



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LETRAS-INGLÊS**

MAYRA RODRIGUES DA SILVA

**REFLEXÕES PÓS-PANDEMIA: REPRESENTAÇÕES EM TEXTOS DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO BÁSICO**

**GUARABIRA-PB
2024**

MAYRA RODRIGUES DA SILVA

**REFLEXÕES PÓS-PANDEMIA: REPRESENTAÇÕES EM TEXTOS DE UMA
PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO BÁSICO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao curso de Letras-Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras-Inglês.

Área de concentração: Educação Pós-Pandêmica e Práticas Digitais Educacionais.

Orientador: Profa. Ana Carolina Dias Da Costa

GUARABIRA-PB

2024

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586r Silva, Mayra Rodrigues da.
Reflexões pós-pandemia: [manuscrito] : representações em textos de uma professora de língua inglesa do ensino básico / Mayra Rodrigues da Silva. - 2024.
18 f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação : Prof. Ma. Ana Carolina Dias da Costa, Departamento de Letras - CH".

1. Educação pós-pandemia. 2. Práticas digitais. 3. Ensino remoto emergencial. I. Título

21. ed. CDD 370

MAYRA RODRIGUES DA SILVA

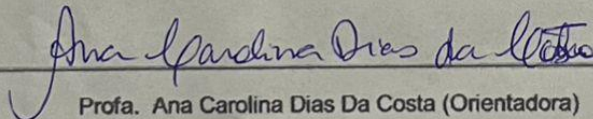
REFLEXÕES PÓS-PANDEMIA: REPRESENTAÇÕES EM TEXTOS DE UMA PROFESSORA
DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO BÁSICO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a
Coordenação do Curso de Letras-Inglês da Universidade
Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do
título de licenciatura em Letras-Inglês.

Área de concentração: Educação Pós-Pandêmica e Práticas
Digitais Educacionais.

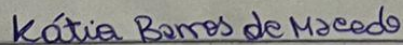
Aprovada em: 19 | 11 | 24

BANCA EXAMINADORA



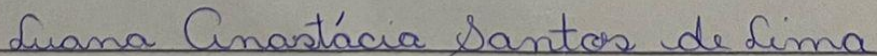
Profa. Ana Carolina Dias Da Costa (Orientadora)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Kátia Barros de Macêdo

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Luana Anastácia Santos de Lima

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Dedico este trabalho à
minha mãe, por todo o apoio e ajuda
que tornaram esta conquista
possível.

AGRADECIMENTOS

A realização deste Trabalho de Conclusão de Curso só foi possível graças ao apoio incondicional de muitas pessoas, às quais expresso minha sincera gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me proporcionou a chance de completar essa etapa da minha vida, me dando forças para perseverar e superar os desafios que encontrei ao longo do caminho.

Minha gratidão profunda vai à minha família, que esteve ao meu lado em todos os momentos. Agradeço pelo apoio constante, pelos conselhos sábios e pela orientação que me ajudou a tomar as melhores decisões e a seguir o caminho certo.

De forma especial, agradeço à minha orientadora, Ana Carolina Dias da Costa, por seu acompanhamento incansável e por seu apoio cuidadoso e preciso em todas as etapas da construção deste trabalho. Sua orientação foi essencial para que eu pudesse desenvolver e concluir esta pesquisa com segurança e confiança.

Sou também muito grato aos professores e professoras do curso de Letras- Inglês, que compartilharam seu conhecimento e experiência ao longo de minha formação, contribuindo de maneira significativa para que eu alcançasse os objetivos deste estudo. Cada ensinamento adquirido foi essencial para a realização desta pesquisa.

Por fim, registro minha gratidão a todos os participantes desta pesquisa. Agradeço pela disposição em contribuir e pela generosidade em compartilhar informações valiosas, sem as quais este trabalho não teria sido possível. A colaboração de cada um foi fundamental para a concretização desta investigação e para o enriquecimento do conhecimento gerado.

“Sempre há uma outra chance, uma outra amizade, um outro amor, uma nova força. Para todo fim, um recomeço.”

(Antoine de Saint-Exupéry)

RESUMO

A pandemia de COVID-19 provocou uma grande transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial (ERE) e, posteriormente, o retorno ao modelo presencial. O ERE foi apoiado por tecnologias que desempenharam um papel significativo no retorno das aulas presenciais, impactando profundamente a prática docente. Este estudo tem como objetivo refletir sobre as práticas digitais que permaneceram na educação brasileira no período pós-pandêmico, avaliando seu impacto na prática da professora investigada. Para tanto, nos apoiamos nos aportes teóricos de Martini (2014), Nóvoa (2018), Moreira e Schlemmer (2020), Denardi, Marcos e Stankoski (2021), e Lima (2021) em relação ao ERE na pandemia. Sobre o ensino de língua inglesa no contexto pandêmico, nos embasamos em Lima (2021) e Silva (2023). Importante mencionar os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), como documento normativo para a análise das práticas pedagógicas nesse contexto. Por fim, em relação ao ensino de LI em um cenário pós-pandêmico, nos alinhamos às pesquisas de Silva (2023) e Freitas (2023). Foi realizada uma pesquisa qualitativa tendo como colaboradora uma professora de língua inglesa do ensino médio regular em uma escola estadual de Guarabira-PB. Para a geração de dados, utilizamos um questionário com 10 questões que abordavam aspectos pedagógicos, além de desafios tecnológicos e emocionais do período, aplicado via Google Forms. Os resultados apontam para os desafios em equilibrar as novas ferramentas tecnológicas com os métodos tradicionais que estruturavam sua prática docente antes do ERE, no contexto pós pandêmico investigado.

Palavras-chave: Educação pós-pandemia. Práticas digitais. Ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic caused a major transition from in-person teaching to emergency remote teaching (ERE) and, later, a return to the in-person model. ERE was supported by technologies that played a significant role in the return to in-person classes, profoundly impacting teaching practice. This study aims to reflect on the digital practices that remained in Brazilian education in the post-pandemic period, assessing their impact on the practice of the teacher investigated. To this end, we rely on the theoretical contributions of Martini (2014), Nóvoa (2018), Moreira and Schlemmer (2020), Denardi, Marcos and Stankoski (2021), and Lima (2021) in relation to ERE during the pandemic. Regarding English language teaching in the pandemic context, we rely on Lima (2021) and Silva (2023). It is important to mention the assumptions of the National Common Curricular Base (BNCC) (2017), as a normative document for the analysis of pedagogical practices in this context. Finally, regarding the teaching of LI in a post-pandemic scenario, we align ourselves with the research of Silva (2023) and Freitas (2023). Qualitative research was carried out with the collaboration of a regular high school English teacher at a state school in Guarabira-PB. To generate data, we used a questionnaire with 10 questions that addressed pedagogical aspects, in addition to technological and emotional challenges of the period, applied via Google Forms. The results point to the challenges in balancing new technological tools with the traditional methods that structured their teaching practice before the ERE, in the post-pandemic context investigated.

Keywords: Post-pandemic education. Digital practices. Emergency remote teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EP	Ensino Presencial
ERE	Ensino Remoto Emergencial
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1 Desafios no ERE para o ensino de Língua Inglesa.....	12
2.2 BNCC e práticas digitais.....	15
2.3 Ensino Pós-Pandemia.....	18
3 METODOLOGIA.....	20
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	21
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS.....	28
APÊNDICE – COLETA DE DADOS	

1 INTRODUÇÃO

Em 2020, vivenciamos um ano atípico devido ao surgimento da pandemia de COVID-19. Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada sobre múltiplos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na província de Hubei, na China. Tratava-se de uma nova cepa de coronavírus.

Em 11 de março de 2020, a OMS declarou a COVID-19 uma pandemia. Essa declaração indicava que, naquele momento, havia surtos de COVID-19 em diversos países e regiões ao redor do mundo. Como consequência, várias medidas foram adotadas globalmente: uso de máscaras, higienização frequente das mãos, uso de álcool em gel, manutenção de uma distância mínima de um metro entre as pessoas, evitar tocar nos olhos, nariz e boca, e permanecer em casa se apresentassem sintomas. Restaurantes, comércios, bares e escolas tiveram que fechar para impedir a disseminação do vírus.

A pandemia impactou profundamente várias áreas da vida humana, sendo a educação uma das mais afetadas. Professores, gestores, coordenadores e estudantes não estavam preparados para lidar com essa situação. Todos foram pegos de surpresa pela necessidade de adaptar-se rapidamente a um novo contexto. No Brasil, foram implementadas diversas estratégias para manter o ano letivo, incluindo o ensino remoto emergencial, que consistia em práticas pedagógicas adaptadas para mitigar os impactos das medidas de isolamento social na aprendizagem e garantir a continuidade do ano escolar.

Diante desse cenário desafiador, os professores precisaram se adaptar urgentemente a novos currículos e modalidades de ensino, sendo que a maioria deles não tinha familiaridade com o uso de plataformas digitais. Uma pesquisa realizada pela UFMG e CNTE, mencionada em uma matéria publicada no site do G1 em 2020, revelou que quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia, e 42% continuavam sem treinamento, evidenciando uma situação preocupante e a dificuldade do poder público em responder adequadamente à emergência, o que acabou agravando ainda mais a crise educacional.

Segundo Dias e Pinto (2020), um número considerável de professores teve que aprender rapidamente a utilizar plataformas digitais, inserir atividades

online, avaliar os estudantes à distância e produzir materiais didáticos que auxiliassem os alunos a compreender os conteúdos, além das aulas gravadas e online habituais. Apesar de muitas escolas terem feito o possível para garantir o uso das ferramentas digitais durante a pandemia, não houve tempo suficiente para testá-las ou capacitar adequadamente o corpo docente e técnico-administrativo.

Além dos professores, os alunos também enfrentaram grandes dificuldades para se adaptar ao ensino remoto, especialmente os estudantes da rede pública de ensino. Essa realidade foi constatada pelas secretarias de Educação de estados e municípios, os quais observaram que os alunos enfrentavam uma série de desafios. Muitos desses alunos residiam na periferia das grandes cidades ou na zona rural, onde a vulnerabilidade socioeconômica é mais evidente.

Para esses alunos, a falta de merenda escolar, a impossibilidade de adquirir um celular ou notebook, bem como a internet de baixa qualidade, ambiente familiar inadequado foi um obstáculo significativo. Além disso, enfrentaram questões psicológicas, medo e, em muitos casos, o luto por entes queridos que faleceram vítimas da COVID-19.

O longo período de confinamento, a ausência de interação direta com colegas de escola e trabalho, e o medo de infecção e morte aumentaram o estresse e prejudicaram a saúde mental de muitos estudantes e educadores.

Lidar com os problemas dos alunos e dos professores foi um grande desafio para o sistema educacional. A rápida e significativa adaptação necessária para manter o foco dos alunos nos estudos, junto com as desigualdades no acesso à tecnologia e à Internet, somadas às dificuldades emocionais e psicológicas de ambos, evidenciou a necessidade de políticas públicas eficazes para enfrentar esses desafios e garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Após delinear este panorama, justifico o tema desta pesquisa, uma vez ter experienciado as mudanças urgentes na educação no decorrer da minha experiência de Estágio Supervisionado.

Para tanto, a partir da realização de uma entrevista com uma professora de inglês da rede pública do Ensino Fundamental II e do no Ensino Médio de uma escola no município de Guarabira-PB, busquei investigar as práticas

utilizadas no Ensino Remoto Emergencial (ERE), que permaneceram no conjunto de ações da docente no período pós-pandemia.

Em consonância com a justificativa apresentada, esta pesquisa tem como objetivo geral refletir sobre as práticas digitais que se mantiveram após o cenário pandêmico da educação brasileira, avaliando seu impacto na prática da docente investigada. Assim, concebemos como objetivos específicos:

- Refletir sobre o ensino pós-pandemia, frente aos desafios e perspectivas para professores e alunos
- Avaliar o uso das práticas digitais com foco no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa.
- Propor sugestões e recomendações para aprimorar e otimizar as práticas digitais no contexto educacional pós-pandemia.

Nesse intuito, a presente pesquisa está embasada nos aportes teóricos acerca do ERE na pandemia, em Martini (2014), Nóvoa (2018), Moreira e Schlemmer (2020), Denardi, Marcos e Stankoski (2021), e Lima (2021). Em relação ao ensino de língua inglesa no contexto pandêmico, nos embasamos em Lima (2021) e Silva (2023). Importante mencionar os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), como documento normativo para a análise das práticas pedagógicas nesse contexto. Por fim, em relação ao ensino de LI em um cenário pós-pandêmico, nos alinhamos às pesquisas de Silva (2023) e Freitas (2023).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Desafios no ERE para o ensino de Língua Inglesa

O cenário delineado pela pandemia, imputou à educação desenvolver estratégias pedagógicas que a fim de atenuar os efeitos do isolamento social no ensino/aprendizagem. Essas estratégias, apoiadas por tecnologias, tiveram como principal objetivo garantir a manutenção do ano letivo nas escolas brasileiras. Denominado como Ensino Remoto Emergencial (ERE), essa iniciativa revelou-se essencial em um período em que as atividades presenciais nas escolas estavam paralisadas.

Segundo Mendes (2021), o ERE foi uma proposta governamental para assegurar a continuidade das atividades escolares e acadêmicas no Brasil. Entretanto, tal modalidade de ensino levantou questionamentos acerca de sua eficácia, como podemos notar nas palavras de Saviani e Galvão (2021), ao afirmarem que o ERE é resultado de uma decisão política que demonstra a falta de compromisso com a oferta de uma educação pública de qualidade. Estes autores afirmam que, para sua implementação adequada, seria necessário garantir primeiramente as condições sociais básicas indispensáveis ao seu funcionamento.

Diante de um panorama que demandou urgência, os professores, então, precisaram adaptar-se rapidamente a essa nova realidade. Foi necessário aprender a utilizar plataformas digitais e a lidar com os diversos recursos tecnológicos disponíveis, além de compreender a lógica informacional e as virtualidades operacionais desses ambientes em um curto espaço de tempo.

Além disso, os docentes passaram a ministrar aulas por chamadas de vídeos, bem como encaminhar atividades por meio de aplicativos digitais e elaborar tarefas para serem impressas e entregues, no espaço da escola, aos alunos que não tinham acesso à rede de internet e nem a outros dispositivos eletrônicos, tais como *tablets* e celulares. Essa adaptação exigiu dos docentes uma constante reformulação de saberes e práticas, uma vez que, o ERE apesar de proporcionar aos alunos uma maior liberdade de aprendizagem, assumia papel arriscado em questões como dispersão e distrações durante as aulas. Dessa forma, os professores precisaram adotar estratégias específicas para manter o engajamento dos alunos e assegurar que o processo de ensino-aprendizagem fosse eficaz, mesmo nesse contexto desafiador.

Em especial, no contexto do ensino de LI, destaca-se a necessidade de prática constante e interação direta, elementos que se tornaram mais difíceis de administrar no ambiente virtual durante o ERE. O ensino de uma língua estrangeira é regulamentado no Brasil por documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De acordo com essas normas, o ensino de LI deve atender diferentes exigências, como o desenvolvimento de competências comunicativas, a compreensão cultural e a promoção de habilidades de leitura, escrita, escuta e

fala. No entanto, durante o ERE, observou-se que tais objetivos foram cercados por dificuldades, tensões e impedimentos para sua plena realização.

Em particular, os docentes enfrentaram desafios que abrangem desde sua formação inicial na licenciatura até suas práticas pedagógicas, crenças e ações no ensino. Além disso, questões relacionadas à formação contínua e ao desenvolvimento de competências digitais tornaram-se centrais nesse período de ensino remoto.

Apesar das adversidades enfrentadas, muitos professores inovaram em suas abordagens, utilizando recursos multimídia, como vídeos, *podcasts* e jogos interativos, para tornar as aulas mais atraentes e interativas. Destacamos, entretanto, a importância de encontrar um equilíbrio entre a inovação tecnológica e as práticas bem-sucedidas já estabelecidas para o ensino, garantindo que ambas caminhem juntas no processo de aprendizagem, como podemos constatar na citação abaixo:

Nessa era, o professor deve se transformar e aprender a ler e a escrever em diferentes linguagens, e usar as diversas técnicas de informação e de comunicação, assim como as distintas representações usadas nas diversas tecnologias. A identidade do docente como ator e autor, se estabelece no sentido de ser professor, e confere à atividade docente, no seu cotidiano a partir de seus princípios e dos seus valores, um modo específico de situar-se no mundo, a partir de sua história de vida, de suas representações e saberes, e de sua rede de relações com outros agentes da educação. A grande questão é como fazer a travessia para a era da disponibilidade técnica sem perder os laços com a memória das tradições, nas quais constituíram suas subjetividades (Martini, 2014, p.160).

O autor afirma que, por um lado, as novas tecnologias oferecem ferramentas poderosas para enriquecer o aprendizado e facilitar o acesso à informação, tornando a educação mais dinâmica. Por outro lado, as tradições educacionais carregam valores, métodos e saberes construídos ao longo do tempo, que são fundamentais para formar a base de um ensino sólido e significativo.

Nesse contexto do ERE, o equilíbrio entre inovação e tradição foi um desafio significativo para muitos professores, especialmente para aqueles que não tinham familiaridade com as novas tecnologias digitais. A falta de preparo profissional em lidar com essas ferramentas muitas vezes dificultou a adoção de diferentes métodos, fazendo com que alguns docentes se restringissem às

formas tradicionais e ensino, como por exemplo, os exercícios preparados em folhas de tarefa, impressos para serem entregues de forma presencial na escola. Embora compreensível, a estratégia encontrou impedimentos para ser realizada, pois o isolamento e dificuldades de deslocamento foram grandes impeditivos para a execução desse tipo de ação.

Em suma, podemos elaborar que o equilíbrio entre inovação e tradição não é apenas desejável, mas necessário para a evolução contínua da educação. Por meio de uma convergência destes cenários, com professores que atuem como mediadores criativos e adaptáveis, faz-se possível oferecer uma educação que prepare os alunos para enfrentar os desafios do futuro, enquanto se mantém conectados às raízes culturais e históricas que fundamentam o processo educacional.

2.2 BNCC e práticas digitais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece diretrizes importantes para o ensino de Língua Inglesa e as práticas digitais no ambiente escolar. Ela oferece uma visão clara sobre a importância dessas duas áreas no processo de ensino-aprendizagem.

Para Ricoy e Couto (2013), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são ferramentas capazes de gerar transformações significativas em diversas áreas da vida, por meio das práticas, serviços e conhecimentos que tornam mais acessíveis. Além das bibliotecas, a internet se tornou o principal meio de busca de informações, especialmente para estudantes universitários. As TIC desempenham um papel essencial no processamento, armazenamento e compartilhamento de dados.

Já as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), segundo Soares et al. (2015) afirmam que estão integradas em uma ampla gama de bases tecnológicas, permitindo, por meio de equipamentos, programas e mídias, conectar diversos ambientes e indivíduos em uma rede, facilitando a comunicação entre seus membros e ampliando as ações e possibilidades já proporcionadas pelos meios tecnológicos.

Ambas foram essenciais no ERE, pois facilitaram o acesso ao conhecimento de maneira mais dinâmica para os estudantes. Além de enriquecer as aulas, potencializaram os processos reflexivos e contribuíram para a (re)elaboração de novos saberes.

Na BNCC, o ensino de Língua Inglesa é abordado na área de Linguagens, que inclui as diretrizes para a educação básica, reforçando a importância da língua inglesa como parte do desenvolvimento de competências comunicativas, culturais e de cidadania global. O ensino de inglês é obrigatório a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, mas pode ser introduzido antes, conforme as políticas educacionais de cada estado ou município, como podemos ver no texto a seguir:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 241).

Nesse trecho, o documento ressalta a importância do aprendizado da língua inglesa, destacando como essa competência é essencial no contexto globalizado atual. A língua inglesa, sendo amplamente reconhecida como a língua franca em diversas áreas, incluindo negócios, ciência, tecnologia e cultura, torna-se uma habilidade indispensável para os alunos. Em relação as práticas digitais a BNCC destaca:

As razões pelas quais as tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais, estar presentes no cotidiano das escolas, no entanto, não se esgotam aí. É necessário promover a alfabetização e o letramento digital, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a inclusão digital.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados – quanto de forma direcionada – tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais –, ou seja, para o desenvolvimento de competências de compreensão, uso e criação de TDICs em diversas práticas sociais (Brasil, 2024).

A promoção da alfabetização e do letramento digital é essencial para garantir que todos tenham acesso às tecnologias e informações digitais, e para fomentar a inclusão digital. A BNCC aborda essas necessidades ao incorporar competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais, como também o uso das tecnologias tanto de forma transversal, aplicável em todas as áreas do conhecimento e em diversos contextos de aprendizagem, quanto de forma direcionada, focando no desenvolvimento de competências específicas para o uso e criação de tecnologias digitais e suas linguagens.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 09) o ERE “em algumas versões, o ensino remoto ou aula remota assemelha-se ao ensino a distância do século passado, realizado por correio, rádio ou TV, tendo o acréscimo de TD, em rede”. Essa rápida mudança do ensino presencial para o online, passando do quadro para as telas de celulares e computadores, fez com que muitos alunos e professores enfrentassem dificuldades em lidar positivamente com a nova realidade, o que resultou em um retrocesso no processo de aprendizagem.

A integração de tecnologias digitais e a promoção de competências digitais foram demandas importantes da BNCC, e muitos docentes tiveram que adaptar rapidamente suas práticas pedagógicas para cumprir essas exigências.

Apesar dos esforços, nem todos os professores conseguiram implementar plenamente todos os aspectos previstos pela BNCC durante o ERE. A realidade de cada escola e a desigualdade no acesso a tecnologias impactaram a capacidade de muitos educadores de promover uma alfabetização e letramento digital eficaz.

Além disso, o desenvolvimento de competências digitais e o uso crítico e responsável das tecnologias digitais enfrentaram dificuldades devido à falta de treinamento específico e suporte adequado para os professores. Portanto, enquanto houve avanços significativos, a plena implementação das diretrizes da BNCC no ERE ainda enfrentou desafios que precisam ser abordados para garantir uma educação digital equitativa e de qualidade.

2.3 Ensino na Pós-Pandemia

Segundo Denardi, Marcos e Stankoski (2021), a pandemia de COVID-19 teve impactos significativos nas aulas de inglês. Os estudantes tiveram dificuldade em se organizar e se expressar em ambientes de ensino remoto, consequentemente afetando significativamente as emoções dos professores. A falta de contato direto e o apoio limitado dos pais contribuíram para que os alunos se sentissem "perdidos", dificultando mais ainda o trabalho dos professores.

Freitas (2023) relata uma pesquisa realizada com professores, e mostra-se que o ensino remoto durante a pandemia apresentou diferentes desafios. Muitos alunos não tiveram acesso às ferramentas necessárias, o que gerou problemas significativos na aprendizagem. Os professores destacam que as escolas precisarão se preparar para enfrentar dificuldades como leitura, escrita, interpretação, analfabetismo, convivência, adaptação e socialização, que se manifestarão com o retorno às aulas presenciais. Além das dificuldades específicas, essas questões refletem problemas mais amplos, como indisciplina e adaptação a novos horários.

Enfim, a partir de 2021, com a distribuição em larga escala das vacinas, muitos países começaram a diminuir as restrições e retornar gradualmente à normalidade. No entanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que a COVID-19 não era mais uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional em maio de 2023.

Desta forma, os alunos estavam se habituando ao ERE, mas, com o fim da pandemia, tiveram que se readaptar ao Ensino Presencial (EP), saindo da vida diante das telas de celulares e computadores para retornar ao ambiente com quadros e salas de aula. Assim, a pandemia foi estabilizada, mas evidenciou a necessidade de criar uma cultura tecnológica nas escolas.

A inclusão digital nas escolas apresentou uma leve melhora. De acordo com a pesquisa da Cetic.br (2023), o uso da internet em escolas de ensino fundamental e médio aumentou para 94% em 2022, em comparação com 82% em 2020.

Além disso, a Cetic.br (2023) mostra que as escolas também tiveram um crescimento na velocidade da conexão principal à internet. 2020, apenas 11% das escolas municipais e 22% das estaduais contavam com uma velocidade

superior a 51 Mbps. Em 2022, esses números aumentaram para 29% nas escolas municipais e 52% nas estaduais.

Esses avanços indicam que, apesar dos desafios enfrentados durante a pandemia, houve uma tendência positiva na infraestrutura digital das escolas, o que pode ter um impacto significativo na qualidade do ensino e no acesso a recursos educacionais online.

Professores que antes não faziam uso, a partir da repentina adaptação a um contexto de ensino mediado pela tecnologia, tiveram não só que aprender a utilizar esses recursos, como também adentrar o mundo digital, buscando ser os mais dinâmicos e criativos para a continuação do processo de ensino aprendizagem.

Assim sendo, algumas ferramentas tecnológicas utilizadas no ensino remoto, continuam em sala de aula, sendo reconhecidas pelos docentes de inglês como grandes aliadas para sanar os déficits de aprendizagem dos educandos no período pós-pandemia, pois oferecem a potencialização da aprendizagem e o engajamento dos alunos durante as aulas (Silva,2023, p.16).

No pós-pandemia, muitas dessas ferramentas tecnológicas ainda são utilizadas nas salas de aula. Para os professores de inglês, essas ferramentas se mostram úteis para corrigir lacunas de aprendizado que surgiram durante o período remoto. Elas ajudam a tornar as aulas mais envolventes e a melhorar a aprendizagem dos alunos, oferecendo recursos que potencializam a interação e o aprendizado de maneira mais dinâmica.

Integrar as novas tecnologias ao processo pedagógico torna as aulas mais dinâmicas, incentivando os alunos a se envolverem mais ativamente na aprendizagem, uma vez que esses recursos fazem parte do seu dia a dia. No entanto, como Lima (2021) destaca:

A tecnologia [...] por si só, ela não traz a garantia de resultados positivos em sala de aula. Portanto, para que haja o real aprendizado da língua inglesa, a partir do uso das tecnologias, é necessário que o professor adote uma metodologia condizente com a situação de uso dessas ferramentas e com o desempenho que deve ser alcançado pelo aluno. Do contrário, essas ferramentas, ao invés de auxiliarem, poderão prejudicar o ensino e aprendizagem, tornando-os meros recursos para uso nas aulas. (Lima,2021, p.13).

Em outras palavras, para que as tecnologias tenham um impacto positivo no ensino e aprendizagem da língua inglesa, o professor precisa não apenas conhecer e selecionar essas ferramentas de acordo com a realidade dos alunos, mas também aplicá-las de forma que contribuam para alcançar os objetivos educacionais.

3 METODOLOGIA

Este trabalho de pesquisa é de natureza qualitativa que na concepção de Denzin e Lincoln (2006) a pesquisa qualitativa adota uma abordagem interpretativa, o que implica que os pesquisadores analisam os fenômenos em seus contextos naturais, buscando entender os significados que as pessoas atribuem a eles. Essa forma de pesquisa se distingue por sua preocupação em compreender um fenômeno social específico, levando em conta as perspectivas dos participantes, assim como suas experiências de vida.

Esta investigação foi desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo de 2024. Nossa colaboradora, uma professora de língua inglesa, atuante no ensino médio regular em uma escola estadual na cidade de Guarabira-PB, enfrentou diferentes obstáculos relacionados ao ERE.

Esses desafios incluíram questões pedagógicas, tecnológicas e de adaptação ao novo formato de ensino. Assim, buscou-se nesta pesquisa, identificar, a partir das respostas a um questionário, por meio de análise dos dados, quais os desafios enfrentados no ensino dessa disciplina, especialmente no contexto do período pós- pandêmico.

Como dito anteriormente, para a geração de dados, foi utilizado um questionário contendo 10 questões, abordando tanto os aspectos pedagógicos quanto os desafios tecnológicos e emocionais enfrentados durante esse período, aplicado via Google Forms.

Conforme mencionado por Gil (2008), a entrevista é uma forma de interação social caracterizada por um diálogo assimétrico, onde uma das partes busca reunir informações enquanto a outra se apresenta como fonte de dados. Essa dinâmica é essencial para captar as particularidades das experiências vividas.

Oliveira (2007) destaca que a abordagem qualitativa requer uma relação dinâmica entre a realidade objetiva e o sujeito, promovendo uma conexão entre a objetividade e a subjetividade. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve buscar interpretar a realidade por meio de uma perspectiva complexa, holística e sistêmica, reconhecendo que conceitos, teorias e descobertas são sempre limitados e aproximados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em concordância com as respostas obtidas por meio de uma entrevista estruturada, traçamos a análise de nossos dados nesta pesquisa. Nesse sentido, nossa primeira pergunta buscou identificar em quantas turmas, em quais séries e em quais turnos a professora trabalhou durante o período do ERE, em 2020. Em resposta, a docente informou que totalizou o número de 10 turmas do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, nos turnos manhã e tarde.

A quantidade de turmas da docente aponta um desafio significativo da profissão, pois, a carga de trabalho extensa comumente gera um esgotamento do professor, já que este é “ ao mesmo tempo um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo” (Amigues, 2004, p. 49). Além disso, a necessidade do uso de recursos tecnológicos no ERE somada às questões das demandas das turmas reduziram a possibilidade de implementar práticas que consideravam as necessidades individuais dos estudantes, dificultando muitas vezes a aprendizagem.

A segunda e a terceira perguntas do questionário indagaram quais aparelhos eletrônicos e quais aplicativos, sites, plataformas e/ou meios de transmissão digital a professora utilizou para ministrar suas aulas durante o ano de 2020, como podemos observar a partir do fragmento a seguir:

Fragmento 1
"Utilizei o notebook para preparar atividades e aulas online e o celular para me comunicar com os alunos por meio de grupos de WhatsApp. A plataforma que mais utilizei foi o Google Classroom, pois eu podia criar turmas virtuais, compartilhar materiais de aula, atribuir tarefas, fazer avaliações e

interagir com os alunos. Utilizei bastante também o Google Meet para dar aulas ao vivo e o WhatsApp para me comunicar com os alunos. Outras plataformas foram utilizadas, mas essas foram as mais frequentes."

A experiência descrita pela professora dialoga com a reflexão de Martini (2014), que questiona como realizar a transição para uma era de disponibilidade técnica sem perder o vínculo com as tradições que moldaram suas subjetividades. A utilização de tecnologias como o *Google Classroom* e o *Google Meet* permitiu que a professora realizasse suas atividades de ensino a distância, mas também trouxe o desafio de equilibrar essas novas ferramentas com os métodos tradicionais que estruturavam sua prática docente antes do ERE. A partir desse uso intensivo de recursos digitais, observa-se a complexidade da adaptação a um modelo de ensino que não apenas exige domínio técnico, mas também preserva os valores educacionais que formam a base da experiência de ensino-aprendizagem.

A quarta questão, investigou quais foram os principais obstáculos enfrentados para a realização de suas aulas durante o período de ensino remoto. O fragmento 2, apresenta a resposta da docente.

Fragmento 2

"O maior obstáculo foi a falta de interesse dos alunos, que, por estarem em uma aula virtual, não conseguiam prestar atenção nem se dedicar como no presencial. Muitos alunos não tinham acesso a aparelhos eletrônicos, ficando assim sem assistir às aulas e buscando apenas as atividades no colégio."

Analisando o trecho citado, observamos que o descrito vai de encontro ao que é preconizado pela BNCC, uma vez que, está estabelece como um de seus objetivos, a promoção da alfabetização e do letramento digital. O documento defende a acessibilidade às tecnologias e à informação como parte essencial da formação educacional, incentivando o desenvolvimento das habilidades digitais para oportunizar a inclusão digital dos alunos. No entanto, a experiência da

professora revela um cenário em que muitos estudantes não possuíam os recursos tecnológicos necessários para acompanhar o ERE, o que compromete o alcance dos objetivos da BNCC.

Na quinta questão, foi perguntado se houve algum momento em que uma atividade planejada não deu certo e quais medidas foram tomadas nessas situações. No fragmento a seguir atentamos:

Fragmento 3
"Sim. Alunos que não tinham acesso à internet ou a aparelhos eletrônicos ficaram sem assistir às aulas online. A medida tomada foi oferecer atividades impressas, que os alunos deviam pegar na escola e entregar semanalmente."

O trecho apresentado, revela como diante das limitações tecnológicas enfrentadas pelos alunos, a professora recorreu a métodos tradicionais de ensino, nos quais as atividades impressas substituem o conteúdo digital. Esse retorno ao formato impresso se alinha com o conceito de "ensino tradicional" abordado por Martini (2014), que discute a importância de manter uma conexão com as práticas educacionais estabelecidas, mesmo em um contexto de transição tecnológica. Segundo Martini (2014, p. 170), "é importante que a tecnologia esteja presente na educação, não simplesmente como uma facilitadora para as ações mercantis, mas sim como algo que possibilite ao aluno examinar, pensar e posicionar-se sobre as questões tratadas."

Nas questões seis e sete, a professora foi questionada sobre o controle pedagógico realizado pela escola durante o ensino remoto, como reuniões pedagógicas, acompanhamento dos cronogramas, e reuniões individuais com os professores. Além disso, como notamos nos fragmentos 4 e 5, foi perguntado quem elaborava os planos de aula e se havia suporte pedagógico para o desenvolvimento das atividades.

Fragmento 4
"Sim, havia reuniões pedagógicas para avaliar o desempenho dos alunos e buscar soluções para os obstáculos que surgiam."

Fragmento 5

"Eu elaborava todos os planos de aula e atividades, com o apoio do livro didático disponível na escola. No entanto, muitos assuntos não foram abordados, pois os alunos não conseguiam acompanhar devido à situação. O suporte pedagógico da escola era fornecido durante as reuniões."

As respostas da professora evidenciam que, embora houvesse controle pedagógico e reuniões para discutir o desempenho dos alunos e buscar soluções, a adaptação dos conteúdos e o acompanhamento do ritmo de aprendizado ainda apresentavam desafios significativos. Corroborando às ideias de Denardi, Marcos e Stankoski (2021), ao afirmarem que muitos estudantes enfrentaram dificuldades em se organizar e se expressar nos ambientes de ERE. A falta de contato direto e o apoio limitado dos pais contribuíram para que os alunos se sentissem "perdidos", o que aumentou ainda mais os desafios enfrentados pelos professores para manter o engajamento e o progresso dos estudantes.

Na questão oito, foi perguntado à docente qual ela considerava ser o maior desafio para os professores no contexto pós-pandemia, como podemos constatar no excerto seguinte.

Fragmento 6

"O conteúdo 'perdido' e a falta de atenção dos alunos. Depois de terem utilizado o celular por um longo período, eles não conseguem absorver o conteúdo como antes. Muitos alunos também desistiram de continuar estudando, especialmente aqueles com idade mais avançada."

O cenário representado pela professora, reflete as preocupações levantadas por Freitas (2023), que afirma que os professores destacam a necessidade de as escolas se prepararem para enfrentar dificuldades relacionadas à leitura, escrita, interpretação, analfabetismo, convivência, adaptação e socialização, que se manifestarão com o retorno às aulas presenciais. A menção aos alunos com idade mais avançada é particularmente

relevante, pois esses estudantes podem enfrentar desafios adicionais relacionados à motivação e ao engajamento no processo de aprendizagem.

Na questão nove, representada no trecho adiante, a professora foi questionada sobre quais são as necessidades de desenvolvimento profissional dos educadores para enfrentar os desafios do ensino no pós-pandemia e como as escolas podem fornecer suporte adequado nessa área.

Fragmento 7

"No pós-pandemia, nós, professores, tivemos que nos habituar à tecnologia, pois os alunos já estavam tão conectados aos celulares que precisávamos encontrar maneiras de 'chamar' a atenção deles para a aula. Isso significa que passamos a utilizar atividades online. A escola nos oferece TV, o que nos permite exibir atividades na tela, além de podermos enviá-las pelo Google Classroom ou WhatsApp, ajudando a reengajar os alunos nas aulas. Portanto, acredito que a principal necessidade é aprender a utilizar a tecnologia, e as escolas devem fornecer os recursos necessários para que possamos integrá-la em sala de aula."

Por isso, destaca-se a importância de praticar a alfabetização e o letramento digital, conforme preconizado pela BNCC. O uso dessas habilidades contribuirá significativamente para o avanço dos alunos no contexto tecnológico atual. Com essa abordagem, os professores conseguirão combinar as metodologias de ensino, como mencionado por Martini (2014), ao enfatizar a importância da disponibilidade técnica sem perder os laços com as tradições. Dessa forma, os alunos poderão utilizar tanto os recursos digitais quanto os métodos tradicionais em sala de aula, promovendo um aprendizado mais significativo e adaptado às exigências contemporâneas.

Essa transição representa um desafio e uma oportunidade para os educadores, que precisam não apenas se familiarizar com as tecnologias, mas também se manterem conectados com as práticas pedagógicas que fundamentam sua formação. O suporte das escolas, por meio de recursos adequados e formação continuada, será essencial para que os educadores se sintam capacitados.

A questão final, inquiriu acerca da adaptação de currículos e práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos no pós-pandemia, levando em consideração as lições aprendidas durante o ensino remoto.

Fragmento 8
"Sim, tivemos que voltar a assuntos anteriores de determinadas séries, pois os alunos não aprenderam o que era esperado durante a pandemia, o que acabou atrasando os conteúdos a serem estudados."

Em relação ao trecho citado, notamos que essa resposta refletiu a respeito da realidade enfrentada por muitos educadores e alunos após o ensino remoto. Ela reitera o que Freitas (2023) relatou em sua pesquisa, destacando que muitos alunos não tiveram acesso às ferramentas necessárias, resultando em problemas significativos na aprendizagem. O relato da professora evidencia que, além das lacunas no aprendizado, a necessidade de revisar conteúdos anteriores se tornou uma prática comum, a fim de garantir que todos os alunos estivessem alinhados com o que era esperado nas suas respectivas séries.

Após a pandemia, a professora continua dando aulas e agora utiliza a TV e outras ferramentas tecnológicas para apresentar e desenvolver algumas atividades, promovendo a integração da tecnologia na educação.

Atualmente, ela deve aplicar uma forma de ensino semelhante ao que Martini (2014) enfatiza, que é o uso da tecnologia sem perder os vínculos com as tradições. Ou seja, trata-se de conduzir aulas que integrem recursos tecnológicos sem abrir mão dos elementos tradicionais. Esse método visa o desenvolvimento dos estudantes, que, segundo Denardi, Marcos e Stankoski (2021), enfrentaram dificuldades ERE.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre o ensino pós-pandemia, a partir de textos produzidos no ano de 2020 em diário reflexivo, por uma professora de língua inglesa de uma escola pública de ensino médio na PB, observando os desafios e impedimentos impelidos pela conjuntura. Ademais, buscamos também investigar as práticas digitais que permaneceram após o

cenário pós-pandêmico da educação brasileira, avaliando seu impacto na prática da docente investigada.

A partir da análise dos dados, foi possível observar a importância do letramento digital, conforme preconizado pela BNCC. O desenvolvimento dessas habilidades contribuirá significativamente para o avanço dos alunos no contexto tecnológico atual. Com essa abordagem, os professores poderão combinar metodologias de ensino, como apontado por Martini (2014), que destaca a importância de aliar a disponibilidade técnica às tradições educacionais. Dessa forma, os alunos poderão utilizar tanto os recursos digitais quanto os métodos tradicionais em sala de aula, promovendo um aprendizado mais significativo e adaptado às exigências contemporâneas.

A análise e discussão apresentadas no documento revelam um panorama complexo e desafiador, uma vez que, a professora revelou ter enfrentado uma carga de trabalho significativa. Essa realidade destaca a pressão que os educadores enfrentaram, no contexto do ERE, onde a necessidade de adaptação às novas tecnologias se tornou imperativa.

Os relatos da professora evidenciam que, apesar da realização de reuniões pedagógicas e do suporte oferecido pela escola, a adaptação dos conteúdos e o acompanhamento do ritmo de aprendizado dos alunos foram desafios persistentes. Muitos estudantes, desmotivados e com dificuldades de organização, sentiram-se desorientados no ambiente virtual, o que dificultou o engajamento e o progresso acadêmico. A falta de acesso a recursos tecnológicos por parte de alguns alunos também comprometeu a eficácia do ERE, refletindo uma disparidade que contrasta com os objetivos de inclusão digital preconizados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na conjuntura pós-pandemia, a docente destacou a necessidade de revisar conteúdos anteriores, a fim de garantir que todos os alunos estivessem alinhados com as expectativas de aprendizagem. Essa abordagem não apenas evidencia as lacunas no aprendizado, mas também ressalta a importância de um suporte contínuo e de formação profissional para os educadores, objetivando integrar efetivamente as tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Em linhas gerais, a experiência da professora serve como um alerta sobre a importância de formação contínua, o que pode facilitar o ensino em situações emergenciais, garantindo que os estudantes tenham as ferramentas necessárias

para um aprendizado significativo e inclusivo. A transição para um ensino que combine metodologias tradicionais e digitais é um desafio que requer não apenas adaptação, mas também um compromisso coletivo para promover uma educação de qualidade em tempos de incertezas.

É válida a reflexão de que o ERE resultou em tanto avanços quanto retrocessos na aprendizagem. O principal avanço foi a implementação da tecnologia em sala de aula, promovendo a alfabetização digital para alguns alunos e o letramento digital para outros. No entanto, houve retrocessos significativos, como a perda de conteúdos, o abandono escolar por parte de alguns alunos durante o período online e o aumento da desigualdade social, especialmente entre aqueles que não tinham acesso adequado à internet e aos recursos tecnológicos.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para melhores práticas na busca na integração de ações digitais no contexto educacional, oferecendo uma análise crítica das implicações dessas mudanças no ensino de língua inglesa. Além disso, sugere caminhos para que a tecnologia seja utilizada de maneira eficaz, sem perder de vista a importância da educação tradicional. O trabalho busca incentivar a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo uma educação que, ao mesmo tempo que se adapta às novas exigências tecnológicas, preserva a essência formativa do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Cetic.br). **O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2022**. Publicado em 23 de novembro de 2023. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/publicacoes/indice/>>. Acesso em: 1 set. 2024.

DENARDI, Didiê Ana Ceni; MARCOS, Raquel Amoroginski; STANKOSKI, Camila Ribas. **Impactos da Pandemia COVID-19 nas Aulas de Inglês**. Pato Branco, PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2021.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Mary. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

FREITAS, Lessandro de. **Educação Pós-Pandemia: os impactos da COVID-19 sobre o processo de ensino-aprendizagem**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMINAS, 2023. Disponível em: <<https://orcid.org/0000-0002-1894-6916>>. Acesso em: 21 ago. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, M. E. S. **O uso de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa: a importância dessas ferramentas para o aprendizado do inglês**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/23415>>. Acesso em: 1 set. 2024.

MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. **Do quadro negro ao mundo virtual**. Revista Entre ideias, Salvador, v. 3, n. 2, p. 145-174, jul./dez. 2014.

MENDES, Débora Suzane Gomes. **Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as demandas do presente: desafios e possibilidades para a educação on-line**. : Jornada Internacional de Políticas Públicas, 16-19 nov. 2021, ambiente virtual. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoid_1424_1424612f1267d5730.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar: possibilidades**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>>. Acesso em: 21 ago. 2024.

NÓVOA, António. **Entrevista no Portal MultiRio**, setembro de 2018. Disponível em: <<https://www.reescritas.blog.br/2019/06/nossas-referencias-antonio-novoa.html?m=1>>. Acesso em: 25 set. 2024.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RICOY, María Carmen; COUTO, Maria João V. S. **As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à universidade**. 2013.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. **Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto**. Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, n. 67, p. 38, jan. 2021.

SILVA, Maria José Adelaide da. **Pós-pandemia: o ensino de língua inglesa e o uso das tecnologias**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas: Inglês e Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Cabedelo, 2023. Disponível em:

<file:///C:/Users/novo/Documents/Downloads/Scanned%20Documents/TCC%20MARIA%20JOS%C3%89%20ADELAIDE%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 1 set. 2024.

SOARES, S. J.; BUENO, F. F. L.; CALEGARI, L. M.; LACERDA, M. M.; DIAS, R. F. N. C. **O uso das TDICs no processo de ensino-aprendizagem.** Montes Claros, 2015. 10 p.

APÊNDICE

COLETA DE DADOS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS INGLÊS**

DISCENTE: MAYRA RODRIGUES DA SILVA

DOCENTE/ORIENTADORA: ANA CAROLINA DIAS DA COSTA

QUESTIONÁRIO

1- Quantas turmas, quais séries e turnos você trabalhou no período do COVID-19, no ano de 2020?

Dei aula para 10 turmas, do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, nos turnos manhã e tarde.

2- Que aparelho eletrônico você utilizou para dar aulas no ano de 2020?

Utilizei o notebook, para montar atividades e aulas online, e o celular para me comunicar com os alunos, via grupos de WhatsApp.

3- Quais aplicativos, sites, plataformas e/ou meios de transmissão digital vc utilizou para o ensino em 2020 durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)?

O que eu mais utilizei foi o Google Classroom, pois eu podia criar turmas virtuais, compartilhar materiais de aula, atribuir tarefas, fazer avaliações e interagir com os alunos. Utilizei muito também o Google meet, para dar aulas online. O WhatsApp, para me comunicar com os alunos. Utilizei outras plataformas, mas as que eu me lembro de ter utilizado mais foram essas.

4- Quais os maiores obstáculos/ impedimentos que vc enfrentou para a realização de suas aulas neste período?

O maior obstáculo foi a falta de interesse dos alunos, que por estarem em uma aula virtual não conseguiam prestar atenção e nem se dedicarem como no presencial. E muitos alunos não tinham acesso a aparelhos eletrônicos, ficando assim sem assistir as aulas, buscando apenas atividades no colégio.

5- Ocorreu, em algum momento, uma atividade não dar certo como planejada? Que medidas foram tomadas nessas situações?

Sim. Alunos que não tinham acesso a internet ou aparelhos eletrônicos, ficando sem assistir as aulas online. A medida tomada foi atividades impressas, que os alunos deviam pegar na escola e entregar semanalmente.

6- Havia algum tipo de controle pedagógico de sua escola, tipo, reuniões pedagógicas, acompanhamento dos cronogramas, reuniões individuais com os professores?

Sim, havia reuniões pedagógicas, para saber o desempenho dos alunos e buscando soluções para os obstáculos que apareciam.

7- Quem elaborava os planos de aula/atividades e como essas seriam realizadas? Vc tinha algum suporte do pedagógico da escola?

Eu elaborava todos os planos de aula e atividades, com o apoio do livro didático que tinha na escola, mas bastantes assuntos não foram vistos pelos os alunos, pois devido a situação eles não estavam conseguindo acompanhar. O suporte pedagógico da escola era dado durante as reuniões.

8- Em sua opinião, qual o maior desafio para o professor no contexto pós pandemia?

O conteúdo “ perdido” e a falta de atenção dos alunos, por terem utilizado o celular por um bom tempo, eles não conseguem absolver o conteúdo como antes. Muitos alunos também desistiram de continuar estudando, principalmente os que já tinham uma idade avançada.

9- Quais são as necessidades de desenvolvimento profissional dos educadores para enfrentar os desafios do ensino no pós-pandemia e como as escolas podem fornecer suporte adequado nessa área?

No pós-pandemia; nós, professores, tivemos que se habituar com a tecnologia, pois os alunos já estavam tão ligados no celular, que nós tivemos que ter alguma forma de “chamar” atenção deles para a aula. Ou seja, com atividades online . A escola nos oferece TV, assim nós podemos colocar uma atividade na TV e também podemos enviar a mesma pelo Google Classroom ou WhatsApp, fazendo assim com o aluno volte a ter interesse pela aula. Então acredito que a necessidade seja aprender a utilizar a tecnologia e as escolas oferecerem os recursos necessários para utilizar a tecnologia dentro de sala de aula.

10- Houve adaptação de currículos e práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos no pós-pandemia, levando em consideração as lições aprendidas durante o ensino remoto?

Sim, tivemos que voltar assuntos anteriores de determinada serie, pois os alunos não tinham aprendido o que deveria na pandemia, assim atrasando os assuntos a serem estudados.