas e no meio de alguma tarefa de casa, parávamos para responder as mensagens dos alunos, mas aos poucos fomos criando regras nos horários para o recebimento de mensagens.*

PLE4: *Sim, pois muitas vezes tínhamos que ficar à disposição dos alunos, mesmo após a aula encerrada on-line para sanar dúvidas ou para recebermos atividades, pois o acúmulo de mensagens Whatsapp era grande.*

A casa das professoras virou o lugar da escola, com horário de início e término da aula, explicação das atividades, correção das atividades e contato constante com os estudantes. Isso tudo além de cuidar das tarefas de casa e da família ao mesmo tempo.

De acordo com Lima Filho, Gonçalves e Santos (2022), as mulheres são, estatisticamente, as responsáveis principais das tarefas domésticas e durante a pandemia intensificou-se, inclusive, com os cuidados dos familiares.

O processo de ensino-aprendizagem na pandemia representou um momento conflitante para os professores acessarem o ensino remoto por causa das condições e do contexto. Ademais, foi necessário realizar ajustes na rotina da casa para atender as demandas do ensino remoto e as tarefas domésticas ao mesmo tempo.

k) Diferenças entre o ensino remoto e o ensino presencial

De acordo com a LDBEN n.º 9.394/96, no seu art. 32, § 4º, o Ensino Fundamental será ofertado de forma presencial e somente a distância para complementar a aprendizagem ou em caso emergencial; no Ensino Médio, art. 36, § 11, os estudantes poderão participar de curso de educação a distância ou presencial mediada pelas tecnologias; e na formação inicial de professores dar-se-á preferencialmente pelo ensino presencial, auxiliada pelos recursos e tecnologias da educação a distância.

Em outras palavras, a Educação Básica é direcionada para ser realizada nos ambientes de sala de aula, com exceção da Educação a Distância. No ensino presencial, nas escolas, em termos de interação, é possível verificar a participação dos estudantes, suas dúvidas, a fluidez no diálogo entre professor e estudantes. Nas aulas do ensino remoto, alguns minutos da aula são perdidos até todos os estudantes entrarem na sala de videoconferência ou no grupo da turma de aplicativo de *WhatsApp* e alguns estudantes não habilitavam a câmera por problemas de conexão ou por não se sentirem à vontade (Campos, Kami e Salomão, 2021).

Assim, a partir das experiências vividas pelas professoras de LE no ensino remoto,

questionou-se sobre as diferenças entre o ensino remoto e o ensino presencial:

PLE1: O ensino remoto é o ensino realizado da minha casa, pela internet e ao mesmo tempo o aluno acompanha. O ensino presencial é o ensino de sala de aula. A semelhança está nos conteúdos, nos horários de aula e nas avaliações.

PLE3: A diferença é que não tínhamos o contato face a face. Creio que não podemos comparar as duas formas de ensino, possuem características específicas.

PLE5: A diferença é muito grande, principalmente em acompanhar o aluno nas atividades, porque no presencial a gente consegue perceber quem está acompanhando as aulas, ou não.

PLE6: A diferença entre ensino remoto e presencial é gritante, pois na sala de aula presencial conseguimos ver o aluno e dialogar de forma direta com os mesmos, já na remota não, os alunos tinham a liberdade de não abrir a câmera, logo não sabíamos se de fato o aluno estava ali, ou só entrou na videoconferência.

Os relatos de PLE1, PLE3, PLE5 e PLE6, acima, refletem a realidade do ensino remoto em escolas públicas de Macapá-AP, porque no início da pandemia, conforme o Quadro 3, os docentes não tiveram um direcionamento do ensino adotado e, conforme foram sendo publicados os decretos estaduais de suspensão das aulas presenciais, as escolas foram organizando-se e o ensino remoto foi tomando forma.

A SEED/AP, por meio de seu Guia de Orientação (2020), denominou as aulas na pandemia de “Atividades Pedagógicas Não Presenciais”, diferente de outras regiões do Brasil que denominaram logo de ensino remoto. Inclusive, no referido documento, há sugestões de plataformas e ferramentas para serem acessadas e utilizadas pelos professores durante o ensino remoto, como o SIGEDUC, Escola Digital, MEC RED (Plataforma do MEC de Recursos Educacionais Digitais), PROFUTRO (Plataforma das Escolas Conectadas da Fundação Telefônica Vivo), AVA SEED (Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria de Estado da Educação) e Central de Vídeos (é uma plataforma de vídeos direcionada ao Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio). Porém nenhuma das sugestões da SEED/AP foram citadas pelas professoras de LE.

A experiência vivenciada no ensino remoto expressou a preocupação das professoras de LE em torno da participação efetiva dos estudantes durante as aulas. Diante dessa necessidade, as professoras de LE planejavam as suas aulas e atividades com vistas a participação dos estudantes, apesar das tecnologias utilizadas permitirem a interação por mensagens e vídeos em tempo real.

1) O processo de ensino e saberes adquiridos pelas professoras no ensino remoto

Nesse momento, visualizou-se, mais diretamente, o processo de ensino das docentes. Para ensinar é necessário aprender, de forma contínua. Seguem relatos sobre os saberes adquiridos no ensino remoto pelas professoras e alternativas para a realização das atividades práticas de LE. Nesse sentido, seguem-se as falas de PLE1, PL2, PLE3, PLE5 e PLE7:

PLE1: Tive que reaprender a utilizar a internet. Na escola eu não tinha o hábito de usar o celular, a internet, o notebook e o meet nas minhas aulas. Eu utilizava mais a lousa, o livro de FLE, dicionário, xérox ou o projetor. Eu gostaria que as salas de aulas tivessem internet para os alunos realizarem pesquisas e praticarem o idioma, pois o laboratório de informática não tem computadores suficientes para todos os alunos.

PLE2: Principalmente a maneira de se reinventar e atender as necessidades individualizadas.

PLE3: A possibilidade de trabalhar com atividades interativas em aplicativos.

PLE5: Como minhas aulas foram por grupos de Whatsapp. Aplicava em qualquer lugar. Bastava ter internet.

PLE7: A utilização de todo o aparato como computador, internet, datashow que nem sempre a escola possui.

Os relatos escritos refletem a situação vivenciada pelas professoras de LE durante o ensino remoto em Macapá-AP. Devido as circunstâncias, foram obrigadas, inesperadamente, a conhecer e utilizar algumas tecnologias com foco no ensino.

Segundo Colares e Colares (2022), durante o ensino remoto, professores utilizaram as TDIC para ministrar suas aulas, produzir material didático e compartilhar conteúdos didáticos, essas ações ajudaram outros professores. Esses autores destacaram, também, o não armazenamento dessas aulas em ambientes eletrônicos sob o controle do Estado. Diante desse desinteresse do poder público, todo esse material ficou sob a guarda de grandes empresas.

Mesmo assim, o uso das TDIC no ensino remoto possibilitou às professoras de LE novas formas de ensinar, de interagir com os estudantes, de avaliar e de conhecer outras tecnologias não utilizadas, anteriormente, no ensino de LE:

PLE6: Foi uma experiência única, que com certeza servirá de aprendizado para a vida toda, conheci muitas plataformas nas quais utilizo até hoje como por exemplo o Padlet¹⁶, que é uma ferramenta indispensável quando se trata de tecnologias de ensino em língua inglesa, assim como outras que fizeram eu trabalhar de forma mais pratica as habilidades orais, de escrita, de pronúncia e conversação.

¹⁶ É um aplicativo *online* educativo que permite criação de um mural virtual e interativo para registrar, guardar ou compartilhar vídeos, *selfies* ou a digitação de textos.

Conforme Martins *et al.* (2021), a experiência dos professores com o uso de tecnologias, no ensino remoto, facilitou e acelerou o processo de correção de uma avaliação. Por exemplo, no Anexo B, tem-se uma avaliação da disciplina de Francês realizada pelo *Google Forms*, e por meio dele a professora teve o controle do horário de encerramento da prova, a relação nominal dos estudantes participantes e o horário do envio; e o estudante recebe em tempo real o resultado, após envio da atividade para a professora. É possível, inclusive, a interação dos professores com os estudantes, como foi o caso de PLE6 a partir de uma experiência positiva de ensino com o uso do *Padlet* em atividades de habilidades orais e escritas do idioma inglês.

m) As tecnologias no ensino-aprendizagem de LE

De acordo com Silva (2009a), os professores de LE não podem ignorar a importância das tecnologias na prática pedagógica e no auxílio aos estudantes para aquisição da autonomia no processo de aprendizagem da língua francesa. Para Leffa (2016), o ensino de LE foi acompanhado pelo uso de recursos tecnológicos, rádio, gravador de áudio, gravador de vídeo, computador, *e-mail* e CD-ROM. Esses recursos modificaram a maneira de ensinar e aprender uma LE.

Da mesma forma, as professoras de LE consideraram 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. Desta maneira, as tecnologias empregadas pelas professoras, no ensino remoto, alcançaram estudantes em vários lugares e possibilitou uma diversidade de possibilidades para a prática docente de LE, conforme constam nos anexos B

(compreensão de pequenos textos e alguns aspectos da cultura francesa utilizando o *Google Forms*); C (estudar os números em francês para posteriormente trabalhar a idade, quantidade e em situações que envolvam compras por meio do *WhatsApp* e de arquivo PDF.); D (Como pedir uma informação no idioma espanhol pela plataforma de videoconferência *Google Meet*.) e E (Como perguntar e responder no idioma espanhol utilizando alguns advérbios pelo aplicativo *WhatsApp*, arquivo *Word* e vídeos do *Youtube*.).

Para Amaral e Medeiros (2020), no cenário de excepcionalidade, as tecnologias utilizadas em larga escala demonstraram a importância delas no ensino presencial, seja na aplicação de uma avaliação de compreensão escrita ou oral, seja para a interação entre os estudantes e o idioma com a utilização de um aplicativo, de uma música ou jogo eletrônico.

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

Segundo Leffa (2016), as metodologias de ensino de LE alteraram-se na mesma proporção das mudanças na sociedade. Ora o ensino de LE centrou-se na tradução, no professor, e ora na oralidade, no estudante, e dependia do contexto de ensino e do aprimoramento das tecnologias. Conforme o ensino de LE se desenvolvia, as práticas de ensino de LE e o uso das tecnologias da mesma forma acompanhavam-se mutuamente.

Ludovico, Nunes e Barcellos (2021) consideraram as aulas presenciais de LE, antes da pandemia, como momentos de interação, trocas, colaborações, e a prática da competência oralidade dava-se de maneira simples. Na pandemia, o uso das TDIC favoreceu professores e estudantes na prática da competência de produção oral, destacando-se as plataformas de videoconferência, com ferramentas facilitadoras para essa competência, como: diálogos ao vivo e a possibilidade de ver as pessoas a distância.

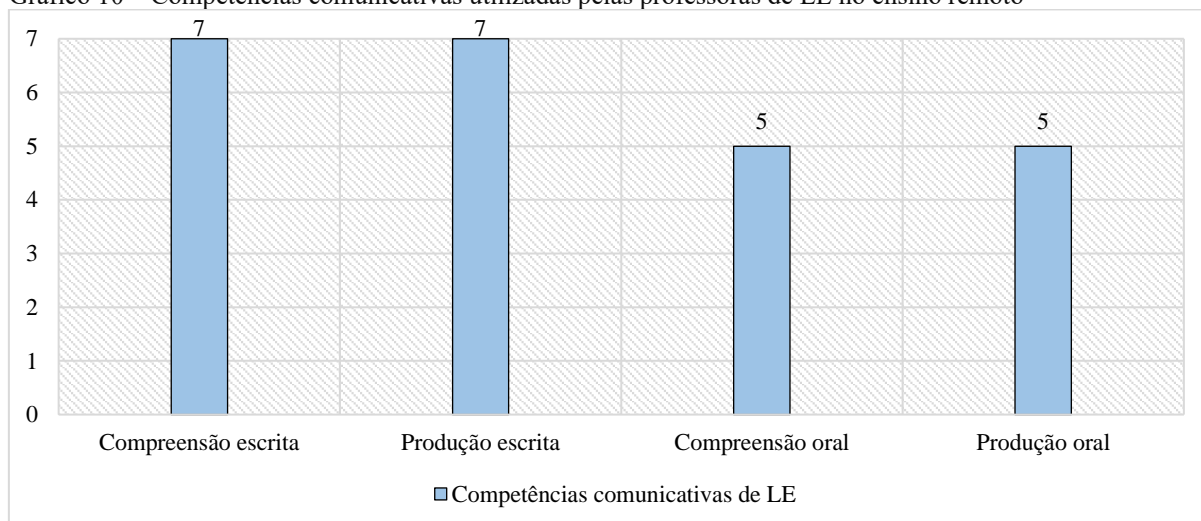
Com relação ao Gráfico 10, a compreensão e produção escrita destacaram-se no ensino remoto em Macapá-AP. Isso, deveu-se à:

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

2) predominância das aulas expositivas e atividades de compreensão e produção escrita (Anexos C, D e E). No Anexo C, tem-se uma proposta de atividade da disciplina de Francês. É um texto curto e apresenta-se no idioma francês, tendo como conteúdo: *Les nombres*, no qual PLE2 apresenta as regras de escrita dos números de 0 a 69. Em seguida, PLE2 trabalha as competências de compreensão e produção escrita por meio de atividade para ser resolvida

individualmente pelo estudante. O comando da atividade está em português para facilitar a resolução, haja vista envolver cálculos e assim foi solicitado para o estudante escrever a resposta em vez de fazer a conta com números.

Gráfico 10 – Competências comunicativas utilizadas pelas professoras de LE no ensino remoto



Fonte: Dados tabulados pela autora (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. Os estudantes, após recebimento das atividades, deveriam copiá-las no caderno, resolvê-las e enviá-las à professora por meio de foto para ela realizar a correção (Anexos C e D).

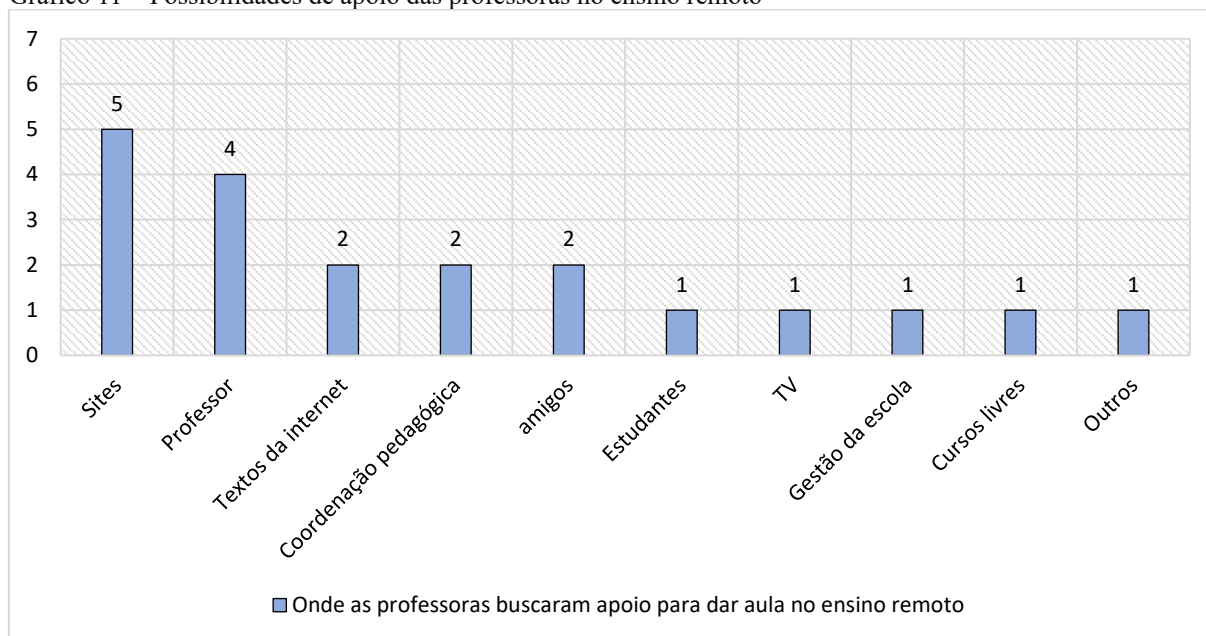
Evidenciou-se, assim, critérios nas escolhas das atividades e assuntos pelas professoras de LE no ensino remoto, nos quais implicaram na valorização de atividades de leitura e escrita, e algumas recorreram à língua materna (Anexo E), o português, com elementos linguísticos conhecidos e não conhecidos pelos estudantes; outras utilizaram pequenos textos e com imagens (Anexo B) como forma de motivar os estudantes a lerem e desenvolverem estratégias de leitura. Evidenciou-se, assim, critérios nas escolhas das atividades e dos assuntos.

o) Os principais suportes das professoras de LE no ensino remoto

Nenhum professor estava preparado para uma pandemia e ensino remoto ao mesmo tempo. Identificou-se a falta de preparação das docentes para a ocorrência das aulas remotas principalmente, por 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 de buscar orientação ou suporte para aprender imediatamente a manusear diferentes tecnologias (Gráfico 11).

Gráfico 11 – Possibilidades de apoio das professoras no ensino remoto



Fonte: Dados tabulados pela autora (10/07/2023).

Apesar das tecnologias fazerem parte do cotidiano da população, de permitir a troca e o compartilhamento de informações de forma rápida e a nova geração não ficaria longe do universo digital, a utilização das tecnologias na educação ainda é um desafio (Pischetola, 2016).

Gráfico 11 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, textos disponíveis na internet, Coordenação Pedagógica e amigos.

Segundo Lima Filho, Gonçalves e Santos (2022), uma parcela dos professores não utilizava nenhum recurso tecnológico nas atividades escolares antes da pandemia e quando ocorreu o ensino remoto, com a pressão da sociedade em continuar com as atividades, tiveram de usá-las. Quanto a busca pelo conhecimento e preocupação em apropriar-se de recursos tecnológicos, as professoras de LE demonstraram preocupação em utilizar atividades, as quais fizessem sentido para estudantes.

Para Colares e Colares (2022), ocorreu um aprimoramento do uso de recursos didáticos, metodológicos e mecanismos de ofertas da educação em formatos eletrônicos pelos professores

durante a pandemia da Covid-19.

p) Os recursos didáticos utilizados pelas professoras de LE no ensino remoto

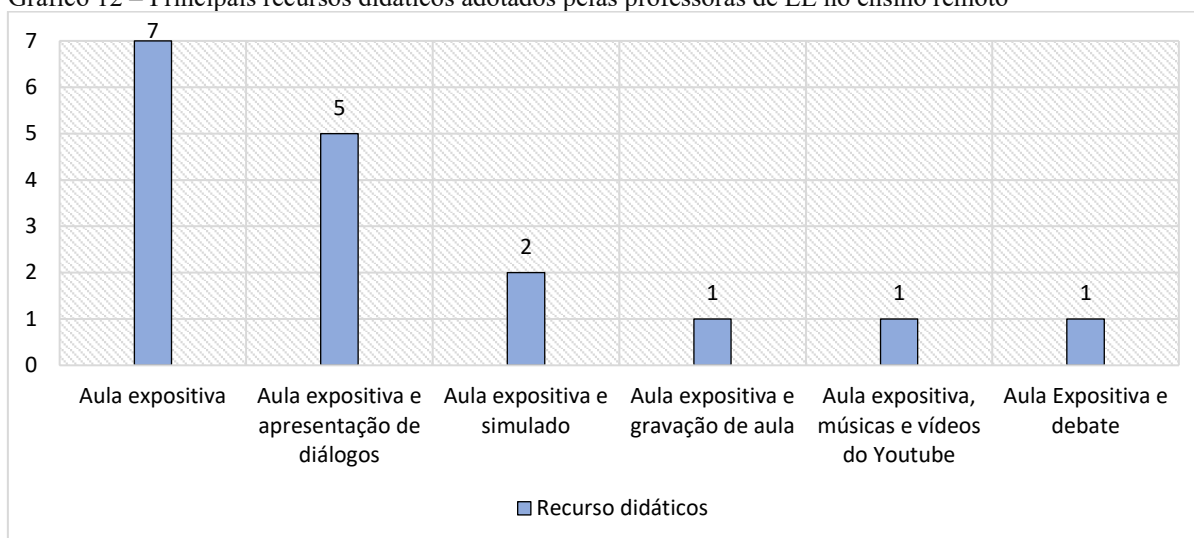
Com as reformas educacionais no Ensino Médio, valorizou-se metodologias de ensino baseadas na autonomia do estudante. Pensando nisso, a SEED/AP, por meio do RCA/EM (2020), elencou algumas metodologias colaborativas como o Conectivismo. Por meio dessa metodologia os estudantes assumem a responsabilidade de escolher as fontes de informações para usarem no aprendizado. Pode ser por meio do contato social, da tecnologia ou alguma base de dados sob orientação docente.

As aulas, durante a pandemia, ocorreram pelo meio digital, dessa forma os estudantes tiveram de aprender a lidar com o novo contexto de aprendizagem e a autonomia no sentido de envolverem-se nas atividades escolares remotas e de ter uma rotina de estudo durante a semana, de casa, e assim tornaram-se fatores decisivos para os estudantes do Ensino Médio.

Do outro lado, tem-se professores preocupados com a aprendizagem, mesmo com alguns obstáculos como espaço físico das aulas, aprender e interagir com os estudantes por meio das TDIC e redução nas práticas orais da LE, de acordo com Sousa, Uchoa e Araújo (2022). Somado a isso, a quantidade de aulas por semana de apenas 50min serem muito curtas, o professor precisava ser claro e objetivo com as atividades de LE compartilhadas com os estudantes.

A pesquisa demonstrou a aplicabilidade de procedimentos realizados pelas professoras para explicar o conteúdo e utilizaram momentos práticos da LE por meio de aulas expositivas (Gráfico 12) debates, apresentação de diálogos e músicas. Essa experiência e vivência proporcionou às professoras, em suas práticas, a ampliação de conhecimento e a participação ativa dos estudantes (Anexo B). Na prática docente apresentada no Anexo B, verificou-se a opção da professora de LE pelo *Google Forms* para realizar uma atividade avaliativa no idioma francês, na qual destacaram-se uma imagem colorida de uma jovem e um texto curto. Nesse anexo, é possível identificar os conteúdos: *Les membres de la famille, les professions, et les pronoms* e alguns aspectos socioculturais, como as preocupações de uma jovem francesa com o futuro. É importante ressaltar, além disso, a quantidade de respostas recebidas dos alunos (32). É um número expressivo, ao considerar-se o contexto pandêmico, pois demonstrou o interesse dos estudantes em continuar com as aulas, principalmente por serem estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Ou seja, estariam muito próximos de alcançarem o Ensino Superior.

Gráfico 12 – Principais recursos didáticos adotados pelas professoras de LE no ensino remoto



Fonte: Dados tabulados pela autora (10/07/2023).

Para Ludovico, Nunes e Barcellos (2021), a aprendizagem de uma LE não ocorre de forma linear. É um processo de 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 do ensino remoto.

Por exemplo, na prática docente do Anexo D, um *print* da aula remota da disciplina de Espanhol, em 2020, PLE4 utilizou o aplicativo de videoconferência *Google Meet* para explicar *Pronombres interrogativos y exclamativos*. Além disso, PLE4 preocupou-se em traduzir o conteúdo da aula remota, gravou e disponibilizou a aula para os estudantes no *site* da escola (Figura 13). Após explicação sobre *Pronombres interrogativos y exclamativos*, PLE4 propôs uma atividade de fixação do conteúdo aos estudantes. Inclusive, pela plataforma verificou-se a interação de PLE4 com os estudantes pelo vídeo e por mensagens pelo *chat*.

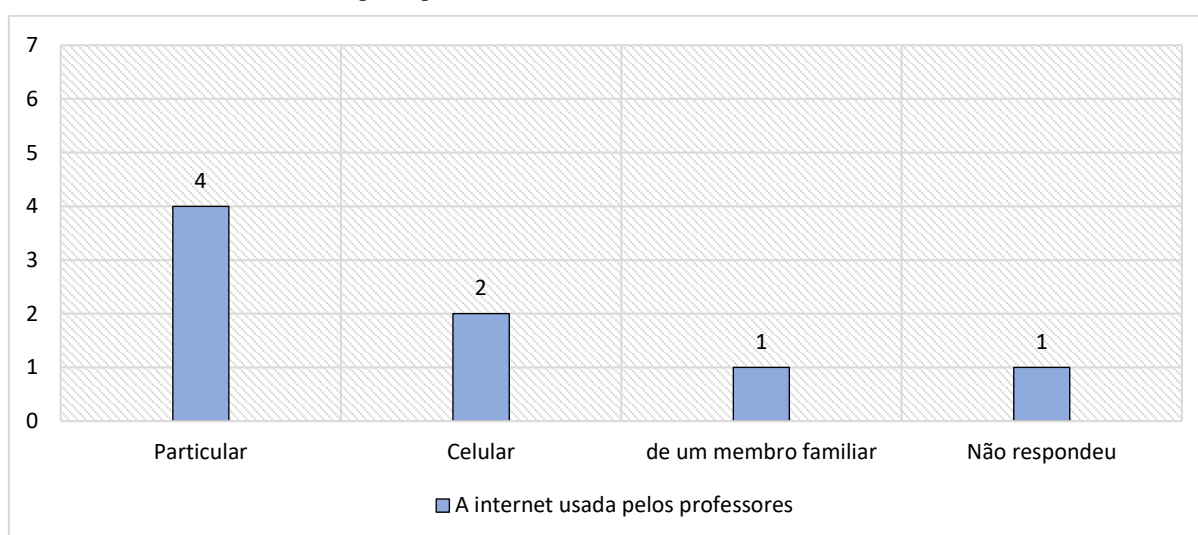
Na prática docente demonstrada no Anexo E, pelo aplicativo *WhatsApp*, a professora explicou, compartilhou o assunto e utilizou vídeos do *Youtube* para trabalhar a oralidade do idioma espanhol. Além disso, destacou partes importantes do conteúdo, o canal do *Youtube* e a duração do vídeo.

Dessas maneiras, as professoras de LE tentavam minimizar as diferenças existentes na escola, a fim de conseguir a participação dos estudantes, possibilitando a eles o acesso aos conteúdos pelos diversos meios tecnológicos. O importante foi garantir ensino e minimizar a exclusão dos estudantes. Logo, a atuação das professoras no ensino remoto foi primordial e estratégica para o contexto da prática.

q) A internet utilizada pelas professoras no ensino remoto

De acordo com dados do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br (2021b), no Brasil, 97% dos professores deram aula remota com o uso da internet na realização das atividades educacionais e 94% utilizaram a internet em casa. Esses dados refletem a realidade educacional de Macapá-AP, conforme o Gráfico 13, devido à ausência de incentivo para o oferecimento de internet para estudantes e docentes, e as professoras arcaram com os custos para terem internet e assim continuar com as suas atividades pedagógicas durante a pandemia.

Gráfico 13 – A internet utilizada pelas professoras de LE no ensino remoto



Fonte: Dados tabulados pela autora (10/07/2023).

A utilização da internet pelas professoras de LE durante aulas remotas, na rede pública de ensino, foi indispensável para fazer o trabalho docente. Ela ajudou na comunicação e contato das professoras com estudantes, das professoras com os demais professores e corpo técnico-administrativo das escolas. De acordo com Lima Filho, Gonçalves e Santos (2022), o uso da internet tornou-se central para o andamento das atividades escolares durante a pandemia. Assim, a adoção de medidas, em escolas públicas de Macapá-AP, como a disponibilização de internet aumentaria a quantidade de estudantes participando do ensino remoto.

Nesse contexto, as TDIC foram fundamentais, iluminaram as dificuldades das professoras com o uso de variadas possibilidades de recursos tecnológicos e a necessidade de resiliência, e, possibilitaram alcançar os estudantes num período doloroso, de medo, de reclusão forçada e com muitas incertezas, no qual a educação precisaria continuar acontecendo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes da pandemia da Covid-19, mudanças ocorreram na educação amapaense como sendo um reflexo das reformas no âmbito federal, no Ensino Médio, como o incentivo da implantação de escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) no Estado do Amapá; a inclusão das disciplinas de Projeto de Vida e Eletiva ao currículo escolar; incentivo ao empreendedorismo; mudanças na oferta das disciplinas de LE no RCA/EM (2020) e o incentivo ao uso das TDIC na educação. Essas mudanças afetaram diretamente a prática docente de LE.

Questões como a necessidade da inclusão digital de professores e de estudantes, formação aos professores nas áreas tecnológicas, escolas sem internet e equipamentos tecnológicos insuficientes para a demanda escolar, tornaram-se visíveis no período recente da prática autorizada de ensino remoto em Macapá-AP.

O ensino remoto somente foi possível em Macapá-AP por causa do esforço dos professores, pois 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, para os estudantes terem aulas no período da pandemia de Covid-19. Nesse cenário, destacou-se a utilização das TDIC na educação durante a pandemia como suporte educacional de relevante auxílio em todas as etapas, seja das matrículas, aulas, seja das avaliações e disseminação do ensino.

No período crítico, por conta da pandemia, o GEA teve de tomar importantes decisões a fim de possibilitar estruturar o Estado de meios adequados para combater o alastramento e os danos causados pela Covid-19, principalmente e de forma atuante na área da saúde. Várias possibilidades foram implementadas, em caráter de urgência. A estratégia de interromper o processo de ensino presencial 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 em utilizarem seus meios disponíveis para os alunos estudarem, ora cedendo o único celular em suas casas, ora cedendo o único computador. As escolas, conforme as suas possibilidades, forneceram materiais de ensino impressos, como apostilas e livros que estavam dedicadas aos anos letivos. Nesse sentido, a SEED/AP 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 dificuldade com a qualidade internet no ensino remoto.

Mesmo assim, a educação não parou, fato revelado por essa pesquisa. 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 todas as ações do GEA estavam voltadas para a saúde.

Assim, a pesquisa possibilitou a análise das práticas docentes de professoras de LE na pandemia com foco na utilização das TDIC, como forma de demonstrar a possibilidade de manter parte do processo educacional ativo por outros meios. No passado estava-se vinculado exclusivamente ao ensino presencial para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. No período da pandemia foi necessário atuar por outro meio, o formato remoto de ensino. Todas as pessoas vinculadas aos estabelecimentos de ensino puderam interagir ativamente para atingir os objetivos. Porém, não foi com 100% de efetividade devido a maioria não estar preparada para a nova configuração social e cultural que se viveu na época.

Assim, a utilização das TDIC teve grande impacto nas práticas docentes das professoras de LE, utilizando metodologias diferenciadas, alcançando o maior número de estudantes, fato observado nas atividades práticas das professoras de LE. O objetivo foi tentar garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem para os estudantes em etapas mais avançadas de ensino, como no Ensino Médio. Para o caso de alunos em fases iniciais da vida escolar, outras estratégias foram necessárias para realizar a primeira alfabetização, e nesses casos os pais tornaram-se professores, e as crianças menores foram colocadas em contato com computadores e celulares na fase da vida que, normalmente, envolvem práticas infantis de suas etapas de desenvolvimento psicossocial.

Um dos objetivos da pesquisa foi averiguar a aplicação dos recursos tecnológicos na educação durante o ensino remoto e observou-se a ocorrência de tentativas do Governo Federal e Estadual para a inclusão digital, antes da pandemia, porém não atingiu a todos os envolvidos, pela não continuidade das ações nas gestões governamentais seguintes. Se acaso tivesse continuado, possivelmente seria menos traumático para os docentes e eles estariam preparados com o uso de TDIC na educação.

Cita-se o caso do Programa Professor Conectado, do GEA, ocorrido no ano de 2011, no qual alguns professores foram contemplados com o recebimento de um *notebook* e programas educativos, e outros docentes não tiveram acesso ao item tecnológico relatado, e desta forma nem todos receberam o equipamento para usar nas atividades das escolas. Da mesma forma, o Estado disponibilizou computadores nos ambientes escolares, mas não ocorreu a manutenção dos *hardwares* e *softwares* e nem formação adequada para os professores na área de informática aplicada ao ensino; além do mais, a quantidade de computador distribuída em cada escola não conseguiu atender a demanda. Ou seja, o Estado incluiu e excluiu ao mesmo tempo, apesar de

ter todas as possibilidades legais, infraestruturas e quadro de pessoal para desenvolver suas propostas de governo com o fim de contemplar os envolvidos com a educação.

Um outro objetivo da pesquisa foi saber como as professoras de LE vivenciaram em suas práticas o uso das TDIC. Constatou-se momentos de práticas de ensino de diversas formas, com o suporte de TDIC, seja pelo *WhatsApp*, pelas plataformas de videoconferências, pelo *Google Forms*, utilização de vídeos do *YouTube* e internet. Os professores mantiveram o ensino remoto em 2020 e 2021, em Macapá-AP, direto de suas casas e equipamentos pessoais. Foram momentos de aprendizado e de produção de conteúdo, os quais precisam ser estudados. Isso contribuiu para propor medidas para aprimorar o ensino presencial com o aprendizado adquirido durante a prática do ensino remoto.

No tempo atual da comunicação instantânea entre diversos indivíduos, interligados por diversos meios, seja os do computador, do celular, da televisão e outros, aproveitar estas experiências de utilização das TDIC no ensino é visionar a aplicação efetiva do ensino por outros meios e perceber os efeitos proveitosos no sistema de ensino mais moderno. Nesse caminho, também é preciso adotar medidas para incluir os alunos que não puderam participar ou que estiveram de forma precária participando no processo de ensino-aprendizagem na pandemia.

O compromisso do poder público para dar os meios necessários para a ampliação de novas formas de educação é algo bastante distante, e, portanto, deve-se seguir em direção à melhoria do atual sistema de ensino, e tenha pelo menos um suporte tecnológico adequado para o trabalho docente, haja vista as experiências recentes que houve no Estado do Amapá. Educar é viver.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. Lei n.º 8.465, de 12 de julho de 2021. Dispõe sobre a criação do programa conecta professor para a aquisição de novos equipamentos de informática, inovação, tecnologia e apoio para o custeio de plano de acesso à internet, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Alagoas**, Alagoas, n. 8465, 12 jul. 2021.
- ALMEIDA, Edielson Manoel Mendes de. **Educação ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.
- ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. **Convergências entre currículo e tecnologias**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2019.
- ALONSO, Kátia Morosov. Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. In: CERNY, Roseli Zen *et al.* **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 23-39.
- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMAPÁ. Decreto n.º 1.377, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus (COVID-19) no âmbito do Poder Executivo do Estado do Amapá. **Diário Oficial do Estado do Amapá**, Macapá, n. 7.125, 17 mar. 2020. Seção 1.
- 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. **Guia orientações para atividades pedagógicas não presenciais destinado às escolas da rede pública estadual**. Macapá: SEED, 2020.
- AMAPÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Amapaense: Ensino Médio**. Macapá: SEED, 2020.
- AMAPÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Macapá: SEED, 2021.
- AMARAL, Bruna Daniele Costa do; MEDEIROS, Flaviani Souto Bolzan. **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.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.
- BALBINOTTI, Brenda *et al.* Francês *on-line* na pandemia: memes como ferramenta de ensino-aprendizagem. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 6, n. 2, p. 53-69, jun. 2021.

BARBERIA, Lorena G.; CANTARELLI, Luiz G. R.; SCHMALZ, Pedro Henrique de Santana. Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do Covid-19. São Paulo: **Rede de Políticas Públicas e Sociedade**, 2021.

BARROS, Elissandra. A covid-19 chegou entre nós. *In*: BARROS, Elissandra (org.). **Fala parente! A covid-19 chegou entre nós**. Oiapoque: Iepê-Unifap, 2021. p. 11-15.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATES, A. W. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

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.

CAMPOS, Bruna da Silva; KAMI, Camila Maria da Costa; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. A mediação no teletandem durante a pandemia da Covid-19. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, n. 1, p. 1-17, 2021.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita N.S.; PACHECO, José Augusto. **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013. p. 07-19.

CASTRO, Rafael Fonseca de; SILVA, Epifania Barbosa da; SELAU, Bento. Desafios e limites pedagógicos em tempos de Covid-19: contribuições para pensar formação e processos educativos em contextos pandêmicos na Amazônia Legal. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 1, p. 1-6, 2021.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Questões estruturais e desafios das políticas educacionais para além do contexto de excepcionalidade. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos Santos. **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.

CORRÊA, Fabiano Simões. **Um estudo qualitativo sobre as representações utilizadas por professores e alunos para significar o uso da internet**. 2013. 171 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Curso de Mestrado em Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto-SP, 2013.

CROMIANSKI, Solange Regina *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.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007

COSTA, Maria Antônia Ramos; VENDRAMEL, Fabiana Alves; TORO, Priscila Carla Hauco. A educação em tempos de pandemia: uma reflexão sobre o ensino remoto. **Revista Real Conhecer**, Formiga-MG, v. 1, n. 3, p. 31-45, 2021.

DAY, Kelly Cristina Nascimento. Línguas estrangeiras na contracorrente da política linguística educativa nacional: o ensino do francês no Amapá. **Línguas e Letras**, Cascavel-PR, v. 20, n. 46, p. 105-125, 2019.

ESPÍRITO SANTO. Decreto n.º 4.883-R, Regulamenta a Lei nº 11.259, de 30 de abril de 2021, que garante a continuidade do Programa de Inovação Educação Conectada no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDU. **Diário Oficial do Estado do Espírito Santo**, Vitória, n. 25.487, 12 de mai. 2021.

FELICIELLO, Domenico; GAVA, Gustavo Bonin. Economia e pandemia: lockdown, flexibilização e defesa da vida. **Caderno de Pesquisa**, Campinas-SP, n. 89, p. 4-20, set. 2020.

FERRAZ, Marina *et al.* O ensino remoto durante a pandemia: desafios e potencialidades na visão dos professores. *In*: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **TIC Educação 2020**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021a. p. 131-142

FERREIRA, Marinalva da Silva; NOGUEIRA, Edilma Bandeira de Araújo; MONTEIRO, Karla Bianca Freitas de Souza. O ensino remoto: percepções de professores e famílias de crianças da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Imperatriz/MA. *In*: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul (org.). **Educação remota em tempos de pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação. Curitiba: Editora Bagai, 2021, p. 51-63

FONSÊCA, Kátia de Nazaré Santos. **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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livros, 2012.

GERHARDT, Tatiana Engel *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 65-88.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOMES, Jeondson Costa; DIAS, Klessis Lopes. **Metodologias ativas de aprendizagem e tecnologias digitais no contexto da Covid-19**: um levantamento e análise com professores da rede pública de Macapá. Macapá: IFAP, 2021.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 72-94.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; HILDEBLANDO JÚNIOR, Carlos Alberto; FINARDI, Kyria Rebeca. Formação de professores de línguas mediadas por tecnologias digitais: antes, durante e após a pandemia. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 25, n. especial, p. 179-204, dez. 2022.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

IÓRIO, Ângela Cristina Fortes. Sala de professores: um retrato do trabalho docente numa escola privada de rede do subúrbio carioca. *In*: Lopes, Amélia *et al.* **Trabalho docente e formação**: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança. 2014. p. 5377-5389.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Bases epistemológicas da pesquisa em educação**. Santa Maria: UFSM, NTE, UAB, 2017.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto; GONÇALVES, Danyelle Nilin; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. O trabalho docente e a pandemia da covid-19: uma investigação com professores do ensino fundamental e médio. *In*: MENDES, Marta; SOARES, Leonardo; CHAVES, Lilian (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, Francieli Motter; NUNES, Mariana Bakes; BARCELLOS. Trajetórias de uma professora de língua inglesa em ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1103-1134, 2021.

MACHADO, Andréia de Bem; PEREIRA, Jair Joaquim; LÚCIO, Vera Regina. Entre o real e o virtual: vivências de um curso de pedagogia presencial na forma não presencial. *In*: MACHADO, Andréia de Bem; LÚCIO, Vera Regina (org.). **Escola, currículo e tecnologias**: desafios e possibilidades para a prática pedagógica. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 58-73.

MARTINS, Margarida *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.

MATTOS, Daniela Pedra; SANTOS, João Ricardo Fagundes dos. A formação continuada de professores e sua influência na utilização das tecnologias em aula: desafios e realidade. *In*:

BIANCHESSI, Cleber. **Educação, currículo, cultura digital**: reflexões para a escola na atualidade. Curitiba: Bagai, 2020. p. 21-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 09-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo escolar 2020**: divulgação dos resultados. Brasília: MEC, 2021.

MIRA, Ane Patrícia de; Malonn, Carina. Novo ensino médio e o direito à educação para todos no estado do bem-estar social. *In*: MACHADO, Andréia de Bem; LÚCIO, Vera Regina. **Escola, currículo e tecnologias**: desafios e possibilidades para a prática pedagógica. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 44-57.

MORAES, Leonardo de Albuquerque. **As tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa**: uso e percepções dos docentes. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Curso de Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre currículo**: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério, 2007. p. 17-46.

MUSSATO, Solange *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, Miguel; GANDRA, Tiago. **Panorama da Covid-19 no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 565-574.

NARCISO, Arilson dos Santos. Com o isolamento social ficou difícil para nós. *In*: BARROS, Elissandra (org.). **Fala parente! A covid-19 chegou entre nós**. Oiapoque: Iepê-Unifap, 2021. p. 33-35.

NEGRÃO, Manoel Maria Silva; NEUENFELDT, Derli Juliano. O ensino mediado pelo WhatsApp: reflexões sobre a prática docente no Ensino Fundamental. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 1-14, 2022.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **TIC Educação 2020**: Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021a.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **Painel TIC: pesquisa web sobre o uso da internet da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021b.

OLIVEIRA, Cleber Macedo de *et al.* Ensino em tempos de pandemia no Amapá. *In:* ALBUQUERQUE, Miguel; GANDRA, Tiago. **Panorama da Covid-19 no Brasil.** Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 337-348.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. 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, Ariolvado Lopes; SABOTA, Barbra. Tecnologias digitais e ensino de língua estrangeira: realidades e desafios. **Revelli**, Goiás, v. 8, n. 1, p. 178-198, abr. 2016.

PEREIRA, Mara Selta. Letramento digital em período de pandemia na biblioteca Patativa de Assaré. *In:* ASENSI, Felipe *et al.* **Educação e desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2021. p. 484-489.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **A aprendizagem das crianças na cultura digital.** 2015. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula.** Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Gerson Bruno Forgiarini. Como ensinar idiomas em tempos de isolamento social. *In:* BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; FURTADO, Cassia; PERCEGUEIRO, Claudia Maria de. **Leitura e escrita no mundo digital: desafios e oportunidades para alunos e professores.** São Luís: EDUFMA, 2021. p. 93-109.

QUEIROZ, Mayara Richelli Maia Penafort. Bullying: a intervenção da escola estadual Tiradentes diante desse contexto. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 01, n. 05, p. 956-973, jul., 2017.

REIS, Wladimir Ferreira dos; SOUZA, Amaralina Miranda de. A utilização de tecnologias móveis no contexto escolar inclusivo de estudantes com deficiência intelectual do ensino fundamental. *In:* JORGE, Welington Junior; GERSPAN, Rosana Pimentel de Castro (org.). **Educação Básica no Brasil: reflexões e desafios.** Maringá: Uniedusul, 2021, p. 223-234.

RODRIGUES, Ana Maria Anjos Romba *et al.* A pandemia de 2020, no Estado do Amapá, Alagoas e Tocantins: desafios e aprendizagens no ensino remoto. **Brazilian Journal of**

Development, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 36.440-36.460, 2021.

RODRIGUES, Ellen Nogueira. As percepções dos professores e alunos no contexto da pandemia de covid-19: uma revisão de literatura. *In*: LACERDA, Tiago Eurico de; GRECO JUNIOR, Raul (org.). **Educação remota em tempos de pandemia**: ensinar, aprender e ressignificar a educação. Curitiba: Editora Bagai, 2021b, p. 24-37.

RODRIGUES, Lylian. Processos sociais e a tecnologia de difusão. *In*. SARDINHA, Antônio; MARTINS, Elaide. **Interfaces midiáticas na Amazônia**: pesquisas, saberes e vivências. Rio de Janeiro: Autografia, 2015. p. 17-41.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A.I Pérez. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOS, Andréa Sposito Monteiro dos; FAVACHO, Hegen Henrique Cardoso; FRIEDRICH, Deise Leite Bittencourt. Estudos sobre educação remota para alunos surdos sob o olhar do professor. **Revista Faculdade FAMEN**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 117-128, 2021.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O ensino da língua inglesa no Brasil. **BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas-BA, n. 01, p. 01-07, 2011.

SANTOS, Keila Mendes dos. 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.

SANTOS, Maria José dos; MELO, Maria Alice; GONÇALVES, Maria de Fátima da Costa. Usos pedagógicos das novas tecnologias da informação e da comunicação na escola. *In*: NASIMENTO, Ilma Vieira do; MORAES, Lélia Cristina Silveira de; BONFIN, Maria Núbia Barbosa. **Currículo escolar**: dimensões pedagógicas e políticas. São Luís: EDUFMA, 2010. p. 147-166.

SANTOS, Taís dos Santos; BRITO NETO, Olavo Nylander. **Ensino remoto emergencial e seus desafios pedagógicos e tecnológicos**. Instituto Federal do Amapá. Macapá, 2021, p. 1-15.

SCHWALM, Fernanda Undurraga *et al.* Tipos de pesquisa quanto aos objetivos. *In*: ROBAINA, José Vicente Lima *et al.* **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências**. Curitiba: Bagai, 2021.

SENHORAS, Elói Martins. Covid-19 e educação: entre a complexidade espacial e as assimetrias empíricas. *In*: SENHORAS, Elói Martins (org.). **Covid-19 e educação**: debates entre o global e o local. Boa vista: Editora da UFRR, 2020, p. 17-30.

SENHORAS, Elói Martins. Introdução. *In*: SENHORAS, Elói Martins (org.). **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021, p. 13-14.

SGOBBI, Isabela Vicenzo. **Práticas pedagógicas na história da escolarização**: ouvindo alunos e repensando práticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A Hermenêutica como possibilidade metodológica à

pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1492-1954, 2017.

SILVA, Maria José Queiroga. **As novas formas de ensinar e aprender Francês Língua Estrangeira (FLE): du tableau à l'écran**. Pará de Minas: Editora Virtual Books, 2009a.

SILVA, Robson Santos da. A educação corporativa: universidades corporativas. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009b, p. 230-236.

SOUSA, Carlos Henrique Andrade de; OLIVEIRA, Francisco Thiago Chaves de; MARTINS, Elcimar Simão. 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, Karlucy Farias de; UCHOA, Maria Larisse Pinheiro; ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. 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.

TAVARES, Izaias Loureiro; PAIXÃO, Eliana do Socorro de Brito. Implicações no processo educativo das crianças decorrentes da migração compulsória do ensino presencial para o ensino remoto em uma escola de Macapá/Ap. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 1-25, 2022.

TÁVORA, Carla Gonçalves; MORGADO, Eduardo Martins. Uma proposta de estudo sobre o b-learning: a construção da educação moderna na pandemia. *In*: BIANCHESSI, Cleber. **Educação, currículo, cultura digital: reflexões para a escola na atualidade**. Curitiba: Bagai, 2020. p. 145-159.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Resolução n.º 14, de 07 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a regulamentação do Ensino Remoto no âmbito da UNIFAP, em caráter excepcional, e do Calendário Acadêmico Suplementar (CAS). Macapá: UNIFAP, 2020.

VASCONCELOS, Sinaida Maria; COELHO, Yuri Cavaleiro de Macêdo; ALVES, Glenda Quaresma. O ensino superior nos tempos de pandemia: e agora, professor? **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, p. 1-18. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos Santos. **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis: Vozes, 2022.

VELOSO, Fernanda Silva; WALESKO, Angela Maria Hoffman. Estágio supervisionado remoto de línguas estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR. **Revista Nova Paideia**, Brasília, v.2, n. 3, p. 35-57, 2020.

VIDEIRA, Piedade Lino; OLIVEIRA, Wesley Vaz; PENHA, Sabrina Silva. Autodeclaração racial e desdobramentos educacionais na escola Estadual General Azevedo Costa. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 186-202, jul./set. 2020.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloiza Gomes de. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**Prática docente no ensino remoto em Macapá-AP (2020 e 2021): o uso de tecnologias digitais nas vivências de professoras de línguas estrangeiras**”. O objetivo deste trabalho é analisar as práticas docentes vivenciadas pelas professoras de LE no ensino remoto, durante o período pandêmico (2020 e 2021), em Macapá-AP, com foco do uso de tecnologias digitais. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevista, previamente agendada a sua conveniência. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar questões relacionadas ao ensino de LE, a prática docente e a inclusão digital de professores e estudantes.

Os riscos da sua participação nesta pesquisa são lembranças de momentos difíceis do trabalho remoto ou ocultar informações; na entrevista, realizada na escola, poderão sentir-se intimidados em relatar as suas vivências no ensino remoto devido ao ambiente e porque o relato será gravado, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são as informações que revelarão o panorama do ensino remoto de LE da cidade de Macapá e dados para futuras pesquisas e para os participantes é a possibilidade de esclarecimentos e participação da realidade em que estão inseridos.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: . O senhor (a) também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “**Prática docente no ensino remoto em Macapá-AP (2020 e 2021): o uso de tecnologias digitais nas vivências de professoras de línguas estrangeiras**”.

Macapá, _____ de _____ de 2023.

Assinatura da pesquisadora

Celular: .

E-mail: aluana.amoras@gmail.com

Assinatura do Participante da Pesquisa

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

PERFIL DA PARTICIPANTE

Idade: _____

Naturalidade: _____

Estado civil: () solteiro () casado () união estável () separado/divorciado
() viúvo

Formação: () Graduação em _____

() Especialização em _____

() Mestrado em _____

Tempo no magistério: _____

Tempo de ensino como professora de língua estrangeira: _____

Em que séries trabalha:

Ensino Fundamental: () 6º ano () 7º ano () 8º ano () 9º ano

Ensino Médio: () 1º ano () 2º ano () 3º ano

EJA Fundamental: () 3ª etapa () 4ª etapa

EJA Médio: () 1ª etapa () 2ª etapa

Língua Estrangeira: () Inglês () Francês () Espanhol

Trabalha com outra disciplina: () Sim. Qual? _____ Não ()

Tempo de serviço na escola: _____

ROTEIRO DE QUESTÕES

1) Descreva os impactos da pandemia da Covid-19 na sua prática de ensino 2020 e 2021?

2) Professora, você foi contra ou a favor do ensino remoto na pandemia? Por quê?

() contra () a favor

3) Você estava preparado para ministrar aulas remotas durante a pandemia da Covid-19? Por quê?

() Sim () Não

4) Professora, você tinha todos os recursos tecnológicos disponíveis para as aulas remotas?

() Sim () Não

5) Quais recursos tecnológicos foram utilizados em suas aulas remotas?

() Celular

() televisão

() Facebook

() Tablet

() Plataformas digitais

() Livro didático

- Computador Dicionários *online* Apostilas
 Notebook Google Meet Xérox
 internet Google Classroom
 rádio Youtube
 Outros: _____

6) Sabia utilizá-los antes da pandemia?

- Sim Não

7) Professora você utilizava quais recursos tecnológicos nas suas aulas antes da pandemia?

- CD-ROM internet Youtube
 Gravador TV Facebook
 Datashow Rádio Livro didático
 Celular Dicionários *online* Apostilas
 Tablet Google Meet Xérox
 Computador Google Classroom
 Outros: _____

8) Teve que comprar ou emprestar de alguém algum equipamento tecnológico para as aulas remotas?

Sim. Qual? _____

Não.

9) A escola disponibilizou algum recurso tecnológico para os professores atuarem nas aulas remotas? Quais?

10) A escola possui:

- Sala de audiovisual Facebook TV Escola
 Biblioteca Reprografia Sala de Informática
 e-mail Site
 Outros: _____

11) Como a escola lhe apoiou nas aulas remotas?

12) Quais orientações da escola quanto ao andamento das aulas, os horários e atividades escolares durante o ensino remoto? Descreva a sua rotina nas aulas remotas.

13) As aulas remotas interferiram nas tarefas diárias de casa? Como?

14) A diferença entre ensino remoto e ensino presencial? E o que tinha de parecido?

15) O que você aprendeu ou gostou no ensino remoto e que gostaria que fosse aplicado no ensino presencial?

16) Na sua opinião as tecnologias ajudam no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira? Por quê?

Sim Não.

17) Quais competências da língua estrangeira você trabalhou no ensino remoto? Descreva uma prática que utilizou nas aulas de línguas estrangeiras com o uso de tecnologias, uma prática interessante.

Compreensão oral

Produção oral

Compreensão escrita

Produção escrita

18) Professora, você recebeu alguma capacitação para trabalhar no ensino remoto?

Sim: _____

Não

19) Professora você precisou de ajuda para trabalhar no ensino remoto?

Sim

Não

20) Essa ajuda foi...

em sites

da gestão da escola

de cursos livres

na TV

de um professor

da família

em textos da internet

dos estudantes

de amigos

da coordenação pedagógica

outros: _____

21) Quais foram os recursos didáticos para as aulas no ensino remoto?

Filmes

Gravação de aulas

Debate

Passeios virtuais

Projeto

Seminário

Livros digitais Músicas Simulado

Aulas expositivas Cartazes

Apresentação de diálogos

Outros: _____

22) Sobre o acesso à internet utilizada nas aulas remotas, era...

do celular particular

do vizinho de um membro familiar

outros: _____

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prática docente no ensino remoto em Macapá-AP (2020-2021): O uso de tecnologias digitais nas vivências de professores de línguas estrangeiras

Pesquisador: ALUANA VILHENA AMORAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68554823.1.0000.0003

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.072.261

Apresentação do Projeto:

Conforme parecer anterior

Objetivo da Pesquisa:

Conforme parecer anterior

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme parecer anterior

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de acordo com as resoluções que regem as análises éticas do CEP/UNIFAP

Recomendações:

Projeto aprovado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPÁ

Telefone: (95)4009-2805

Fax: (95)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: 8.072.251

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_2097484.pdf	09/05/2023 13:42:16		Acelto
Outros	Autorizacao3.jpg	09/05/2023 13:41:14	ALUANA VILHENA AMORAS	Acelto
Outros	Autorizacao2.jpg	09/05/2023 13:40:44	ALUANA VILHENA AMORAS	Acelto
Outros	Autorizacao1.jpg	09/05/2023 13:39:35	ALUANA VILHENA AMORAS	Acelto
Cronograma	Cronograma.pdf	09/05/2023 13:35:44	ALUANA VILHENA AMORAS	Acelto
Folha de Rosto	folha_assinada.pdf	27/03/2023 19:46:56	ALUANA VILHENA AMORAS	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	04/03/2023 07:02:15	ALUANA VILHENA AMORAS	Acelto
Outros	3.jpg	04/03/2023 06:27:26	ALUANA VILHENA AMORAS	Acelto
Outros	2.jpg	04/03/2023 06:27:11	ALUANA VILHENA AMORAS	Acelto
Outros	1.jpg	04/03/2023 06:26:47	ALUANA VILHENA AMORAS	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/03/2023 06:24:31	ALUANA VILHENA AMORAS	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 22 de Maio de 2023

Assinado por:
Francisco Fábio Oliveira de Sousa
(Coordenador(s))

ANEXO B – PRÁTICA DOCENTE 1

Figura 13 – Exemplo de atividade avaliativa utilizando o *Google Forms*.

Avaliação - 3º ano - 313

Perguntas Respostas 32 Configurações Total de pontos: 9

2) Quelle est la profession de la mère de Sara? *

Sarah, 15 ans,
Strasbourg

Mes parents : divorcés,
mon père : au chômage,
ma mère : dentiste

Mon futur métier : journaliste

Les choses que j'aime :
la mode, chanter, discuter
avec mes copines

Mes préoccupations :
la pauvreté

Mon rêve : devenir journaliste à la télévision

elle est au chômage.

elle est journaliste.

elle est dentiste.

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2023.

ANEXO C – PRÁTICA DOCENTE 2

Figura 14 – Exemplo de atividade utilizando o arquivo PDF

Discipline: Langue Française
Date: 07/10/2020


• **Les Nombres**

0 – zéro	24 – vingt-quatre	48 – quarante-huit
1 – un	25 – vingt-cinq	49 – quarante-neuf
2 – deux	26 – vingt-six	50 – cinquante
3 – trois	27 – vingt-sept	51 – cinquante et un
4 – quatre	28 – vingt-huit	52 – cinquante-deux
5 – cinq	29 – vingt-neuf	53 – cinquante-trois
6 – six	30 – trente	54 – cinquante-quatre
7 – sept	31 – trente et un	55 – cinquante-cinq
8 – huit	32 – trente-deux	56 – cinquante-six
9 – neuf	33 – trente-trois	57 – cinquante-sept
10 – dix	34 – trente-quatre	58 – cinquante-huit
11 – onze	35 – trente-cinq	59 – cinquante-neuf
12 – douze	36 – trente-six	60 – soixante
13 – treize	37 – trente-sept	61 – soixante et un
14 – quatorze	38 – trente-huit	62 – soixante-deux
15 – quinze	39 – trente-neuf	63 – soixante-trois
16 – seize	40 – quarante	64 – soixante-quatre
17 – dix-sept	41 – quarante et un	65 – soixante-cinq
18 – dix-huit	42 – quarante-deux	66 – soixante-six
19 – dix-neuf	43 – quarante-trois	67 – soixante-sept
20 – vingt	44 – quarante-quatre	68 – soixante-huit
21 – vingt et un	45 – quarante-cinq	69 – soixante-neuf
22 – vingt-deux	46 – quarante-six	
23 – vingt-trois	47 – quarante-sept	

Atividade I

1) **Faça os cálculos matemáticos e responda por extenso em francês. Siga o exemplo a seguir:**

Ex: $45+22 =$ Soixante-sept

a) $23+17=$ 

b) $32+15=$

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2023.

ANEXO D – PRÁTICA DOCENTE 3

Figura 15 – Exemplo de atividade utilizando o *Google Meet*

Aluno:

Conteúdo: Pronombres interrogativos y exclamativos

Pronombres interrogativos y exclamativos: son pronombres indefinidos empleados en la formulación de frases interrogativas y exclamativas. Siempre llevan tilde (´).
 Observa: / São pronomes indefinidos empregados na formulação de frases interrogativas e exclamativas. Sempre levam tilde (´). Observe:

cómo; qué; de dónde; adónde; dónde; cuánto/a/os/as; quién/es; cuándo; cuál/es; en qué; por qué.

Como usar pronomes interrogativos em espanhol?
 Os pronomes interrogativos em espanhol são fáceis de identificar para os falantes de português porque são bem parecidos com os da nossa língua materna. Veja abaixo:

Qué - que, o que
Dónde/ adónde - onde, aonde
Quién/ quiénes - quem
Cuándo - quando
Cuál/ cuáles - qual, quais
Cuánto/ cuántos - quanto, quantos
Cómo - como
Por qué? - Por quê

Chat:

Leandro Afonso 08:02
Bom dia

Leandro Afonso 08:03
Sim

Você 08:04
Buenos días a todos

Fonte: <https://www.azevedo.pro.br>. Acessado em 29 de junho de 2023.

ANEXO E – PRÁCTICA DOCENTE 4

Figura 16 – Ejemplo de actividad utilizando o arquivo *Word*

Escuela:			
Director:			
Profª			
Alumno(a): _____		Clase: _____	
Fecha: ___/___/2021		4º Bimestre	
Asunto: Los adverbios – Clasificación.			
Profº Gilmar Peruano, You Tube, video 9:19 min			
Concepto: El adverbio es una palabra <u>invariable</u> cuya función consiste en <u>modificar</u> el sentido de un <u>verbo</u> , de un adjetivo o de otro <u>adverbio</u> .			
Clasificación: Según su significado se distinguen adverbios: 1-Lugar, 2-Tiempo, 3_Modo, 4_Cantidad, 5-Afirmación, 6-Negación, 7-Duda.			
Lugar		Tiempo	
Aquí (aqui)	Detras (para trás)	Ahora (agora)	Pronto (em breve)
Ahí (aí)	Adelante (a frente)	Entonces (então)	Tarde (tarde)
Allí (alí)	Atrás (atrás)	Hoy (hoje)	Todavía (ainda)
Acá (aqui)	Dentro (dentro)	Ayer (ontem)	Aún (ainda)
Allá (lá)	Fuera (fora)	Anteayer (antes de ontem)	Mientras (enquanto)
Encima (sobre)	Adentro (dentro)	Luego (logo)	Ya (já)
Debajo (embaixo)	Afuera (fora)	Mañana (amanhã)	Siempre (sempre)
Arriba (acima)	Cerca (perto)	Antes (antes)	Nunca (nunca)
Abajo (abaixo)	Lejos (longe)	Después (depois)	Jamás (nunca)
Delante (diante)	Alrededor (ao redor)	Temprano (cedo)	
Modo		Cantidad	
Adrede (de propósito)	Así (assim)	Algo (algo)	Tan (tão)
Solo (somente)	Tal (tal)	Bastante (suficiente)	Tanto (tanto)
Apenas (apenas)	Despacio (devagar)	Mucho (muito)	Menos (menos)
Bien (bem)	Lento (lento)	Más (mais)	Apenas (apenas)
Mal (pouco, insuficiente)	Casi (quase)	Demasiado (demais)	Todo (todo, tudo)
Mejor (melhor)	Deprisa (rapidamente)	Cuanto (quanto)	Mitad (metade)
Peor (pior)		Poco (pouco)	
		Muy (muito)	
Afirmación		Negación	Duda
Sí (sim)	No (não)	Tal vez (talvez)	
También (também)	Tampoco (também não)	Quizás (talvez)	
Claro (claro)	Nunca (nunca)	Quizá (talvez)	
Cierto (certo)	Jamás (jamais)	Acaso (caso, se)	
Seguro (certeza)		Probablemente (provavelmente)	
Efectivamente (efetivamente)		Posiblemente (possivelmente)	

Verdaderamente (verdadeiramente)		
<p>Ejercicio:</p> <p>1) Completa los diálogos con antes, después, ya, ahora y nunca.</p> <p>a) Carolina: -Lola, ¿ puedes ayudarme en este ejercicio? Lola: - _____ no puedo, estoy muy ocupada.</p> <p>b) Juan: -? A qué hora llega Roberto? Mario: -Llega _____ de las diez.</p> <p>c) Profesor: - _____ de empezar a escribir, hay que pensar en el tema.</p> <p>d) Mercedes: -? Sabes que mañana empieza el horario de verano? Luis: - Sí, _____ lo sé.</p> <p>e) Jorge: -Mañana es el cumpleaños de Carlos. Carmen: - ! Qué cabeza la mía! Yo _____ me acuerdo.</p>		

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2023.