



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO

JEAN CARLOS NOGUEIRA DE CARVALHO JÚNIOR

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR
PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA
DA COVID-19

MOSSORÓ
2026

JEAN CARLOS NOGUEIRA DE CARVALHO JÚNIOR

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR
PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA
DA COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares

Coorientador: Dr. Thiago Matias de Sousa Araújo

MOSSORÓ
2026

Catálogo da Publicação na Fonte

Universidade do Estado do Rio Grande do NorteCatálogo de Publicação na Fonte. UERN - Biblioteca Central

Carvalho Júnior, Jean Carlos Nogueira de.

Ensino Remoto Emergencial: significações produzidas por professoras de língua inglesa do ensino médio na pandemia da Covid-19 / Jean Carlos Nogueira de Carvalho Júnior. - Mossoró, 2026.

168f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.

Coorientação: Prof. Dr. Thiago Matias de Sousa Araújo.

1. Ensino remoto emergencial. 2. Psicologia sócio-histórica. 3. Significações. 4. Língua inglesa - estudo e ensino. 5. Professores de língua inglesa - formação e prática. 6. Pandemia de Covid-19, 2020. I. Soares, Júlio Ribeiro. II. Araújo, Thiago Matias de Sousa. III. Título.

RN/UFㅤBiblioteca Central

CDD 420.712

JEAN CARLOS NOGUEIRA DE CARVALHO JÚNIOR

**ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS POR
PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO NA PANDEMIA
DA COVID-19**

Data da defesa: 03/07/2026

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares
Orientador – UERN

Dr. Thiago Matias de Sousa Araújo
Coorientador – UFRN

Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Fernandes da Silva
Examinadora Titular Externa – UEA

Prof^ª. Dr^ª. Antônia Batista Marques
Examinadora Titular Interna – UERN

Prof^ª. Dr^ª. Meyre Ester Barbosa de Oliveira
Examinadora Suplente – UERN

Prof^ª. Dr^ª. Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Examinadora Suplente – UFAL

RESUMO

A pandemia de Covid-19 provocou profundas transformações nos contextos educacionais, exigindo a adoção do ensino remoto emergencial como alternativa à suspensão das aulas presenciais. Nesse cenário, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a prática de ensino da língua inglesa no formato remoto a partir da análise de significações produzidas por duas professoras que vivenciaram essa experiência no ensino médio de uma escola pública situada na região intermediária de Mossoró, no Rio Grande do Norte. O estudo fundamenta-se na psicologia sócio-histórica e nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, considerando que a subjetividade se constitui nas relações sociais, históricas e culturais. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujas informações foram produzidas por meio de questionário inicial semiaberto e entrevista reflexiva. O questionário possibilitou a caracterização das participantes e de suas experiências docentes, enquanto a entrevista reflexiva constituiu o principal instrumento de apreensão das significações atribuídas ao ensino remoto emergencial. A análise das informações foi realizada pela metodologia dos núcleos de significação, a partir das etapas de leitura flutuante das transcrições, levantamento dos pré-indicadores, sistematização dos indicadores e constituição dos núcleos. Como resultado do processo analítico, foram alcançados quatro núcleos de significação: A reinvenção da atividade docente sob a urgência do ensino remoto emergencial; Tecnologias como mediação: possibilidades e limites; Avaliar, acompanhar e dar conta da aprendizagem discente: entre o desejável e o possível; e Metodologias comunicativas no ensino remoto, engajamento e produção de sentidos. Conclui-se que a prática de ensino de língua inglesa no formato remoto não pode ser compreendida como mera transposição do presencial para o digital, pois envolveu a reorganização da atividade docente, a mediação contraditória das tecnologias, a intensificação do trabalho, os desafios de acompanhamento da aprendizagem e a produção de novas formas de interação pedagógica em condições históricas marcadas por desigualdades, limites institucionais e esforços de reinvenção.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial; Psicologia sócio-histórica; Significações; Língua inglesa.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic brought profound transformations to educational contexts, requiring the adoption of Emergency Remote Teaching as an alternative to the suspension of face-to-face classes. In this context, the present research aims to understand English language teaching practices in the remote format through the analysis of meanings produced by two teachers who experienced this process at the high school level in a public school located in the Intermediate Geographic Region of Mossoró, Rio Grande do Norte, Brazil. The study is grounded in socio-historical psychology and in the assumptions of historical-dialectical materialism, considering subjectivity as constituted within social, historical, and cultural relations. This is a qualitative research study, in which data were produced through an initial semi-open questionnaire and a reflective interview. The questionnaire enabled the characterization of the participants and their teaching experiences, while the reflective interview served as the main instrument for apprehending the meanings attributed to Emergency Remote Teaching. Data analysis was carried out using the meaning nuclei methodology, through the stages of floating reading of the transcripts, identification of pre-indicators, systematization of indicators, and constitution of the nuclei. As a result of the analytical process, four meaning nuclei were constituted: The reinvention of teaching activity under the urgency of Emergency Remote Teaching; Technologies as mediation: possibilities and limits; Assessing, monitoring, and responding to student learning: between the desirable and the possible; and Communicative methodologies in remote teaching, engagement, and the production of meanings. The study concludes that English language teaching in the remote format cannot be understood as a mere transposition from face-to-face to digital teaching, as it involved the reorganization of teaching activity, the contradictory mediation of technologies, the intensification of work, the challenges of monitoring learning, and the production of new forms of pedagogical interaction under historical conditions marked by inequalities, institutional limits, and efforts of reinvention.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Socio-Historical Psychology; Meaning-Making; English Language Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Representação do processo de triagem dos trabalhos	26
Quadro 2: Trabalhos selecionados para compor o estudo do conhecimento	27
Quadro 3: Levantamento de temas e questões relevantes	28
Quadro 4: Pré-indicadores (Entrevista com Melodia, 2025)	71
Quadro 5: Pré-indicadores (Entrevista com Harmonia, 2025)	73
Quadro 6: Identificação de Indicadores a partir de Pré-indicadores	77
Quadro 7: Apresentação dos Núcleos de Significação a partir dos Indicadores	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BTD – Biblioteca de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COVID-19 – Doença por Coronavírus-2019

DE – Departamento de Educação

DIREC – Diretoria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte

EaD – Educação a Distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

FALA – Faculdade de Letras e Artes

FE – Faculdade de Educação

IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

NEEL – Núcleo do Estudo e Ensino de Línguas

PET – Plano de Estudo Tutorado

POSEDUC – Programa de Pós-graduação em Educação

RN – Rio Grande do Norte

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNITAU – Universidade de Taubaté

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	18
1 DOCÊNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE LÍNGUA INGLESA NA PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO DO ESTADO DE CONHECIMENTO	23
1.1 Metodologia	24
1.2 Reflexões sobre o Estado do Conhecimento	27
1.3 Considerações sobre o Estado do Conhecimento	32
2 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CATEGORIAS ATIVIDADE, VIVÊNCIA, SIGNIFICAÇÃO E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL.....	34
2.1 Concepção de Ser Humano, Educação e Desenvolvimento na Adolescência	36
2.1.1 A Adolescência	39
2.2 Os Fundamentos do Desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica: Atividade, Vivência, Significação, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	43
2.2.1 A Categoria Atividade.....	45
2.2.2 A Categoria Vivência	48
2.2.3 A Categoria Significação.....	51
2.2.4 A Categoria ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal.....	56
3 CAMINHOS PARA O OBJETO: NOSSA METODOLOGIA	59
3.1 Campo de pesquisa.....	62
3.2 Sujeitos participantes	63
3.3 Instrumentos de produção de informações	64
3.4 Instrumento de análise das informações.....	66
3.5 Considerações Éticas.....	68
4 LEVANTAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	70
4.1 Processo de aglutinação dos Pré-indicadores e elaboração dos Indicadores.....	76
4.2 Processo de constituição dos Núcleos de Significação.....	83

5 A ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES NA ATIVIDADE DOCENTE A PARTIR DOS NÚCLEOS CONSTITUÍDOS	86
5.1 Núcleo: A reinvenção da atividade docente sob a urgência do Ensino Remoto Emergencial.....	86
5.1.1 A organização do trabalho docente como desafio na pandemia.....	87
5.1.2 Sobrecarga de trabalho e exaustão docente	92
5.1.3 Insegurança na atividade docente	95
5.1.4 Apoio institucional limitado à dimensão pedagógica	97
5.2 Núcleo: Tecnologias como mediação: possibilidades e limites	99
5.2.1 Desafios e aprendizagem docente no contexto de uso de novas tecnologias	99
5.2.2 Tecnologias digitais como recurso no processo de ensino.....	105
5.2.3 Vilanização do celular no pós-pandemia	111
5.3 Núcleo: Avaliar, acompanhar e dar conta da aprendizagem discente: Entre o desejável e o possível	115
5.3.1 Participação discente como elemento estruturante no ensino remoto	116
5.3.2 Preocupação com o retorno às aulas presenciais	123
5.4 Metodologias comunicativas no Ensino Remoto, engajamento e produção de sentidos	127
5.4.1 Metodologias comunicativas percebidas como bem-sucedidas	128
5.4.2 Engajamento discente como construção coletiva no processo de ensino	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A.....	144
APÊNDICE B.....	157

APRESENTAÇÃO

Neste complexo processo em que nos propomos a estudar o que nos constitui como humanos, visitar nosso passado faz parte da busca pelo entendimento das nossas práticas e formações como sujeitos. Somos uma síntese em constante movimento dos retalhos que compõem o nosso tecido humano, marcados pelos traços históricos produzidos em nossas experiências. Ao buscar-me na minha mais profunda memória escolar, a primeira lembrança é da minha professora de alfabetização e da minha turma, na escolinha que se localizava na mesma rua em que eu morava em Mossoró, no interior do Rio Grande do Norte. Nesta mesma escola, minha mãe lecionava para outras crianças, e lembro de falar empolgado para os meus colegas que eu tinha uma mãe professora. Também nutria uma grande admiração pela minha professora: a atenção e paciência que ela demonstrava ao nos ajudar a juntar as palavras e lermos as frases eram fundamentais.

Aprendi a ler em pouco tempo, isto é, em pouco tempo de exercício com a escrita, com a ajuda da professora e da minha mãe, entendi de imediato a mágica do jogo das palavras e o quanto isso me ajudava a interpretar o mundo ao meu redor. Com essa descoberta, eu me desafiava a ler todas as palavras escritas nas paredes dos comércios e bodegas do bairro, me empolgava a cada passo que conseguia ler mais palavras em menos tempo e, hoje, me lembrando disso tudo, ali mesmo percebo que já se criava um caminho que percorro até hoje.

No ensino fundamental, fui matriculado em uma escola pública que ocupava posição de destaque no cenário educacional local. O ingresso na instituição era um processo concorrente, mas fui contemplado com uma vaga e nela permaneci até a conclusão da oitava série. Lembro-me que nesse período o meu gosto principal de leitura se enveredou para a História, mas logo a minha atenção foi redirecionada ao futebol, e eu praticamente só vivia para isso quando não estava fazendo as tarefas de casa.

Graças à minha dedicação ao esporte durante a adolescência, fui contemplado com uma bolsa parcial em uma tradicional escola privada de Mossoró, cuja reputação era amplamente reconhecida por famílias da cidade que buscavam garantir uma formação acadêmica mais direcionada ao ingresso no ensino superior. Situada em uma área central e bem estruturada, a instituição se destacava por seu projeto pedagógico alinhado às demandas dos vestibulares e pelo corpo docente formado, em sua maioria, por professores com experiência no setor privado da educação básica.

Minha mãe acolheu a proposta com entusiasmo, reconhecendo naquele espaço uma oportunidade que poderia ampliar meus horizontes formativos e oferecer-me condições educacionais distintas daquelas às quais estávamos habituados até então.

A mudança de escola e o acesso a um mundo totalmente novo, inclusive do ponto de vista socioeconômico, me fez desfocar um pouco dos estudos. Como consequência, reprovei ao final do primeiro ano do ensino médio, necessitando cursar novamente esta etapa, agora em uma nova escola pública. Situada em um bairro de classe média, a escola acolhia estudantes oriundos de diferentes regiões e classes sociais, configurando um ambiente educacional heterogêneo e inclusivo. Além das atividades curriculares, a escola se destacava pela valorização das práticas esportivas e culturais, incentivando a participação dos alunos em competições e eventos que promoviam o desenvolvimento físico, social e emocional.

No ano seguinte, meu tio-avô me ofereceu uma bolsa integral em uma escola privada na qual ele era um dos sócios, e aproveitei a oportunidade como uma nova chance nesta escola que era bem referenciada no processo de preparação dos alunos para o vestibular. Até o segundo ano do ensino médio, eu não tinha ideia de qual curso eu escolheria prestar vestibular, nem tampouco o que eu “queria ser quando crescer”.

No final do ensino médio, eu já estava bastante envolvido com a música, e o esporte já não me chamava mais atenção. Devido ao meu interesse pela música, me via tentando traduzir as letras das canções de artistas e bandas internacionais que eu escutava por horas a fio. Assim, meu gosto em aprender a língua inglesa foi se desenvolvendo, e me levou a aprender a ler e traduzir textos apenas com um dicionário, de modo que, em pouco tempo, eu era visto como o aluno que toda a turma procurava quando precisava tirar dúvidas para as nossas atividades e provas de inglês.

Estreitei meus laços com o idioma, e procurei aproveitar o máximo das aulas e professores de inglês que tive até o final do ensino médio, e então foi quando decidi prestar vestibular para o curso de Letras Inglês e suas respectivas literaturas, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Eu estava decidido, enfim, que seria professor de inglês.

Em 2008, entre o término do ensino médio e o ingresso na graduação, consegui iniciar minha trajetória como professor, quando comecei a atuar em uma escola de idiomas da cidade, após um treinamento conforme a metodologia de ensino da franquia em questão. Esse momento foi um desafio para mim, tendo em vista que eu era o único a nunca ter feito nenhum curso de idiomas antes e ser totalmente autodidata.

Em 2009, ao ingressar na graduação, fui selecionado como bolsista para lecionar aulas de inglês no Núcleo do Estudo e Ensino de Línguas - NEEL, escola de extensão da Faculdade de Letras e Artes - FALA/UERN.

Em 2013, tive a oportunidade de ampliar minha formação pessoal e profissional ao residir em Dublin, capital da Irlanda, onde atuei como professor em uma escola de idiomas privada voltada para o ensino da língua inglesa a estrangeiros. Tratava-se de um curso livre de inglês, com turmas regulares conduzidas por professores nativos, enquanto minha atuação se deu como professor de reforço, acompanhando alunos que necessitavam de atenção pedagógica complementar.

Além da experiência docente, nos finais de semana e em horários livres, trabalhei em uma loja de instrumentos musicais, o que me possibilitou não apenas um contato direto com músicos e equipamentos profissionais, mas também um aprofundamento na vivência cultural local por meio da música. Paralelamente, realizava apresentações como músico de rua (*busker*) em áreas públicas da cidade, prática muito comum e valorizada na cena artística urbana de Dublin.

Ainda que minha função principal estivesse voltada ao suporte didático, essa vivência multifacetada me permitiu observar de perto metodologias comunicativas diferenciadas, o uso intensivo de tecnologias educacionais e uma cultura institucional que valorizava os processos de aprendizagem linguística de forma integrada. O contraste com as realidades educacionais brasileiras, especialmente as vivenciadas no ensino público, foi marcante, e provocou em mim reflexões profundas sobre os sentidos da docência, sobre as desigualdades de acesso e sobre os desafios de ensinar inglês em contextos socioculturais distintos.

Essa experiência internacional, portanto, não apenas expandiu minha perspectiva profissional, como também alimentou no futuro a inquietação que viria a compor o núcleo problematizador da presente pesquisa.

Em 2015, retornei para o Brasil, e os anos seguintes foram de muitos aprendizados nos mais variados ambientes escolares em que lecionei: cursos de idiomas (como professor e coordenador pedagógico), cursos profissionalizantes, e escolas regulares, públicas e privadas. Esse processo me levou também a atuar como professor substituto de língua inglesa no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus São Gonçalo do Amarante em 2017, Campus Macau em 2021, e na UERN - Campus Assu em 2022, logo após concluir a minha especialização em Docência em Língua Inglesa no mesmo ano.

Nesse percurso, as experiências acumuladas em diferentes instituições e modalidades de ensino ampliaram minha compreensão sobre a docência em língua inglesa como uma atividade marcada por constantes adaptações, mediações e desafios concretos. Contudo, foi no contexto da pandemia que essas exigências se intensificaram de maneira singular, impondo a mim e todos os professores a necessidade de reorganizar suas práticas pedagógicas diante de condições inéditas de trabalho, ensino e aprendizagem.

A partir de março de 2020, o contexto de pandemia de Covid-19 resultou em uma série de impactos para as atividades da educação, não apenas no Brasil, mas em uma escala mundial. O isolamento social que vivenciamos para controle de disseminação do vírus foi a base para uma sucessão de medidas adaptativas, que incluíram o fechamento temporário das escolas, a transição do ensino presencial para o ensino remoto, e a utilização de recursos online ou impressos disponibilizados pelos professores.

Esse processo de transição implicou desafios significativos para mim e para os meus alunos, pude vivenciar e observar no contexto da minha atuação como professor, não só nos aspectos sociais, com a dificuldade de acesso à internet e aos dispositivos adequados para utilização remota, mas também nos aspectos de desenvolvimento educacional e comportamental, que envolveram as questões de suporte familiar para uma aprendizagem em casa, mudanças de rotina, diminuição dos momentos de socialização, além das implicações desse novo panorama na saúde mental de alunos, nós professores e familiares, decorrente do contexto de inseguranças e incertezas inerentes à vivência de uma pandemia.

O processo de adaptação foi muito marcante para mim, pois implicou uma necessidade de transformar o modo de ser professor que eu havia aprendido ao longo de muitos anos. O contexto seguinte, marcado pela retomada presencial de maneira gradativa, que foi possibilitada pelo avanço da vacinação contra a Covid-19, representou um novo panorama pedagógico e foi também transformador para minha experiência como docente.

Consciente de que o impacto da pandemia e isolamento social não se restringe ao período imediato de retomada do ensino presencial, mas pode se apresentar a curto, médio e longo prazo, proponho continuar minha trajetória de formação docente olhando também para essa questão. Assim, posso refletir sobre a minha experiência como professor substituto no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que me permitiu vivenciar essa complexidade de contextos.

Pude vivenciar a docência no IFRN, como professor substituto de língua inglesa, em três momentos distintos: (i) no período pré-pandemia, (ii) durante o ensino remoto emergencial ocasionado pela pandemia, e (iii) na fase de retomada do ensino presencial. Essas experiências foram marcantes para minha formação humana e docente, pois me proporcionaram uma compreensão mais aprofundada das desigualdades educacionais no Brasil, intensificadas durante o período de isolamento social e pela adoção deste ensino remoto emergencial.

Este cenário revelou impactos significativos tanto no âmbito psicológico quanto educacional de muitos estudantes. Como apontam Saviani e Galvão (2021), o chamado “ensino” remoto exacerbou erros ao desconsiderar as condições reais de acesso e participação de grande parte da população estudantil, evidenciando as limitações estruturais do sistema educacional brasileiro.

Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (Saviani e Galvão, 2021, p. 39).

Entretanto, foi possível perceber também o potencial inclusivo das tecnologias digitais como ferramentas que podem ser aliadas às circunstâncias da educação, especialmente quando integradas de maneira crítica e contextualizada aos processos culturais de ensino e aprendizagem. Quando utilizadas de forma planejada e com intencionalidade pedagógica, essas tecnologias podem favorecer práticas educativas mais abertas, colaborativas e significativas (Kenski, 2007), ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e de participação dos sujeitos no processo formativo. Nessa perspectiva, Kenski (2007) ressalta que:

Dessa forma, as inovações tecnológicas podem contribuir de modo decisivo para transformar a escola em um lugar de exploração de culturas, de realização de projetos, de investigação e debate. Educar para a inovação e a mudança significa planejar e implantar propostas dinâmicas de aprendizagem, em que se possam exercer e desenvolver concepções sócio-históricas da educação – nos aspectos cognitivo, ético, político, científico, cultural, lúdico e estético – em toda a sua plenitude e, assim, garantir a formação de pessoas para o exercício da cidadania e do trabalho com liberdade e criatividade (Kenski, 2007, p. 79).

Nesse processo, também ficou evidente a importância de se considerar a dimensão social na formação do sujeito e nas relações que se delineiam a partir da sala de aula — seja ela física ou remota. A aprendizagem não se dá apenas pela transmissão de conteúdos, mas ocorre em um contexto de interações sociais, valores, experiências e práticas culturais compartilhadas (Vigotsky¹, 2001). Reconhecer essa dimensão é essencial para uma abordagem pedagógica mais humanizadora e dialógica, que valorize o estudante como sujeito ativo em seu processo de formação.

Esse conjunto de percepções me levou a reconsiderar o retorno à universidade, como caminho para fortalecer o meu processo de formação docente e embasar as descobertas e os desafios que vinham se apresentando ao longo do percurso. Assim, ingressei como aluno especial no Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), onde pude ter contato com uma série de pesquisas teóricas e discussões desenvolvidas ao longo da disciplina Psicologia Sócio-Histórica e Educação.

Ao longo da disciplina, me encontrei comigo mesmo: não só com o professor de hoje, mas com a criança que descobria que aprender era interessante, e com o jovem professor, ainda autodidata, que sonhava em conhecer o mundo. Além de me fazer refletir sobre a minha formação humana e profissional, a Psicologia Sócio-histórica suscitou também o interesse em compreender como essas questões pessoais constituíram e ainda podem constituir a minha atuação como docente, e a partir dessa percepção, busquei delinear uma pesquisa de mestrado que fosse coerente com o meu percurso formativo, mas que também pudesse trazer contribuições ao novo contexto de ensino e aprendizagem que vivenciamos.

Nas páginas seguintes, apresento os fundamentos teóricos, os procedimentos metodológicos e as análises iniciais que estruturam esta dissertação. Convido aqui o leitor a percorrer comigo esse caminho investigativo.

¹ Considerando as diferentes grafias do nome de Lev Semionovitch Vigotski encontradas nas obras consultadas, decorrentes das distintas traduções, transliterações e edições utilizadas, optou-se, neste trabalho, por manter, em cada citação e referência, a grafia adotada na respectiva obra citada.

INTRODUÇÃO

As reflexões decorrentes da pandemia de Covid-19, marcadas pelo panorama de necessário isolamento social que vivenciamos a partir do ano de 2020, regulamentado a partir da Lei de nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020 (Brasil, 2020), se mostram como pontos de discussão relevantes para nossa experiência docente, inclusive nos contextos que se sucederam e nos que ainda virão. Essa experiência de adaptação das práticas pedagógicas e sociais nos atenta para a complexidade das relações humanas envolvidas nesse processo, e para o entendimento sobre a forma como os ambientes virtuais de aprendizagem se configuram, marcados cada vez mais pelo uso da tecnologia, como ocorreu com a possibilidade de ensino remoto emergencial durante a pandemia.

Sobre esse contexto, Saviani e Galvão (2021, p.37) pontuam que, diante da impossibilidade de efetivação de aulas presenciais, a expressão “ensino remoto” passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EaD), a qual já tinha existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente.

Saviani e Galvão (2021) contextualizam que as instituições educacionais passaram a utilizar amplamente estratégias de EaD, de modo que, para colocar em prática o ensino remoto como substituto, excepcional, transitório, emergencial ou temporário, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; docentes e discentes “devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais” (Saviani e Galvão, 2021, p.38).

Considerando a dimensão dialética e histórica da relação do homem e seu espaço, é importante ressaltar que as atividades humanas relacionadas ao uso de dispositivos conectados à internet também afetam o desenvolvimento da cultura digital e vice-versa, como apontam Pesce, Alfaro e Soares (2023):

Compreende-se a cultura como produção humana e resultado das interações sociais que levam a transformações individuais e coletivas nas diversas realidades existenciais. No atual momento histórico, o uso de aparatos tecnológicos da computação está mediando as atividades humanas e reconstituindo a cultura existente, denominada como sendo a digital (Pesce, Alfaro e Soares, 2023, p. 51).

Assim, compreendemos que o ensino remoto, impulsionado pelos avanços tecnológicos, poderia oferecer oportunidades inclusivas, tanto em termos sociais quanto espaciais. No âmbito social, há o potencial de ampliação do acesso à educação, permitindo que estudantes de diferentes origens socioeconômicas e regiões geográficas tenham a oportunidade de aprender, reduzindo as barreiras tradicionalmente associadas à educação presencial, como a distância e a mobilidade. Além disso, poderia ser adaptado para atender às necessidades de grupos específicos, como pessoas com deficiência, de modo a promover a inclusão e a acessibilidade.

Entretanto, para garantir esses benefícios e promover uma educação mais inclusiva, é fundamental ampliar os estudos e pesquisas sobre esse viés, além de considerar a necessidade dos recursos primários que os viabilizam, tendo em vista o nosso contexto. O relatório do ANDES-SN, citado por Saviani e Galvão (2021), traz dados expressivos sobre a exclusão digital no Brasil:

Mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural que não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador (ANDES-SN, *apud* Saviani e Galvão, 2021, p. 38).

Essas limitações, embora profundas, não levaram à suspensão completa das atividades educacionais. Pelo contrário, no contexto emergencial, foram tensionadas como parte de um dilema: assumir o ensino remoto com todas as suas precariedades e atropelos ou interromper totalmente os processos educativos. Nesse cenário, redes de ensino estaduais e municipais, assim como instituições públicas de ensino superior, optaram pela adoção do ensino remoto como alternativa para o cumprimento do calendário escolar. Além disso, em alguns momentos, surgiram discursos que defendiam a volta às aulas presenciais sob o argumento de que crianças não seriam casos graves de Covid-19, o que acentuava o risco e a exposição da vida dos profissionais da educação.

Ao traçarem esse panorama, Saviani e Galvão (2021) destacam que, diante da adoção do ensino remoto, as condições mínimas necessárias não foram asseguradas para a maior parte dos estudantes e para um contingente expressivo de professores, os quais, em muitos casos, assumiram os custos e sofreram prejuízos em sua saúde física e mental. Além disso, ressaltam:

O “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa

modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial (Saviani e Galvão, 2021, p.42).

Diante dessas reflexões, nos deparamos com questões que envolvem o potencial dos recursos tecnológicos, a subjetividade das relações sociais no contexto de aprendizagem e as experiências decorrentes de uma realidade de aplicação do ensino remoto, justificada por um contexto de necessidade e emergência.

Minha experiência como professor substituto de língua inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), tanto no período pré-pandemia de Covid-19 (2018), quanto durante o ensino remoto emergencial (2021) e na fase de retomada do ensino presencial (2022), se coloca aqui como um balizador para o nosso percurso de pesquisa, como um reconhecimento da importância de se considerar a subjetividade humana nos processos de aprendizagem. Considerando a relação entre as complexidades de um contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), que marcou o âmbito educacional no mundo e a minha própria trajetória docente, proponho uma reflexão acerca da concepção humana e da construção de um conhecimento futuro, e, portanto, busco fundamentação na perspectiva da psicologia sócio-histórica.

A partir da Psicologia Sócio-Histórica é possível identificar o homem como sujeito subjetivo, capaz de construir a partir de suas ações sobre o mundo sua própria existência com base em seus anseios e necessidades, sendo estas, produtos históricos que surgem em sociedade e que estão em constante transformação. (...) A partir dessas perspectivas de subjetividade é possível compreender a natureza formativa da vida humana de forma mais clara, atentando-se para o papel decisivo que a convivência e as experiências adquiridas por meio da vida social e cultural desempenham na formação do indivíduo e dos elementos que o caracterizam de forma particular e coletiva (Silva, Euzébio e Araújo, 2020, p.5).

Nesse sentido, destacamos a obra de Vigotsky (1991 e 2001) que se dedicou a criar as bases teóricas para a compreensão do estudo da constituição dos processos psicológicos, considerando a historicidade e o modo como se configura a relação do indivíduo com a sociedade em que vive e atua. Também é essencial considerarmos a relação entre “O homem e a Cultura” (Leontiev, 2004) que ao refletir sobre o desenvolvimento do homem enquanto ser sócio-histórico, pontua as condições necessárias à superação dos entraves que lhes são postos, aspectos que evidenciam a

contribuição da psicologia de Leontiev nos estudos que visam discutir intervenções pedagógicas em favor da formação do ser humano na contemporaneidade.

Para isso, delineamos a seguinte questão de pesquisa: “Que significações são atribuídas por docentes de uma escola pública de ensino médio ao ensino da língua inglesa em formato remoto no período da pandemia de Covid-19?”. Acreditamos que essa questão se articula diretamente com as discussões sobre práticas de ensino e vivência, em uma abordagem focada no sujeito, no cotidiano e nos processos de construção do conhecimento, que se relacionam com a linha de pesquisa “Formação Humana, Docência e Currículo”, e com a área de concentração “Processos Formativos em Contextos Locais”.

Essa escolha se deve também a critérios teórico-metodológicos, tendo em vista que buscamos nos fundamentar no aporte da psicologia sócio-histórica para compreensão das subjetividades da atuação docente que ocorreu no contexto de ERE na pandemia de Covid-19. A partir da escolha de nosso problema de pesquisa, pudemos definir o objetivo geral da dissertação, que é compreender a prática de ensino da língua inglesa no formato remoto a partir da análise de significações de duas professoras que a vivenciaram no ensino médio de uma escola pública na região intermediária de Mossoró no Rio Grande do Norte.

Esse objetivo geral guia todo o desenvolvimento da nossa dissertação, elaborada em seções, cuja intenção é atender cada um dos dois objetivos específicos delineados a partir do objetivo geral: (i) Analisar as significações atribuídas pelas professoras de língua inglesa sobre o contexto de ensino remoto emergencial e de atividades pedagógicas não presenciais; (ii) Refletir sobre as implicações das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem no período de isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19 no Brasil.

A presente dissertação está organizada em cinco seções, além da apresentação, da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresenta-se o estado de conhecimento sobre a docência no ensino remoto de língua inglesa durante a pandemia da Covid-19, a partir de uma revisão de teses e dissertações produzidas entre 2020 e 2023. Na segunda seção apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, com destaque para os pressupostos da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico-dialético, bem como para a concepção de significação e subjetividade que orienta a análise dos dados.

A terceira seção é dedicada à metodologia, detalhando os caminhos percorridos na escolha dos sujeitos, os instrumentos utilizados na produção dos dados, como o

questionário e a entrevista reflexiva, os procedimentos éticos adotados e a metodologia de análise por núcleos de significação. A quarta seção contempla a análise dos dados produzidos a partir das falas das professoras participantes. Por fim, nas considerações finais, serão apresentadas as sínteses, limites e contribuições do estudo para o campo da educação e da formação docente.

1 DOCÊNCIA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DE LÍNGUA INGLESA NA PANDEMIA DE COVID-19: UMA REVISÃO DO ESTADO DE CONHECIMENTO

O evento da pandemia de Covid-19 implicou uma série de impactos no campo das atividades educacionais, não apenas no Brasil, mas em uma escala mundial. O isolamento social estabelecido em meados de março de 2020 foi a base para uma sucessão de medidas adaptativas, que incluíram o fechamento temporário das escolas, a transição do ensino presencial para o ensino remoto e a utilização de recursos online ou impressos disponibilizados pelos professores.

Esse processo de transição trouxe desafios significativos, tanto nos aspectos sociais, como na dificuldade de acesso à internet e aos dispositivos adequados para utilização remota, quanto nos aspectos de desenvolvimento educacional e comportamental, que envolvem questões de suporte familiar para uma aprendizagem em casa, mudanças de rotina, socialização, saúde mental de alunos, professores e familiares, e o próprio contexto de inseguranças e incertezas inerentes à experiência de uma pandemia.

O processo de adaptação das práticas pedagógicas e sociais diante dessa nova conjuntura foi seguido pela retomada presencial de maneira gradativa, possibilitado pelo avanço da vacinação contra a Covid-19, e representou um novo panorama, marcado pelos impactos do isolamento social, os quais se apresentam a curto, médio e longo prazo, daí a importância de articularmos nossa pesquisa com as questões da formação docente e práticas de ensino, em uma abordagem focada no sujeito, no cotidiano e nos processos de construção do conhecimento.

Para desenvolvimento desta seção, buscamos contemplar a seguinte questão problema: “que experiências são relatadas por professores de língua inglesa, em pesquisas de mestrado e doutorado nas áreas de linguística e de educação, sobre sua atuação profissional no ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19?”. Diante dessa problemática, o estudo aqui proposto tem como objetivo compreender a prática de ensino da língua inglesa e suas implicações no formato remoto durante a pandemia de Covid-19, a partir de experiências docentes.

Escolhemos desenvolver esta parte da pesquisa utilizando uma "estratégia de levantamento de documentos publicados sobre determinado assunto, conhecida como 'Estado do Conhecimento'" (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 61), tendo em

vista a possibilidade de integrar as contribuições de trabalhos científicos já desenvolvidos e publicados, no caso em específico, teses e dissertações.

Para isso, o texto está estruturado em cinco tópicos, conforme exposto resumidamente a seguir: traz inicialmente este tópico introdutório; seguido pelo tópico destinado à discussão sobre a metodologia da nossa pesquisa de estado do conhecimento, onde reunimos as informações sobre como este estado do conhecimento foi realizado; apresenta em seguida um tópico com as discussões e reflexões sobre a produção do conhecimento, a partir dos trabalhos selecionados e analisados; e é encerrado com as considerações finais, tópico que reflete sobre o atendimento ao objetivo do trabalho e suas possíveis contribuições; seguido das referências utilizadas para elaboração do texto.

1.1 Metodologia

Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23) contextualizam que, "no Brasil, a consolidação da produção científica sobre Educação é ainda incipiente, identificando-se um crescente esforço desta área na construção de Estado do Conhecimento, Estado da Arte, ou ainda, Revisão Sistemática". As autoras pontuam que nas áreas das Humanidades é utilizada a nomenclatura "Estado do Conhecimento" pois "na perspectiva social trabalhamos com a noção de construção do conhecimento num determinado tempo e espaço, o que aponta para a busca da compreensão do encontrado" (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 23).

Estado do Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Nesta perspectiva, a consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 23).

O processo de busca ocorreu a partir da definição de descritores, seguido por seleção por área de conhecimento e ano de publicação, além de triagem e classificação em função do título e do conteúdo dos resumos dos trabalhos, observando-se o nível de aproximação com o tema proposto pela pesquisa, para análise e desenvolvimento de estudo do nosso estado do conhecimento, que discutimos ao longo desta seção.

Para realização das buscas, escolhemos como fonte de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações² da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), disponibilizado no Portal de Periódicos³ da instituição, tendo em vista que, “no Brasil, a Educação Superior é centralizada no governo federal, e a produção é gestada e avaliada com a coordenação da CAPES, num sistema que integra a comunidade científica da área, que cria e acompanha todo o processo” (Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt, 2021, p. 25). Essa base de dados, que faz parte do Portal de Periódicos da instituição, tem como objetivo “facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a Programas de Pós-Graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual” (CAPES, 2024).

Nossa pesquisa utilizou como referência de busca os seguintes descritores: "ensino remoto na pandemia", "ensino remoto de língua inglesa na pandemia" e “ensino remoto inglês”, que se relacionam com o nosso problema de pesquisa. Como propomos abordar o contexto de ensino remoto que foi potencializado a partir da Pandemia de Covid-19, definimos o período de 2020 a 2023 como referência de ano de publicação das pesquisas a serem selecionadas.

O processo de busca, triagem e classificação dos trabalhos teve início com a realização de busca com cada um dos três descritores, incluindo a aplicação de um filtro que delimitou a busca em apenas duas áreas de conhecimento relativas ao nosso universo de estudo – Educação e Linguística. Em seguida, prosseguimos com a análise dos títulos dos trabalhos, e, dentre os selecionados, procedemos com a classificação a partir da leitura de resumos e aplicação de critérios de exclusão. No Quadro 01 (página 25), representamos esse processo de triagem dos trabalhos, de modo a resultar no conjunto escolhido para compor nosso estado do conhecimento.

Diante dos dados e trabalhos resgatados na busca inicial, foram aplicados critérios de exclusão, de modo a aproximar os resultados dos objetivos da pesquisa e da problemática abordada, e permitir a elaboração de um estado do conhecimento coerente com o nosso universo de estudo. Um dos critérios foi a priorização de trabalhos que abordam temáticas focadas no ensino. Com a utilização desse critério foi possível excluir pesquisas que propunham, por exemplo, análise sobre estágio supervisionado durante a pandemia ou sobre a atuação do professor de língua inglesa como pesquisador. Outro

² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

³ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>

critério foi a priorização de trabalhos que tratam do ensino de língua inglesa em contexto mais próximo da nossa questão problema.

Como pretendemos considerar, em uma abordagem qualitativa, as experiências de professores de língua inglesa no ensino remoto emergencial, a adoção desse critério nos permitiu excluir pesquisas que apresentam os descritores em seus títulos e resumos, mas que não se encaixam no objeto da pesquisa, como, por exemplo, aquelas que focam no estudo de recursos avaliativos e de desempenho acadêmico, ou as que adotavam abordagem quantitativa.

Cabe a reflexão de que a exclusão de trabalhos por meio de critérios como esses não esteve relacionada à avaliação da qualidade das produções, mas à sua relevância diante de uma questão problema que trata das experiências de professores de língua inglesa e sua atuação profissional no ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19.

Quadro 1: Representação do processo de triagem dos trabalhos

Áreas de conhecimento	Descritor	Resultado após pesquisa com descritor	Resultado após filtro por áreas de conhecimento (Educação e Linguística)	Resultado após análise de títulos dos trabalhos	Resultado após análise de resumos e critérios de exclusão
Educação e Linguística	"Ensino remoto na pandemia"	44 trabalhos	15 trabalhos	02 trabalhos	01 trabalho (dissertação)
	"Ensino remoto de língua inglesa na pandemia"	01 trabalho	01 trabalho	01 trabalho	01 trabalho (dissertação)
	"Ensino remoto inglês"	36 trabalhos	36 trabalhos	18 trabalhos	02 trabalhos (1 dissertação; 1 tese)

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES, 2024b).

Após o processo de triagem, que resumimos no Quadro 01, selecionamos quatro trabalhos, sendo uma tese e três dissertações, de acordo com o nível de aproximação com

o tema proposto pela pesquisa. Para auxiliar na exposição dos trabalhos que serão analisados na etapa seguinte, elaboramos o Quadro 2 (página 26) para tabulação das informações referentes ao tipo de pesquisa, ano de conclusão, autor, instituição e título.

Quadro 2: Trabalhos selecionados para compor o estudo do conhecimento

Tipo de pesquisa	Ano	Autor	Instituição	Título
Dissertação	2022	Daniela Gonçalves de Carvalho	Universidade de Taubaté – UNITAU	Ensino Remoto na Pandemia da COVID 19: percepção dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Taubaté.
Dissertação	2022	João Walison de Oliveira Costa	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN	Caracterização do ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar em tempos de Pandemia da COVID-19 (2020-2021): Um estudo com professores da 13ª Diretoria de Educação e Cultura do RN.
Dissertação	2023	Ana Clesia de Oliveira	Universidade Federal de Goiás – UFG	"Ser Professora de Inglês" na Pandemia da COVID 19: Diálogos, valorações e identidades em um estudo de caso.
Tese	2023	Leonardo Rodrigo Soares	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	O ensino da língua inglesa e o trabalho remoto emergencial docente em tempo de pandemia: um estudo na perspectiva da complexidade.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

1.2 Reflexões sobre o Estado do Conhecimento

Esta etapa do estudo incluiu a análise crítica e reflexiva sobre os trabalhos selecionados, não só no que diz respeito às aproximações imediatas com o tema trabalhado, mas também às perspectivas complementares e provocativas, que representaram contribuições à pesquisa em desenvolvimento. A seguir, são apresentadas as discussões acerca das quatro pesquisas selecionadas, acessadas no Catálogo de Teses e Dissertações (BTD/CAPES), que trazem produções acadêmicas realizadas na Universidade de Taubaté (UNITAU), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Em atenção ao problema de pesquisa abordado nesse trabalho, procuramos identificar temas e questões apresentadas por cada trabalho, que convergem para o nosso objeto de estudo, tendo em vista que o estado do conhecimento pode "fornecer um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração" (Morosini e Fernandes, 2014, p. 158). Esse enfoque nos auxiliou no processo de sistematização de informações durante a leitura e análise dos resumos, e na identificação de possíveis contribuições dos trabalhos analisados, e resultou em um levantamento que apresentamos resumidamente no Quadro 03 (página 27), e de forma comentada em seguida.

Quadro 3: Levantamento de temas e questões relevantes

Título	Referência	Temas e questões relevantes
Ensino Remoto na Pandemia da COVID 19: percepção dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Taubaté.	Carvalho, 2022	Contribuições metodológicas; valorização da experiência e percepção do sujeito; reflexões sobre as relações entre professor e aluno nos ambientes de ensino.
Caracterização do ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar em tempos de Pandemia da COVID-19 (2020-2021): Um estudo com professores da 13ª Diretoria de Educação e Cultura do RN.	Costa, 2022	Pesquisa em contexto local; Contribuições metodológicas; valorização da experiência e percepção do sujeito; discussões sobre a importância da capacitação docente em contextos desafiadores.
"Ser Professora de Inglês" na Pandemia da COVID 19: Diálogos, valorações e identidades em um estudo de caso.	Oliveira, 2023	Contribuições metodológicas; reflexões sobre a interação entre professor e aluno nos ambientes de ensino; reconhecimento das relações entre linguística e contextos culturais, sociais e ideológicos; discussões sobre identidade docente.
O ensino da língua inglesa e o trabalho remoto emergencial docente em tempo de pandemia: um estudo na perspectiva da complexidade.	Soares, 2023	Contribuições metodológicas; reflexões sobre as relações entre os sujeitos e os suportes digitais; considerações sobre a influência das relações sociais e o ambiente de sala de aula; discussões sobre utilização de procedimentos padronizados em contextos diversificados.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A Dissertação de Daniela Gonçalves de Carvalho (Carvalho, 2022), cujo título é “Ensino Remoto na Pandemia da COVID 19: percepção dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Taubaté”, foi norteada pelo seguinte objetivo:

Investigar e analisar os desafios e possibilidades na percepção e na prática dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio das escolas da rede estadual de Taubaté sobre os recursos disponíveis para a prática do ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19 nas aulas de Língua Inglesa (Carvalho, 2022, p.4).

A autora utilizou recursos metodológicos como a realização de revisão bibliográfica e a aplicação de uma entrevista semiestruturada com vinte e três professores de Língua Inglesa da rede pública estadual da cidade do Vale do Paraíba. Como resultado, a pesquisa revela que “a percepção dos professores em relação aos desafios desse contexto está relacionada à necessidade de ajustar a sua infraestrutura para um ambiente totalmente remoto, em um espaço de tempo muito curto” (Carvalho, 2022, p.4).

Carvalho (2022, p.4) pontua que, em relação ao suporte recebido na implementação do ensino remoto, a percepção dos entrevistados foi negativa, tendo sido relatado que “o referido apoio não ocorreu como deveria, pois se deu de maneira incorreta ou ineficiente, fazendo pouca contribuição na operacionalização dos dispositivos e ferramentas disponibilizadas pela escola”, além de serem evidenciadas dificuldades de planejamento diante da implantação do ensino remoto.

A pesquisa conclui que a vivência em caráter de urgência, que marcou a atuação remota dos professores de Língua Inglesa, não correu de maneira adequada, dado que foi verificada não só a ausência de planejamento, mas de ações coordenadas entre a escola, professores e alunos, de modo a comprometer o uso dos recursos disponíveis e da infraestrutura ofertada, com impacto no conteúdo, no material didático e na relação entre professores e alunos (Carvalho, 2022).

A dissertação de João Walison de Oliveira Costa (Costa, 2022), intitulada “Caracterização do ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar em tempos de Pandemia da COVID-19 (2020-2021): Um estudo com professores da 13ª Diretoria de Educação e Cultura do RN” traz contribuições à nossa pesquisa, inclusive no tocante à produção realizada em contexto local, desenvolvida em instituição de ensino superior pública e tendo como universo de estudo instituições de ensino do mesmo estado em que desenvolvemos nosso trabalho.

A pesquisa teve como objetivo “caracterizar o ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar em tempos de pandemia da Covid-19” (Costa, 2022, p.5). O autor optou por utilizar uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e dialógico, utilizando-se de um questionário online (Google Forms), que foi respondido por professores de inglês que trabalham na 13ª Diretoria de Educação e Cultura do RN (DIREC) para a construção de dados.

Costa (2022) aponta, como resultado de sua dissertação, que o ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar em tempos de pandemia da Covid-19 se caracterizou pela predominância do uso do Google Meet, WhatsApp, YouTube, arquivos em PDF, Redes Sociais e Google Classroom, bem como pela predominância do envio de conteúdos digitais em ferramentas online, videoaulas gravadas e disponibilizadas em Redes Sociais e envio de material impresso com conteúdos educacionais.

Além disso, o autor destaca questões como a dificuldade de acesso à internet e de interesse escolar por parte dos estudantes; a ausência de treinamento adequado para os docentes, questões essas que resultaram em um cenário de desafios que exigiam ser enfrentados, mesmo com dificuldades; ao mesmo tempo, havia a constatação de um “discurso do professor de inglês revelador de uma realidade social de adaptação, superação, reinvenção, crítica e valorização” (Costa, 2022, p.5).

A dissertação “‘Ser Professora de Inglês’ na Pandemia da COVID 19: Diálogos, valorações e identidades em um estudo de caso”, de autoria de Ana Clesia de Oliveira (Oliveira, 2023) considera uma “visão de língua que abarca seus indissociáveis contextos culturais, sociais e ideológicos” (Oliveira, 2023, p.10), e tem como objetivo “investigar como a identidade docente de uma professora de língua inglesa foi afetada, traçando suas valorações sobre sua prática docente ao longo do período de ensino remoto emergencial durante a pandemia” (Oliveira, 2023, p.10).

A pesquisa se baseia em uma abordagem qualitativa e propõe o desenvolvimento de um estudo de caso com uma professora do ensino básico. O caminho metodológico escolhido pela autora implicou na utilização de questionário, sessões reflexivas e entrevista semiestruturada. Como resultado, o estudo aponta que a professora teve a sua identidade docente abalada por diversos fatores: o próprio contexto e suas implicações físicas e psicológicas, a falta de seu interlocutor (aluno/s) em sala de aula, os discursos dirigidos à profissão docente durante o ensino remoto emergencial, entre outros.

Oliveira (2023) também tece considerações sobre as valorações em relação ao ensino/aprendizagem, e pontua que as sessões reflexivas proporcionaram mudanças de

concepções, tornando possível a compreensão dos sentidos que puderam produzir mudanças significativas no fazer pedagógico, além de promoverem transformações na forma como a participante compreende a si própria e o seu fazer docente.

A tese “O ensino da língua inglesa e o trabalho remoto emergencial docente em tempo de pandemia: um estudo na perspectiva da complexidade”, de autoria de Leonardo Rodrigo Soares (Soares, 2023), tem como objetivo “verificar como as Condições de Emergência Complexas se estabeleceram no trabalho docente de professoras da língua inglesa no contexto pandêmico” (Soares, 2023, p.10). Para isso, o autor procurou observar como as práticas mediadas pelos suportes digitais de seis professoras dos ensinos fundamental e médio, de escolas públicas estaduais de São João Del Rei, Minas Gerais, foram afetadas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Um dos recursos utilizados na tese, com potencial contribuição para a pesquisa aqui proposta, foi o levantamento de dados a partir de questionário semiestruturado e entrevistas semiestruturadas, nesse caso realizadas via plataforma Zoom, a fim de compreender a realidade das docentes e de seu trabalho em meio à pandemia.

Como resultado, o autor ressalta que “essas condições trouxeram contribuições para compreender os possíveis padrões que emergiram a partir das variadas relações que ocorreram entre os diversos agentes mediados pelos suportes digitais” (Soares, 2023, p.10). Acerca dessas relações, o autor cita a parceria entre professoras na elaboração de materiais; esclarecimento de dúvidas entre professoras e alunos; contribuição de estagiários, monitores e supervisão escolar; auxílio dos filhos das professoras na utilização das tecnologias digitais; entre outras, que vão além dos limites da sala de aula (Soares, 2023).

Segundo Soares (2023, p.10), também foi possível verificar que “as professoras não puderam contribuir com as suas opiniões e colaborar nas decisões do funcionamento do ERE”, tendo em vista a necessidade de cumprimento das orientações e diretrizes da Secretaria de Educação de Minas Gerais, que indicavam a utilização compulsória dos Planos de Estudo Tutorados (PETs) mediados pelos suportes digitais.

O autor concluiu ponderando que, mesmo com restrições, o ERE permitiu a continuidade das atividades escolares. Contudo, esse panorama implicou na adaptação do trabalho docente às regras estabelecidas pelos PETs, resultando em uma necessidade de replanejamento das disciplinas, para considerar a mediação das tecnologias digitais, e no imprevisto de soluções em um curto espaço de tempo, diante das condições emergentes do contexto de restrições impostas durante a pandemia (Soares, 2023).

1.3 Considerações sobre o Estado do Conhecimento

Ao longo desta seção foi possível apresentar uma série de reflexões acerca da produção do conhecimento sobre pesquisas que convergem com o objetivo do nosso estudo e abordam questões relacionadas à experiência docente em contextos de ensino remoto emergencial de língua inglesa na Pandemia de Covid-19. Com o levantamento e análise dos dados, delinearam-se caminhos orientativos para nossa questão problema, de modo que a revisão do estado do conhecimento aqui apresentada reforçou a indicação de conceitos e teorias pertinentes à temática que escolhemos trabalhar, de bibliografias relevantes, e de práticas metodológicas que poderão ser utilizadas por novas pesquisas, como esta.

Neste processo, alguns pontos se destacam e se colocam como contribuições do estado do conhecimento à pesquisa que aqui propomos. Um dos mais expressivos é o recorte temporal das publicações, que evidencia o caráter recente do contexto que escolhemos pesquisar, o qual se relaciona ao período da Pandemia de Covid-19. Essa questão também reflete na quantidade de pesquisas desenvolvidas e na predominância do número de dissertações em relação à quantidade de teses concluídas. Esse ponto reforça a relevância social da nossa pesquisa, como mais uma contribuição à produção científica de um tema em expansão.

Outro ponto em comum entre os trabalhos selecionados é a utilização de abordagens qualitativas para desenvolvimento das pesquisas, o que reforça o caráter subjetivo dos conceitos relacionados à experiência docente, que inclui as interações entre professor e aluno nos ambientes de ensino, e do próprio sujeito dentro de uma complexa conjuntura sócio-histórica. Nesse viés, destacamos as contribuições metodológicas das quatro pesquisas selecionadas, as quais reúnem uma diversidade de procedimentos coerentes com a subjetividade do nosso universo de estudo.

Quanto às reflexões sobre as relações entre os sujeitos e os suportes digitais, as pesquisas analisadas apontam para a necessidade de se considerar a importância da capacitação docente em contextos desafiadores, tendo em vista sua influência nas experiências e percepções do sujeito. Nessa perspectiva, se destacam as discussões sobre imposição de procedimentos padronizados e improvisação na adaptação de recursos pedagógicos.

Por fim, outras contribuições deste estado do conhecimento dizem respeito à valorização da identidade dos docentes de língua inglesa e à necessidade de reconhecimento das relações entre a linguística e os contextos culturais, sociais e ideológicos. Tais contribuições reforçam a pertinência desta pesquisa, apresentada a partir de uma questão-problema voltada à experiência docente e sustentada por aportes teórico-metodológicos fundamentados na psicologia sócio-histórica. Essa perspectiva ressalta a importância de investigar as vivências das professoras de língua inglesa no ensino remoto, especialmente em sua dimensão subjetiva e nas práticas construídas em contextos emergenciais.

Assim, a próxima seção apresenta os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa.

2 A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO: CATEGORIAS ATIVIDADE, VIVÊNCIA, SIGNIFICAÇÃO E ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

O contexto educacional contemporâneo, especialmente marcado pelos efeitos da pandemia de Covid-19, trouxe à tona contradições estruturais da escola pública brasileira: desigualdade de acesso, intensificação do trabalho docente, precarização das condições de ensino e impactos subjetivos em professores e alunos. Para compreender esse cenário em sua complexidade, faz-se necessário um referencial teórico capaz de articular as dimensões históricas, sociais e subjetivas da experiência docente.

É nesse horizonte que a Psicologia Sócio-Histórica oferece subsídios para a produção de conhecimentos em educação. Para compreendê-la como base teórico-metodológica desta pesquisa, torna-se essencial destacar algumas de suas categorias fundamentais, tais como: atividade, vivência, significação e zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Essas categorias estão inter-relacionadas e serão exploradas ao longo da discussão para embasar o estudo das significações construídas nas vivências escolares das professoras participantes.

Como visto na seção anterior, os estudos recentes sobre o ensino remoto evidenciam um cenário marcado por contradições: de um lado, a necessidade de continuidade dos processos educativos em meio à pandemia de Covid-19; de outro, as limitações estruturais, sociais e subjetivas que atravessaram a prática docente nesse período. As pesquisas analisadas apontaram para desigualdades de acesso, precarização das condições de trabalho, impactos na saúde mental de professores e estudantes, bem como para as tensões políticas em torno da manutenção das atividades escolares.

Nesse sentido, a fim de dar conta de nossa questão de pesquisa, em sua relação com as múltiplas determinações que atravessam o trabalho docente em contextos emergenciais, fez-se necessário recorrer a uma base teórica que não apenas sustentasse a observação do objeto, mas que possibilitasse compreendê-lo em seu movimento histórico e nas contradições que o constituem. Para tanto, buscamos um referencial que se mostrasse crítico e comprometido com a superação de explicações reducionistas ou naturalizantes sobre o sujeito e a educação, e que pudesse oferecer instrumentos para a análise das experiências vividas pelas professoras no ensino remoto.

Bock (2017) apresenta uma abordagem que insere a psicologia em uma perspectiva crítica voltada à compreensão dos fenômenos psicológicos como produtos

das relações sociais, históricas e culturais. Essa perspectiva rejeita explicações naturalizantes, reducionistas e universalizantes, que desconsideram as particularidades dos contextos em que os indivíduos atuam, e enfatiza o papel da psicologia na promoção de transformações sociais.

Nesse sentido, as leis que regem a sociedade e os homens não são naturais, mas históricas; não são alheias aos homens, porque são resultado de sua ação sobre a realidade (trabalho e relações sociais); mas são leis objetivas, porque estão na realidade material do trabalho e das relações sociais; entretanto, essa objetividade inclui a subjetividade porquê é produzida por sujeitos concretos, que são, ao mesmo tempo, constituídos social e historicamente (Bock, 2017, p.34).

A partir dessa compreensão crítica proposta por Bock (2017), torna-se possível situar a psicologia sócio-histórica como uma abordagem que não apenas problematiza as explicações reducionistas, mas que também oferece ferramentas conceituais para analisar as experiências concretas de professores em contextos históricos específicos. Nessa direção, é pertinente apresentar e discutir algumas de suas categorias fundamentais, que permitem compreender como a subjetividade docente se constitui em meio às contradições do trabalho educativo e das condições sociais que o atravessam. Com base nessas premissas, avançamos para a apresentação de categorias da psicologia sócio-histórica, que orientam nossa análise e fornecem elementos para o estudo em questão.

Nesta seção, discutimos as categorias de atividade, vivências, significações e ZDP no âmbito da psicologia sócio-histórica, com o objetivo de embasar o estudo sobre a prática de ensino da língua inglesa no formato remoto a partir da análise de significações de professoras que a vivenciaram no ensino médio de uma escola pública na região intermediária de Mossoró no Rio Grande do Norte. Ao focarmos nas vivências de professoras de língua inglesa do ensino médio e que atuaram e realizaram suas atividades docentes na pandemia, a psicologia sócio-histórica pode contribuir na compreensão das significações constituídas nas atividades vividas.

Tais categorias possibilitam reflexões sobre a materialidade da realidade, de sua essência, constituída na atividade, em especial, segundo Clot (2006), na atividade de trabalho que, por ser dialética, também se caracteriza como movimento e processo. Como destaca Aguiar (2001), as categorias "transportam o dinamismo do fenômeno analisado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade" (Aguiar, 2001, p. 95). Elas orientam a maneira como se apreende a realidade (já que nada é imediato) e, assim, permitem a compreensão das contradições, do movimento e, em última instância, do

fenômeno concreto. É na interpretação dessas relações que reside a importância do processo de produção do conhecimento.

2.1 Concepção de Ser Humano, Educação e Desenvolvimento na Adolescência

A presente seção tem como objetivo apresentar uma reflexão integrada sobre a concepção de ser humano, seus desdobramentos na educação e os processos de desenvolvimento na adolescência. Parte-se do entendimento de que a maneira como se compreende o ser humano reflete nas práticas educativas e as abordagens adotadas nos diferentes contextos de ensino-aprendizagem.

O estudo das concepções de ser humano, de educação e de desenvolvimento na adolescência torna-se essencial para compreender as significações produzidas pelas docentes participantes acerca de sua prática no contexto do ensino remoto. Ao refletirmos sobre como o sujeito se constitui nas relações sociais e históricas, podemos compreender que a atuação docente não se restringe a procedimentos técnicos, mas envolve sentidos e significados construídos em vivências marcadas por condições concretas de trabalho e por demandas sociais específicas.

Nesse sentido, o recorte temporal da pandemia de Covid-19, que atravessa este estudo, colocou em evidência tensões particulares da adolescência, da escolarização e da docência, exigindo uma análise que articule a dimensão subjetiva das professoras com os fundamentos histórico-culturais que sustentam sua prática.

Portanto, discutir o desenvolvimento na adolescência, fase marcada por intensas transformações físicas, cognitivas, emocionais e sociais, torna-se fundamental para promover uma educação que reconheça a singularidade dos sujeitos e contribua para sua formação integral. O foco nessa etapa do desenvolvimento se justifica pelo contexto da pesquisa, uma vez que as professoras participantes atuam no ensino médio, fase escolar que corresponde, em sua maioria, ao período da adolescência.

Vigotsky (2001) e Leontiev (2004) desenvolveram uma compreensão inovadora sobre a constituição do sujeito, fundamentada na relação dialética entre o indivíduo e o contexto social. Para ambos os autores, o homem é concebido como um ser ativo, que se forma e transforma continuamente por meio das relações sociais mediadas pela cultura, linguagem e atividade prática (afetos e pensamentos também são componentes importantes desse processo). Vigotsky (2001) desenvolveu bases teóricas para

compreender o desenvolvimento das funções psicológicas, mais especificamente como as elementares se transformam em superiores. Sua pesquisa focou nas relações entre os indivíduos e seu ambiente físico e social, e nos efeitos psicológicos das atividades humanas no domínio da natureza.

O processo de constituição do homem se dá por meio de mediação social e cultural, começando com a preparação biológica e chegando até a fase em que o ser desenvolve habilidades de fabricação de instrumentos e formas iniciais de trabalho em sociedade. Com o desenvolvimento do trabalho e da comunicação por meio da linguagem, as leis sócio-históricas começam a reger o desenvolvimento humano. Leontiev (2004) identifica essa transição como um ponto crucial, em que a transformação das funções psicológicas deixa de depender das mudanças biológicas e passa a ser mediada pelas leis sócio-históricas: "é o momento de fato em que a evolução do homem está totalmente livre de sua dependência inicial das mudanças biológicas inevitavelmente lentas que são transmitidas pela hereditariedade. Somente as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução de homem" (Leontiev, 2004, p. 281)

A constituição do sujeito humano nas relações sociais, sob a perspectiva histórico-cultural, ocorre fundamentalmente por meio do trabalho, compreendido como atividade mediadora entre o ser humano e a natureza, voltada à produção de objetos que satisfaçam suas necessidades de subsistência. Para Marx e Engels (2007), é precisamente no trabalho que se encontra a base do desenvolvimento humano, uma vez que é por meio dele que o homem transforma a natureza e, simultaneamente, transforma a si próprio.

Diferentemente dos demais animais, cuja relação com o meio é predominantemente adaptativa, o ser humano estabelece uma relação transformadora com o ambiente. Ao atuar sobre o meio natural com intencionalidade, o homem o modifica, criando instrumentos, técnicas e formas organizadas de vida coletiva. Essa atividade prática e transformadora não apenas altera o mundo externo, mas também provoca mudanças estruturais no próprio sujeito. Como afirma Leontiev (2004), é pela atividade objetiva e socialmente orientada que o indivíduo desenvolve sua consciência e suas funções psíquicas superiores.

Esse processo é de natureza dialética, pois ao transformar o meio, o homem transforma a si mesmo. A ação orientada pela necessidade resulta no desenvolvimento de novas capacidades, como a ampliação das habilidades motoras, o aprimoramento da linguagem e a reorganização da percepção — que, com o tempo, tornam-se mediadas socialmente. Nesse sentido, Vigotsky (2001) argumenta que os órgãos dos sentidos

deixam de ter uma função meramente biológica e passam a ser compreendidos como "órgãos sociais", na medida em que sua função e modo de operar são determinados pelas práticas culturais e históricas compartilhadas.

Ademais, as necessidades humanas, inicialmente de ordem biológica, sofrem um processo de superação e ressignificação ao longo da história. Ao se engajar na atividade de trabalho, o ser humano passa a constituir também necessidades sociais, como a comunicação, a cooperação e o reconhecimento mútuo. Para Vigotsky (2001), o desenvolvimento psicológico humano ocorre por meio da internalização das relações sociais, sendo o trabalho e a linguagem elementos fundamentais desse processo. Dessa forma, o trabalho configura-se como categoria fundante da constituição do sujeito, possibilitando a apropriação da cultura e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o homem é, ao mesmo tempo, produto e produtor da história, constituindo-se como ser social, histórico e cultural.

Para Vigotsky (2001), o desenvolvimento não se restringe à infância ou adolescência, mas se prolonga ao longo da vida, pois o ser humano está em constante processo de constituição, moldado pelas interações com o outro e com o mundo. Na fase adulta, especialmente no campo do trabalho, essas interações assumem centralidade: é na realização de atividades socialmente organizadas que o sujeito produz sentidos, elabora significações e se transforma. A adultez, portanto, é atravessada por desafios que exigem novas aprendizagens, reelaborações subjetivas e reconfigurações identitárias, especialmente em situações emergenciais, como o vivenciado durante a pandemia da Covid-19.

Leontiev (2004), ao tratar da atividade como eixo estruturante da psicologia, contribui para compreender como, mesmo na fase adulta, a relação ativa do sujeito com o mundo do trabalho é constitutiva de seu psiquismo. A atividade não é meramente uma ação mecânica, mas um processo carregado de intencionalidade, motivação e significado. No caso dos professores, essa atividade está atravessada por múltiplas contradições, como a precarização das condições de trabalho, a sobrecarga, o adoecimento físico e mental, e a baixa valorização social. Essas condições, longe de serem apenas fatores externos, incidem diretamente na constituição subjetiva e no desenvolvimento contínuo desses sujeitos. Compreender a formação do adulto, portanto, implica reconhecer que as trajetórias profissionais e as experiências de vida não apenas refletem, mas também produzem sentidos que se articulam à constituição do sujeito em sua totalidade.

Essa constituição subjetiva do sujeito se dá em meio a condições objetivas muitas vezes precárias. O trabalho docente na educação pública brasileira, marcado por sobrecarga, baixos salários, pressão por resultados, insegurança institucional e escassa valorização social, tem gerado impactos severos na saúde física e mental de professores (Frigotto, 2017; Sawaia, 2009). Esses fatores se intensificaram com a adoção emergencial do ensino remoto, exigindo adaptações abruptas e ampliando o sofrimento psíquico dos profissionais da educação.

Compreender a formação humana na fase adulta e as contradições que atravessam o trabalho docente contribui para situar a docência como um processo historicamente constituído, permeado por vivências que articulam afetividade, ideologia, práticas sociais e condições objetivas. No entanto, para que essa análise seja completa no contexto desta pesquisa, é igualmente fundamental voltar o olhar para a adolescência, etapa do desenvolvimento humano diretamente vinculada ao público com o qual atuam as professoras participantes deste estudo. A seguir, aprofundamos a concepção de adolescência sob a ótica da psicologia sócio-histórica, considerando suas especificidades e tensões no cenário do ensino médio público brasileiro.

2.1.1 A Adolescência

Ao reconhecermos que a constituição do ser humano se dá historicamente, por meio das relações sociais mediadas pela linguagem, pelo trabalho e pela cultura, torna-se necessário, neste momento, direcionar a análise para uma etapa específica do desenvolvimento: a adolescência. A transição para essa nova abordagem não representa uma ruptura, mas sim um aprofundamento da compreensão do sujeito em desenvolvimento, fundamentada na perspectiva histórico-cultural.

A adolescência, nesse contexto, não pode ser reduzida a uma fase puramente biológica ou universal; ao contrário, deve ser entendida como uma construção histórica e social, marcada por significações culturais, condições materiais e relações simbólicas que incidem diretamente na forma como os indivíduos vivenciam essa etapa da vida. Assim, compreendê-la exige o mesmo olhar dialético anteriormente direcionado à constituição do homem: um olhar que considere a historicidade, a mediação e a dimensão coletiva do desenvolvimento humano.

Segundo Anjos (2014), a psicologia sócio-histórica compreende a adolescência como um período do desenvolvimento psicológico cuja origem está situada na história

das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção. Um primeiro ponto a ser considerado é o de que a adolescência surgiu em consequência de um determinado grau, historicamente alcançado, de complexidade da vida social. Dessa forma, ao compreender a constituição do sujeito como um processo histórico e social, mediado pela cultura e pela atividade prática, torna-se necessário romper com visões reducionistas que explicam a adolescência exclusivamente por aspectos biológicos ou hormonais. Assim sendo, destaca-se que:

A adolescência, como qualquer fase do desenvolvimento psicológico humano, tem sua origem na história das transformações sociais, ou seja, nas transformações dos modos de produção e das relações sociais. Foi a partir de um determinado grau de complexidade da vida social, historicamente alcançado, que a adolescência passou a existir como um período da vida humana (Anjos, 2014, p. 111).

Essa passagem reafirma a concepção de que a adolescência não é uma etapa natural ou biologicamente determinada, mas uma construção histórica que emerge de mudanças nas formas de organização da vida social. Ao situar a adolescência nas transformações dos modos de produção, Anjos (2014) contribui para uma leitura crítica que supera explicações reducionistas, centradas apenas em fatores hormonais ou comportamentais, e aponta para a importância de considerar os determinantes históricos e culturais no processo de desenvolvimento.

Para a psicologia sócio-histórica, a adolescência é uma etapa do desenvolvimento marcada pela emergência do pensamento conceitual, que possibilita ao sujeito operar mentalmente com categorias abstratas, refletir criticamente sobre si e sobre o mundo, e construir uma visão mais ampla e mediada da realidade (Vigotsky, 2001). Esse avanço no plano cognitivo está intrinsecamente ligado ao processo de formação da autoconsciência, uma vez que, ao desenvolver a capacidade de pensar conceitualmente, o adolescente torna-se apto a refletir sobre suas próprias ações, valores, desejos e projetos de vida.

Nesse contexto, a atividade de estudo adquire centralidade como a principal atividade orientadora do desenvolvimento na adolescência, pois é por meio dela que o sujeito entra em contato sistemático com o conhecimento científico, histórico e cultural acumulado pela humanidade. Importante ressaltar que a atividade de estudo tem início ainda na infância, com a entrada na escola, e se estende na adolescência, mas com novas características, isto é, com enfoque em alguma perspectiva de futuro profissional. Como destaca Leontiev (2004), é a partir da atividade dominante em cada fase do

desenvolvimento que se estruturam as novas formas de relação com o mundo e consigo mesmo. Assim, o estudo, enquanto prática socialmente mediada e intencional, constitui o espaço privilegiado para o aprofundamento da consciência e da autonomia no percurso adolescente.

A adolescência como um período crucial de desenvolvimento marcado por profundas mudanças cognitivas, sociais e emocionais, mediadas pelo contexto cultural e histórico em que vive o indivíduo, não é compreendida apenas como uma sequência biológica de mudanças, mas como um processo dialético, marcado por relações sociais, pelo uso de ferramentas culturais e pela internalização de práticas e valores sociais.

No campo da psicologia sócio-histórica, a adolescência é compreendida como um momento de transição profundamente marcado por transformações qualitativas no modo de pensar, agir e se relacionar com o mundo. Nessa etapa do desenvolvimento, os interesses do sujeito se reconfiguram, refletindo não apenas mudanças internas, mas também as novas exigências impostas pelas práticas sociais nas quais o adolescente está envolvido. A emergência de necessidades superiores, que superam aquelas características da infância, está diretamente relacionada ao ingresso em atividades mais complexas, como o estudo sistematizado, que assume papel central na constituição da personalidade e na elaboração de uma visão de mundo mais crítica e abstrata. Assim sendo, Anjos e Duarte (2016) destacam que:

Os interesses constituem, portanto, o produto da complexidade da atividade social, também denominados de necessidades superiores. Os velhos interesses da infância vão desaparecendo e surgem então outros novos... Não obstante, as crises que o adolescente enfrenta marcam o surgimento de uma nova maneira de pensar, engendrada pela atividade-guia de estudo, qual seja: o pensamento por conceitos e a consequente estruturação da personalidade e da concepção de mundo (Anjos e Duarte, 2016, p. 197).

A atividade profissional de estudo é compreendida como elemento central no processo de desenvolvimento na adolescência, assumindo um papel estruturante na formação das funções psicológicas superiores. Nesse contexto, autores como Davidov (1999) aprofundam a compreensão sobre a natureza dessa atividade, destacando seu caráter ativo, mediado e transformador, desde a infância, com início da vida escolar.

Para Davidov (1999), a atividade de estudo é uma forma de interação do aluno com o conteúdo, com o professor e com os colegas, voltada para a apropriação de conhecimentos, habilidades e modos de pensamento. Ele enfatiza que a aprendizagem não ocorre de forma passiva, mas envolve a atividade consciente do sujeito, que organiza

e transforma o conteúdo em conhecimento significativo. A atividade de estudo deve incluir um princípio criativo ou transformador, ou seja, os alunos devem estar envolvidos em processos que estimulem a transformação do material de estudo. Sem esses elementos, a atividade torna-se incompleta ou insuficiente para provocar aprendizado significativo.

Segundo Davidov (1999), a atividade de estudo não pode ser concebida como um simples cumprimento de tarefas escolares, mas como uma prática orientada por necessidades e motivos que impulsionam o sujeito à apropriação ativa e consciente do conhecimento. Para que o estudo seja verdadeiramente formativo, é fundamental que ele esteja articulado a necessidades reais de aprendizagem, que despertem no aluno o desejo de compreender, transformar e atribuir sentido ao conteúdo. Nesse processo, os motivos assumem papel central, pois são eles que conferem direção à atividade e garantem o envolvimento subjetivo do estudante, como enfatiza o autor:

Os motivos das ações de aprendizagem impulsionam os escolares a assimilar os procedimentos de reprodução dos conhecimentos teóricos. Durante o cumprimento das ações de aprendizagem, as crianças dominam, sobretudo, os procedimentos de reprodução de determinados conceitos, imagens, valores e normas e, através destes, assimilam o conteúdo de tais conhecimentos teóricos. Portanto, a necessidade da atividade de aprendizagem estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos a assimilar os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem, orientada para a resolução de tarefas de aprendizagem (recordemos que a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para o seu alcance) (Davidov, 2009, p. 170).

Nesse processo, o professor exerce um papel fundamental como mediador do desenvolvimento, ao organizar a atividade de estudo de modo a mobilizar os motivos internos de aprendizagem e promover o envolvimento ativo do aluno com o conhecimento. Ao propor situações de estudo que desafiem o pensamento e estimulem a transformação, o docente atua na Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitando que o estudante avance para além do que conseguiria realizar sozinho. Dessa forma, o ensino orientado pela ZDP não apenas transmite conteúdos, mas cria situações sociais para a formação de funções psíquicas superiores, como o pensamento conceitual e a autonomia intelectual, ou seja, são situações sociais de desenvolvimento que exigem um nível de esforço cognitivo alcançado apenas com o auxílio do professor ou de colegas mais experientes.

O conceito de —zona de desenvolvimento proximal tem servido para concretizar outro conceito fundamental que Vigotski introduziu na psicologia e que define as duas formas fundamentais de processos

mentais – o —intersíquico e —intrapíquico. Inicialmente, o indivíduo (particularmente e especificamente a criança) está incluído diretamente na atividade social distribuída entre os membros de um coletivo, que é externamente e explicitamente expressa e que é concretizada com a ajuda de diferentes meios materiais e semióticos. É a assimilação dos procedimentos pelos quais esta atividade é realizada e, principalmente, da maneira em que estes meios são utilizados - permitindo que uma pessoa direcione seu próprio comportamento - que forma no indivíduo os *processos intersíquicos*. (Por exemplo, tais processos se formam na criança em sua colaboração realizada com os adultos no processo de ensino) (Davidov, 2009, p. 56).

Assim, acreditamos neste estudo que a educação escolar pode desempenhar um papel crucial, por meio do ensino de saberes sistematizados, no desenvolvimento psicológico e na formação da personalidade dos jovens, podendo promover a superação das limitações impostas pelo cotidiano. Ao organizar a atividade de ensino voltada à ampliação das possibilidades formativas, a escola torna-se um espaço privilegiado para a internalização de conhecimentos científicos, artísticos e culturais, que ampliam a consciência e favorecem o pensamento crítico e autônomo. Nessa perspectiva, o ensino orientado para além da mera repetição de conteúdos cria possibilidades para que os adolescentes acessem novas formas de compreender a realidade, ressignificar suas experiências e atuar de modo transformador no mundo, mesmo que essa atuação ocorra, por algumas vezes, em uma perspectiva romântica e idealista da realidade.

Acreditamos, portanto, que uma proposta pedagógica fundamentada na psicologia sócio-histórica, ao reconhecer a historicidade do desenvolvimento humano e o papel ativo do sujeito na aprendizagem, contribui de maneira decisiva para a formação de sujeitos reflexivos, socialmente comprometidos e capazes de elaborar projetos de vida mais amplos e significativos.

2.2 Os Fundamentos do Desenvolvimento na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica: Atividade, Vivência, Significação, Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Nesta subseção, busca-se aprofundar a compreensão sobre os fundamentos que sustentam o processo de desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia sócio-histórica, com ênfase nas categorias de atividade, vivência, significação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Tais categorias não operam de forma isolada, mas

constituem um sistema interdependente que possibilita compreender como o sujeito se forma e se transforma nas relações com o outro e com o mundo.

A atividade, conforme Leontiev (2004), é o princípio organizador do psiquismo humano, pois é por meio dela que o indivíduo se apropria da realidade objetiva e transforma sua relação com o meio.

A vivência, conforme discutida por Vigotsky (2001), refere-se à forma como o sujeito experiencia as situações sociais e afetivas de maneira singular, sendo um elo entre o social e o individual na constituição da subjetividade. Na categoria Vivência, segundo Marques e Carvalho (2018), é compreendida como elemento central na constituição subjetiva do sujeito, na medida em que articula o vivido individual com as condições sociais e históricas em que esse sujeito pertence.

A categoria significação, segundo a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, é fundamental para compreender como os sujeitos atribuem sentidos às experiências vividas, aos objetos e às relações no mundo. De acordo com Aguiar, Aranha e Soares (2021), trata-se de um processo dinâmico e complexo que articula fatores culturais, sociais, linguísticos e subjetivos, revelando como o sujeito interpreta e se apropria da realidade.

É nesse movimento de interpretação e apropriação da realidade que a singularidade é forjada na relação do indivíduo com o mundo, à medida que as significações vão sendo construídas ao longo da vida, em uma relação ativa com o meio, permeada por aspectos afetivos e cognitivos. Longe de ser uma simples associação de sentidos, a significação constitui uma síntese da relação contraditória entre pensamento e linguagem, assim como entre objetividade e subjetividade, sendo central para a constituição do sujeito e para os processos de desenvolvimento humano.

Por fim, a Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito central elaborado por Vigotsky (2001), refere-se à distância entre aquilo que o sujeito já é capaz de fazer sozinho e aquilo que pode realizar com a mediação de um outro mais experiente, permitindo compreender o papel pedagógico da relação social no avanço do desenvolvimento. A articulação dessas categorias revela que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, histórico e socialmente determinado, que requer ações intencionais e culturalmente organizadas para a formação plena da consciência.

2.2.1 A Categoria Atividade

Neste estudo, utilizamos a categoria atividade como base teórico-metodológica para a análise das significações sobre a prática de ensino de professoras que a vivenciaram no ensino médio de uma escola pública na região intermediária de Mossoró no Rio Grande do Norte.

Considerando a perspectiva da psicologia sócio-histórica, buscamos, inicialmente, aprofundar o entendimento dessa categoria em seu aspecto conceitual, compreendendo-a como elemento constitutivo do desenvolvimento humano e da subjetividade. Somente a partir desse aporte teórico é que se torna possível refletir, posteriormente, sobre suas implicações no trabalho docente em contextos específicos.

A partir da perspectiva da psicologia sócio-histórica, Aguiar e Ozella (2013) destacam que a atividade humana é intrinsecamente marcada pela significação, uma vez que o homem, ao transformar a natureza, transforma também a si mesmo, produzindo cultura, sociedade e subjetividade. Nesse processo, os significados assumem um papel central como elementos constitutivos da atividade. As autoras ressaltam que, no agir humano, há uma dimensão externa e uma interna da atividade (distinção feita apenas por fins didáticos), e ambas operam com os significados.

Assim, a atividade não pode ser compreendida como mero fazer material ou mecânico, mas como um processo mediado pela linguagem e carregado de sentidos. Nessa direção, Vigotsky (2001) afirma que o que se internaliza não é o gesto enquanto movimento físico, mas sua significação, isto é, a forma cultural e simbólica que esse gesto, forjado na atividade, adquire nas relações sociais. A atividade, portanto, é o movimento do agir humano que se configura, objetiva e subjetivamente, por meio das significações construídas pelos sujeitos.

Para darmos continuidade a uma discussão já elaborada por pesquisadores brasileiros, é necessário trazer subsídios teóricos e metodológicos que contribuam para a reflexão sobre o ensino como uma atividade de trabalho, com suas especificidades e características próprias. Essa perspectiva nos permite repensar o trabalho docente, considerando suas particularidades e o papel do professor como sujeito ativo nesse processo, em diálogo com as condições e desafios do trabalho educacional.

Clot (2006) explora a complexidade da atividade humana no trabalho, dividindo-a em três conceitos inter-relacionados: atividade real, atividade realizada, e real da atividade. A atividade real refere-se ao trabalho tal como é concebido e planejado, com

suas metas, objetivos e expectativas ideais. Por outro lado, a atividade realizada diz respeito ao trabalho efetivamente executado, aquilo que se concretiza após a interação do trabalhador com o contexto de trabalho.

Entre os dois momentos da atividade (o prescrito e o realizado), emerge o conceito de real da atividade, que diz respeito não apenas às condições objetivas, como os imprevistos, desafios e obstáculos que surgem durante a execução da tarefa, mas também aos aspectos subjetivos que atravessam o fazer do trabalhador. O real da atividade, tal como proposto por Clot (2006), envolve as contingências do ambiente, mas também abrange elementos como vontade, compromisso, satisfação, medo e insegurança, que compõem o modo como o sujeito se engaja e se posiciona frente às exigências da tarefa. Segundo Clot (2006, p. 101), "o real da atividade não se limita às condições objetivas do trabalho, mas inclui também os aspectos subjetivos vividos pelo sujeito, como desejos, medos, compromissos e conflitos que atravessam sua atuação."

O autor destaca que o trabalho não se resume ao que é idealizado ou previamente planejado; ao contrário, ele exige um processo contínuo de adaptação, no qual o trabalhador ajusta suas ações a partir de uma relação dinâmica entre expectativa e realidade, permeada por dimensões afetivas, cognitivas e sociais. Assim, o real da atividade compreende tanto o que se impõe do exterior quanto o modo como o sujeito responde a essas demandas.

Clot (2006) ainda destaca que a atividade real é dinâmica e complexa, mediada tanto pelas intenções subjetivas do trabalhador, como pelas condições objetivas da situação de trabalho. É por meio dessa interação que o indivíduo consegue se adaptar, resolver problemas e dar sentido às suas ações no contexto do trabalho, de modo que a atividade real é entendida como um processo que vai além da mera execução de tarefas.

Cada um se vê por meio de suas próprias atividades no interior da divisão do trabalho simultaneamente como sujeito e como objeto dessa conservação e dessa invenção. É por isso que, para nós, o exame da divisão social do trabalho -- sua distribuição em gêneros de diferentes atividades, subordinados, hierarquizados, mas também moventes e móveis é absolutamente decisivo em termos de análise das atividades profissionais pois é, de alguma maneira, seu fundamento. O trabalho é feito em sociedade e este é primordialmente coletivo (Clot, 2006, p.80-81).

O trabalho educativo é permeado por intencionalidade, de modo que o docente é o agente que, por meio de sua prática, possibilita aos discentes o desenvolvimento de processos de apropriação, internalização e construção do conhecimento. Nesse contexto, o trabalho docente se caracteriza como uma atividade consciente e orientada por

objetivos, essencialmente humana, que requer recursos e meios adequados para sua realização.

A atividade realizada pelo professor, isto é, o trabalho educativo, é também uma atividade constituída pelo “real da atividade” docente. O que se faz em sala de aula (atividade realizada) é apenas uma parte daquilo que se pretendia ou que foi possível fazer (real da atividade). De acordo com Soares (2011, p.72), “a análise real da atividade nos permite entender o porquê e o como, ou seja, a dimensão subjetiva do conteúdo e da maneira como as pessoas reagem diante de situações difíceis e desafiadoras”. Durante a pandemia, a atividade docente foi profundamente impactada, exigindo a criação de novas estratégias de ensino, ao mesmo tempo em que se intensificou a reconstrução dos estilos de atuação profissional e a ressignificação dos instrumentos de trabalho. Ferramentas tradicionais, como a lousa e o pincel, foram, em grande parte, substituídas por tecnologias digitais, como smartphones, computadores e plataformas online.

Para Clot (2006), o estilo profissional não se refere apenas a uma forma individual de agir, mas é a maneira singular como cada trabalhador reconstrói sua atividade a partir do coletivo, imprimindo nela traços próprios, fruto de sua história, valores, corpo e experiências. O estilo é, portanto, a expressão subjetiva da profissão no sujeito, sendo ao mesmo tempo pessoal e social. Em vista disso, a necessidade de adaptação imposta pelas condições da pandemia não apenas alterou os meios e modos de trabalho, mas afetou diretamente o modo como os professores expressam seu fazer docente, produzindo deslocamentos em seus estilos profissionais, muitas vezes vivenciados com tensão, mas também como espaço de reinvenção. Antes restritos ao uso pessoal e à comunicação, o smartphone e o computador tornaram-se indispensáveis para a docência, assumindo o papel de instrumentos essenciais no trabalho pedagógico.

Contudo, precisamos ponderar que os resultados do trabalho docente transcendem o âmbito empírico: eles são profundamente atravessados por contradições sociais que interferem na efetividade da ação educativa. Uma dessas contradições, evidenciada de forma dramática no período pandêmico, foi a exclusão digital de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Embora a atividade de ensino tenha se adaptado ao uso de novas tecnologias, muitos alunos não puderam acompanhar esse processo por falta de acesso a equipamentos, conexão estável ou ambientes adequados para estudar. Essa desigualdade impactou diretamente a qualidade do processo de escolarização e aprendizagem, aprofundando o fracasso escolar e gerando efeitos como evasão, reprovação e distorção idade-série (Soares, Bock e Marques, 2023).

Ao mesmo tempo, os professores enfrentaram grandes embaraços em sua prática, precisando reorganizar seus estilos profissionais e ressignificar sua atuação diante das novas exigências do ensino remoto (Soares, Nascimento e Oliveira, 2024). Assim, a contradição entre a inovação nos meios de trabalho e a exclusão dos sujeitos da aprendizagem escancara os limites estruturais enfrentados pela escola pública em contextos de crise. Portanto, a análise dos resultados desta pesquisa será conduzida a partir de uma compreensão integral desse trabalho, considerando sua complexidade e multidimensionalidade.

2.2.2 A Categoria Vivência

Ao refletirmos sobre a complexidade das experiências individuais e coletivas, podemos inferir que, embora as pessoas possam vivenciar situações semelhantes, a forma como essas experiências são internalizadas e processadas pode variar significativamente. Na Quarta Aula: a questão do meio na pedologia (Vigotski, 2010), o conceito de vivência (*perezhivanie*) é apresentado como elemento essencial para compreender a relação entre o sujeito e o meio.

Longe de ser apenas uma experiência emocional ou imediata, a vivência refere-se à forma singular e subjetiva com que o indivíduo se apropria das situações que vivencia no ambiente social. Vigotski (2010) destaca que o ambiente não atua diretamente sobre a criança, mas sim por meio da forma como ela vivencia as situações, ou seja, pela maneira como interpreta, sente e atribui sentido a essas experiências. Essa categoria, portanto, pode ser mobilizada em qualquer análise que envolva a relação entre o homem e o meio, uma vez que permite articular as dimensões objetivas e subjetivas da experiência humana no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Vigotski (2010), ao enfatizar a importância das relações sociais e culturais no desenvolvimento humano, propõe que a aprendizagem não ocorre de forma mecânica, baseada apenas na repetição ou na memorização de conteúdos, mas está profundamente relacionada à vivência do sujeito. No entanto, é preciso destacar que vivência, no sentido proposto por Vigotski, não se reduz à experiência em si, mas refere-se à forma singular, afetiva e significativa com que o indivíduo se relaciona com determinada situação.

Trata-se de uma unidade entre emoção e pensamento, na qual o sujeito atribui sentidos à realidade com base em sua história, contexto e condição social. A vivência, portanto, implica uma relação de afeto e significação com o mundo, podendo gerar

sentidos positivos ou negativos, e sendo decisiva na mediação entre o meio e o desenvolvimento psicológico (Vigotski, 2010). Essa concepção é aprofundada por autores que buscam esclarecer o papel da vivência na constituição do psiquismo humano. Segundo Toassa (2011, p. 231), ao recorrer à categoria vivência, Vigotski reconhece que o desenvolvimento da consciência é simultaneamente um processo racional e afetivo, vinculado à vida concreta dos sujeitos, de modo que "as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles".

Essa perspectiva é reforçada por Marques e Carvalho (2018, p. 769), ao questionarem: "Mas o que vem a ser vivência para Vigotski?", indicando a relevância da categoria para se compreender a forma como os sujeitos significam suas experiências, articulando afetividade, cognição e contexto social em um mesmo movimento. Marques e Carvalho (2018), ao fundamentar-se nas ideias de Vigotski, destacam que a categoria vivência (ou pereživânie) está profundamente relacionada à situação social de desenvolvimento do indivíduo. Essa relação implica que a vivência não é apenas a experiência imediata ou emocional, mas um processo dinâmico e integrado em que a pessoa atribui sentidos e significados à sua relação com o meio, considerando tanto os fatores externos quanto os internos.

A vivência, enquanto categoria teórica, é particularmente relevante para a análise de processos de desenvolvimento em contextos educativos, familiares e comunitários. Toassa (2010) destaca que, ao considerar as vivências dos sujeitos, é possível compreender como as condições históricas e culturais se manifestam e são apropriadas de forma singular, organizando trajetórias de vida e modos de ser. Essa perspectiva aponta para a importância de estudar as interações e os sentidos construídos nas relações cotidianas, enfatizando que o desenvolvimento humano não pode ser separado de seus determinantes sociais.

Um ponto enfatizado por Toassa (2010) é o caráter dialético da vivência, que articula o impacto do ambiente externo e a resposta interna do sujeito: "as vivências englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, por meio da qual se organiza, na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e os vínculos afetivos com eles" (Toassa, 2010, p. 638). Essa relação não é mecânica ou linear, mas dinâmica e transformadora, sendo um processo pelo qual o indivíduo interpreta, ressignifica e internaliza as situações vividas. A vivência, nesse

sentido, constitui uma mediação entre o mundo externo e o mundo interno, pois é por meio dela que os acontecimentos do ambiente são significados de forma singular, articulando elementos afetivos e cognitivos no processo de desenvolvimento psicológico.

Por ser definida como uma unidade indivisível de experiência emocional e cognitiva, na qual o significado de uma situação é interpretado pelo indivíduo em função de sua posição social, características pessoais e história de vida, a vivência permite compreender como cada sujeito elabora de forma única sua relação com o mundo, o que impacta diretamente na constituição de sua subjetividade. O conceito de *pereživânie* (переживание), em russo, destaca a interação dinâmica entre os fatores externos (meio ambiente, cultura, condições sociais) e internos (emoções, pensamentos, valores) na formação da consciência.

Marques e Carvalho (2018) sublinham que a vivência é uma categoria central para compreender o desenvolvimento humano, pois articula os elementos cognitivos, afetivos e sociais em uma unidade indissociável. Ao integrar a situação social de desenvolvimento com a dimensão subjetiva do sujeito, esse conceito permite analisar como o sujeito significa suas relações com o mundo, em processos que não apenas impulsionam o desenvolvimento, mas também participam da formação da consciência e da construção da identidade. Nessa perspectiva, a vivência não separa o interno do externo, mas expressa a forma concreta e singular como o indivíduo se constitui a partir da totalidade de suas relações sociais.

Vigotski (2010) enfatiza que é por meio das vivências que o ser humano toma consciência de si e do mundo, transformando suas experiências em componentes fundamentais de seu desenvolvimento psicológico. Assim, a vivência atua como um elo entre os aspectos objetivos e subjetivos da realidade, demonstrando que o desenvolvimento humano não é linear nem universal, mas intrinsecamente ligado às condições históricas, sociais e culturais de cada indivíduo. Logo, o estudo da vivência, conforme delineado por Vigotski (2010), fornece uma base teórica robusta para compreender os processos de desenvolvimento humano em sua totalidade, reconhecendo a complexidade das relações entre o indivíduo, suas emoções, seus pensamentos e o mundo que o cerca.

2.2.3 A Categoria Significação

Nas reflexões sobre esta categoria, nos embasamos no entendimento de que cada indivíduo é um universo único, constituído tanto por elementos herdados, especialmente no campo da fisiologia, quanto pelas experiências que vivencia ao longo da vida. Essas experiências são atravessadas por significações (sentidos e significados) que se constroem na relação ativa com a realidade, relação essa sempre permeada por aspectos afetivos e cognitivos.

A singularidade de uma pessoa é constituída por uma complexa relação entre fatores biológicos, sociais, culturais, emocionais e existenciais. Em primeiro lugar, o aspecto biológico desempenha um papel fundamental na singularidade. A genética de um indivíduo fornece uma base que define características físicas, traços de personalidade e até mesmo predisposições emocionais.

Aqui utilizamos a categoria "significação", que, segundo a perspectiva apresentada por Aguiar, Aranha e Soares (2021), configura-se como um recurso teórico-metodológico para compreender como os indivíduos atribuem sentidos e significados às suas experiências, objetos e relações no mundo. No âmbito do conhecimento humano, a significação se destaca como um processo dinâmico, no qual interagem fatores culturais, sociais, linguísticos e subjetivos, revelando a complexidade envolvida na forma como o sujeito interpreta e se apropria da realidade.

É essencial reafirmar que as significações produzidas e apreendidas são únicas, organizam e sintetizam as suas experiências, afetos, modos de pensar e agir, porém, não podem jamais ser compreendidas em si mesmas, mas sim como significações que, ao mesmo tempo que são singulares, contam e expressam o grupo [...] do mesmo modo que as condições históricas, políticas e sociais que as constituem. (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p.12).

A categoria "significação" tem implicações teóricas relevantes para a compreensão da constituição do sujeito, sendo central em áreas como a psicologia, a filosofia e a educação. Na perspectiva apresentada por Aguiar, Aranha e Soares (2021), a significação não deve ser entendida como mera associação de sentidos atribuídos a objetos ou situações, mas como uma síntese da relação contraditória entre pensamento e linguagem, e ainda entre objetividade e subjetividade.

Refletir sobre a construção de sentidos e significados é essencial para compreender como os sujeitos se apropriam do mundo de forma historicamente situada, construindo interpretações mediadas pelas condições sociais, culturais e ideológicas nas

quais vivem. Na educação, essa compreensão permite analisar como os processos de ensinar e aprender se articulam na produção de conhecimento sobre o mundo, o outro e sobre si mesmo, sem reduzi-los a processos individuais ou descontextualizados.

Nesta pesquisa, a análise das significações (sentido e significado) sobre a vida escolar, apreendidas por meio dos relatos das professoras, constitui um recurso essencial para compreender como se constituiu a relação com a prática de ensino da língua inglesa no formato remoto na pandemia de Covid-19.

A interseção entre essas duas categorias (sentido e significado) é crucial para entender a complexidade das experiências e vivências humanas, especialmente em contextos como os que foram vividos por professores na pandemia. Essas categorias são fundamentais para nossa pesquisa porque nos permitem entender que as experiências e vivências dos professores não são apenas mediadas por significados sociais amplos, mas também por percepções, emoções e reflexões singulares, que são constantemente reconstruídas ao longo de sua trajetória existencial.

Vigotsky (2001), em suas reflexões sobre o desenvolvimento humano, apresenta as categorias de “sentido” e “significado” como fundamentais para compreender além da relação entre pensamento e linguagem, pois para ele também é importante considerar que essa relação se constitui a partir da atuação (atividade) do ser humano na realidade, com suas necessidades e motivações.

No livro *Pensamento e Linguagem* (2001), Vigotsky aborda como essas categorias são interligadas, embora distintas, e como desempenham papéis essenciais no processo de internalização e construção do conhecimento. Mais do que isso, o autor evidencia que a relação entre pensamento e linguagem é uma condição fundamental da constituição da individualidade humana, uma vez que é por meio desses dois fenômenos (linguístico e intelectual) que o sujeito age sobre a realidade, buscando satisfazer suas necessidades, de modo que, assim, se apropria da cultura e se constitui ser consciente. Assim, a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas também o transforma, e vice-versa, possibilitando a emergência de formas superiores de funcionamento psicológico.

O sentido, por um lado, é a dimensão subjetiva e pessoal que uma palavra ou conceito adquire para o indivíduo. Ele é construído a partir das vivências, emoções, intenções e contextos particulares da relação de cada pessoa com a realidade. Enquanto o significado de uma palavra é relativamente estável, o sentido é dinâmico. A variação do sentido ocorre não apenas em função da experiência, mas da vivência e historicidade que constitui a relação do sujeito com a realidade. Embora sejam dialeticamente diferentes,

ambos formam uma unidade, uma unidade de contrários, enquanto na lógica formal as contradições se repelem dicotomicamente, na lógica dialética elas se constituem formando uma unidade.

Por exemplo, um mesmo objeto, como uma flor, pode evocar sentidos distintos a depender da história de vida de quem a observa. Para uma pessoa, determinada flor pode remeter a lembranças de afeto; para outra, pode estar associada a uma perda, ou ainda a um momento de celebração. Esses sentidos não se limitam à palavra "flor", mas dizem respeito à relação subjetiva e afetiva que o indivíduo estabelece com o próprio objeto, a partir de seu processo singular de apropriação da realidade.

Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade. Como diz Rey (2003), o sentido subverte o significado, pois ele não se submete a uma lógica racional externa. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (Aguilar e Ozella, 2013, p. 304).

O significado, por outro lado, segundo Vigotsky (2001), refere-se à dimensão social, objetiva e cultural das palavras. É o componente fixo e compartilhado de um símbolo linguístico, construído historicamente e transmitido por meio das interações sociais: o significado é o que torna a comunicação possível, pois fornece uma base comum de referência entre os indivíduos. Por exemplo, o significado da palavra "flor" é amplamente conhecido como a parte reprodutiva de certas plantas, geralmente associada à beleza e à natureza.

É no significado que o pensamento e o discurso se unem em pensamento verbal. É no significado, portanto, que poderemos encontrar a resposta às nossas perguntas sobre a relação entre o pensamento e o discurso (Vigotsky, 2001, p.10).

Vigotsky (2008) afirma que a relação entre pensamento e linguagem é medida pelo significado, que funciona como uma ferramenta cultural. Ainda segundo o autor, “O significado duma palavra representa uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento, ou se se trata de um fenômeno de linguagem” (Vigotsky, 2008, p. 104).

A linguagem permite que os significados sociais sejam apropriados e reinterpretados pelos indivíduos, tornando-se sentidos particulares. Essa articulação é

essencial no desenvolvimento do pensamento e da linguagem, pois mostra como o social e o individual se entrelaçam.

Esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a linguagem como dois círculos que se intersectam. Nas regiões sobrepostas, o pensamento e a linguagem coincidem, produzindo assim o que se chama pensamento verbal. O pensamento verbal, porém, não engloba de maneira nenhuma todas as formas de pensamento ou todas as formas de linguagem. Há uma vasta área de pensamento que não apresenta nenhuma relação direta com a linguagem. O pensamento manifestado na utilização de utensílios encontra-se incluído nesta área, tal como acontece com o pensamento prático em geral (Vigotsky, 2008, p.44).

Um dos principais pontos discutidos por Vigotsky é que pensamento e linguagem têm origens diferentes, mas convergem ao longo do desenvolvimento humano. A linguagem, inicialmente, se manifesta como comunicação externa, voltada à interação social, enquanto o pensamento é pré-verbal e ligado às necessidades práticas do sujeito em sua relação com o mundo. Com o tempo, esses dois processos, distintos em sua origem, passam a se integrar, dando origem ao que Vigotsky denomina pensamento verbal.

Esse fenômeno ocorre por meio da internalização da linguagem, que transforma a fala externa em fala interna, permitindo ao sujeito organizar, planejar e controlar seus próprios pensamentos. No entanto, essa relação não é unidirecional: o pensamento também atua sobre a linguagem, conferindo-lhe novos significados e exigindo sua transformação para expressar conteúdos cada vez mais complexos. Assim, o pensamento impulsiona o desenvolvimento da fala ao exigir formas mais elaboradas de articulação simbólica, e a linguagem, por sua vez, reorganiza o próprio funcionamento do pensamento, formando uma unidade dinâmica e dialética no processo de desenvolvimento psicológico superior (Vigotsky, 2001).

Para as nossas investigações sobre as significações construídas por professoras de língua inglesa sobre o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas na pandemia de Covid-19, entendemos o significado como um ponto de partida para a análise, uma generalização inicial que nos oferece um quadro básico e compartilhado das experiências e percepções vividas por essas profissionais. O significado, nesse contexto, refere-se à interpretação socialmente estabelecida de um fenômeno, que é apreendido a partir de uma lógica coletiva e objetiva, com base nas experiências comuns de um grupo.

No entanto, o processo de significação é fundamental para compreender as complexidades e multiplicidades que compõem a realidade vivida pelos sujeitos, especialmente no campo da educação, marcado por diferentes histórias, contextos e

subjetividades. A questão central que emerge dessa análise é que os significados não são dados a priori, mas são construídos na relação singular que cada sujeito estabelece com o mundo, sendo atravessados por aspectos afetivos, sociais e históricos. Isso se torna ainda mais evidente em momentos de crise, como a pandemia da Covid-19, nos quais as experiências vividas são intensas e desafiadoras, exigindo novas formas de significar a si, os outros e a própria prática educativa.

Por isso, a necessidade de avançar para o estudo dos sentidos se torna urgente e fundamental. O sentido é o que se configura como uma expressão mais subjetiva, que se forja na relação dialética do indivíduo com o contexto em que atua, sendo, portanto, uma relação singular e única, mas, ao mesmo tempo, social, cultural e histórica.

O estudo dos sentidos nos permite ir além do que é dado de forma generalizada e apreender as interpretações e ressignificações que os sujeitos fazem do mundo em que atuam a partir de suas vivências e emoções. No caso das professoras, isso se expressa nas diferentes formas como cada uma vivenciou o ensino remoto, os desafios emocionais e psicológicos impostos pela pandemia, as adaptações pedagógicas e as transformações nas relações com os alunos. O sentido, portanto, pode revelar a constituição do sujeito na realidade, isto é, com as dimensões subjetivas da realidade de cada professora, que são constituídas pela sua história de vida, suas crenças, valores e pelo lugar que ocupa na

Enquanto o significado está mais ligado ao conteúdo compartilhado socialmente e à estabilização de conceitos, o sentido é marcado por sua dimensão subjetiva, fluida e afetiva, pois emerge das vivências concretas e da história singular de cada sujeito. Como destaca Santos (2023):

No que se refere ao sentido, ele é mais amplo que o significado, pois não se submete a uma lógica racional externa. Assim sendo, é uma produção mais da ordem da subjetividade e se refere predominantemente a uma lógica interna, sem que isso configure uma dicotomia com a objetividade do mundo externo. Os sentidos são mediados pelas histórias pessoais e sociais, sendo os aspectos afetivos um de seus principais componentes. Assim, não se pode marginalizar o papel dos afetos [...] na formação do psiquismo humano e, portanto, na constituição dos sentidos (Santos, 2023, p.34).

Portanto, ao considerar que o sentido e o significado são constituídos pelo sujeito em seu processo histórico de existência, reconhecemos a importância de se realizar uma análise mais profunda e ampla, que contemple tanto as dimensões coletivas e culturais dos fenômenos quanto as experiências subjetivas que organizam a maneira como cada sujeito se relaciona e atua transformando a realidade.

2.2.4 A Categoria ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

Diante da relevância do objeto de estudo, a nossa abordagem acerca da relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento tem como referência a categoria de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), um dos postulados que Vigotsky utiliza para fundamentar as discussões da psicologia sócio-histórica.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na teoria de aprendizagem de Vigotski (1991), descreve o espaço entre o que uma criança já é capaz de fazer sozinha e o que ela pode realizar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. Esse conceito enfatiza a importância da interação social no processo de aprendizagem, destacando que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio de atividades colaborativas. Para Vigotski (1991), o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, e a ZDP constitui-se como espaço de relações sociais, com potencial de desenvolvimento, o que pode possibilitar os aprendizes a ultrapassarem seus limites atuais.

Um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, afirma-se que seria bom que se iniciasse o ensino de leitura, escrita e aritmética numa faixa etária específica. Só recentemente, entretanto, tem-se atentado para o fato de que não podemos limitar-nos meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, se o que queremos é descobrir as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento (Vigotski, 1991, p.57).

A ZDP como proposta por Vigotski refere à distância entre dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que engloba as capacidades que o indivíduo já domina e pode executar de forma autônoma, e o nível de desenvolvimento potencial, que abrange habilidades que podem ser alcançadas com o auxílio de um professor, colega mais experiente ou até ferramentas culturais.

O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (Vigotski, 1991, p.57).

Para o autor, o aprendizado é um processo mediado socialmente, que se inicia nas interações entre o sujeito e o outro (plano interpsicológico) e, posteriormente, é internalizado, passando a operar no plano intrapsicológico. Ou seja, ainda que o aprendizado ocorra no indivíduo, ele é fundamentalmente constituído pelas relações

sociais e afetivas nas quais o sujeito pertence. Esse processo ocorre na relação com “o outro” e porque se faz uso de signos com o outro e pelo uso de signos, como a linguagem, que desempenha um papel central na internalização de conhecimentos. Assim, a ZDP é um espaço dinâmico onde ocorre a construção de significados e a apropriação de novas habilidades, possibilitando que o aprendiz alcance níveis de compreensão e execução antes inacessíveis.

Vale ainda ressaltar que a zona de desenvolvimento proximal se constitui num sistema de possibilidade não apenas cognitivo, mas fundamentalmente afetivo. O processo de aprendizagem, assim como o de ensinar, é marcado por uma história social, construída pelo conjunto dos homens, mas trata-se também de um fenômeno único, mediado pela história afetiva de cada sujeito que aprende e ensina. É a qualidade dessa história, da forma como cada sujeito viveu e vive os seus momentos de escola, na relação com tantas pessoas e um mundo de objetos e ideias construídos pelo ser humano, que a dimensão afetiva se constitui como um fenômeno subjetivo (Soares, Araújo & Pinto, 2020, p.78).

Um aspecto crucial da ZDP é a mediação pedagógica, que envolve o uso de estratégias ajustadas às necessidades e ao estágio de desenvolvimento do aprendiz. Isso pode incluir o uso de perguntas direcionadas, dicas, exemplos ou até mesmo a coexecução de tarefas. Com o tempo, e à medida que o sujeito se apropria dos instrumentos culturais, especialmente da linguagem, por meio das interações sociais, ele internaliza essas mediações e desenvolve formas mais autônomas de pensamento e ação, promovendo o avanço de seu nível de desenvolvimento real.

Esse processo evidencia que a autonomia não é ausência de mediação, mas o resultado de um processo de internalização das relações sociais e simbólicas que estruturam a atividade consciente.

Atuar na *zona de desenvolvimento proximal* significa promover relações entre o novo conteúdo, o cotidiano e os conteúdos anteriores, a partir da história prévia dos conhecimentos do aluno - desenvolvimento real. Tais relações que se estabelecem na troca com o professor (sujeito mais experiente da relação) promovem a construção de novas ideias, novos conceitos. Para Vigotski, a experiência social promove mudanças significativas nas operações internas da criança, possibilitando o seu avanço cognitivo. A experiência com outros colegas, além do professor, contribui e ajuda os alunos a entenderem melhor o novo (Tassoni, 2011, p.62).

Nesse contexto, compreender a aprendizagem como um processo individual, mas constituído em condições sociais, significa reconhecer o papel fundamental do professor e a relevância de sua intervenção, tanto ao oferecer informações quanto ao criar condições

para que os alunos produzam significados a partir das interações e dos instrumentos culturais disponíveis.

Planejar, organizar o ensino, contextualizá-lo e avaliar continuamente as ações pedagógicas são dimensões essenciais do trabalho docente que, ao se desenvolverem de forma dialética e crítica, podem favorecer processos de significação por parte dos alunos e a apropriação ativa dos conhecimentos historicamente produzidos. Nessa perspectiva, o papel do professor é criar condições para que o desenvolvimento ocorra, por meio do uso intencional de instrumentos culturais, da linguagem e da interação social, possibilitando que os estudantes se envolvam em práticas escolares significativas, capazes de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A aprendizagem não se reduz a um reflexo objetivo e especular da realidade, pois trata-se de um fenômeno psicológico, cujo processo é sempre mediado por ações criativas e colaborativas. Assim sendo, é o indivíduo que aprende, mas essa condição só é possível na relação dialética com o outro, o que possibilita que a relação seja colaborativa e a aprendizagem criativa (Soares, Araujo & Pinto, 2020, p.76).

Ao assumir essa perspectiva, o ensino deixa de ser visto como simples transmissão de conteúdos e passa a ser compreendido como uma atividade orientada pela criação de condições concretas para o desenvolvimento dos estudantes. O professor, ao atuar conscientemente nesse espaço de potencialidades, possibilita que os alunos avancem para além do que seriam capazes de realizar sozinhos, favorecendo não apenas a aprendizagem de saberes escolares, mas também a constituição de sujeitos críticos, autônomos e historicamente situados.

Ao compreendermos o desenvolvimento humano como um processo histórico, social e mediado por atividades significativas, torna-se evidente a potência da Psicologia Sócio-histórica para fundamentar uma análise sensível e crítica sobre a prática docente em contextos desafiadores, como o ensino remoto vivenciado durante a pandemia. As categorias de atividade, vivência, significação e Zona de Desenvolvimento Proximal, articuladas às especificidades do trabalho educativo e ao processo de constituição do sujeito adolescente, constituem o aporte teórico que orienta a compreensão e a análise das experiências narradas pelas professoras participantes desta pesquisa, possibilitando apreender as significações produzidas por elas acerca de sua atividade docente no contexto investigado.

A partir desse referencial, avançamos agora para a apresentação dos caminhos para o nosso objeto que orientam a produção e a análise dos dados, respeitando a

complexidade do fenômeno investigado e a singularidade das experiências docentes em questão.

3 CAMINHOS PARA O OBJETO: NOSSA METODOLOGIA

Esta seção tem como objetivo apresentar e justificar as escolhas metodológicas que orientaram a realização da presente pesquisa, cujo propósito foi compreender a prática de ensino de língua inglesa no formato remoto, a partir da análise das significações produzidas por duas professoras que vivenciaram essa modalidade no ensino médio de uma escola pública localizada na região intermediária de Mossoró, no Rio Grande do Norte, durante a pandemia de Covid-19.

Portanto, esta seção detalha os caminhos metodológicos percorridos na construção do processo investigativo: a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa, os fundamentos e procedimentos da entrevista reflexiva e a metodologia de análise dos dados adotada, sustentando-se, em todas as etapas, na indissociabilidade entre teoria e prática, pensamento e linguagem, subjetividade e objetividade, princípios fundantes do método dialético (Vigotski, 2009; Kosik, 1976).

Como já antes reforçado, o presente estudo encontra apoio na Psicologia Sócio-histórica, com utilização das categorias atividade, vivência, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e significação, categorias que consideramos essenciais para compreender os significados construídos nas experiências escolares das professoras ao longo do período analisado.

A Psicologia Sócio-histórica, fundamentada nas contribuições de Vigotsky e nos pressupostos do materialismo histórico-dialético (Marx, 2011; Kosik, 1976; Vigotsky, 2001), compreende que os processos psicológicos são constituídos nas relações sociais e mediados por instrumentos e signos historicamente produzidos. Nessa perspectiva, a pesquisa deve considerar a relação dialética entre o sujeito e o contexto histórico-social, ambos em permanente transformação. Para a análise das experiências docentes, mobilizamos as categorias atividade, vivência, significação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A produção do conhecimento científico em educação, à luz do materialismo histórico-dialético e da psicologia sócio-histórica, parte da compreensão de que os fenômenos educacionais não podem ser analisados de forma isolada, fragmentada ou naturalizada. Essa abordagem epistemológica reconhece que o objeto da psicologia não pode ser reduzido à dimensão empírica do comportamento visível, nem ao sujeito isolado

e abstrato. Pelo contrário, compreende-se que a análise deve voltar-se à totalidade concreta da existência humana, mediada historicamente. Como afirma Bock (1999):

O objeto da Psicologia é o ser humano concreto. Este concreto não é o dado imediato da realidade, mas a reconstituição dinâmica e processual, no pensamento, daquilo que se apresenta enquanto produto, separado e cristalizado. Esta reconstituição não é arbitrária, mas segue a lógica do movimento real da constituição do objeto e somente é possível porque esse objeto está em movimento, é histórico (Bock, 1999, p. 22).

Assim, os processos educacionais são determinados por múltiplas mediações, contradições e relações históricas que devem ser consideradas em sua análise. Nessa perspectiva, a pesquisa educacional deve comprometer-se com a explicação das múltiplas determinações históricas, sociais e subjetivas que constituem o processo educativo em sua totalidade concreta. Como afirmam Aguiar e Ozella (2013, p. 300), “a análise da subjetividade demanda a consideração da história e das relações sociais que constituem o sujeito e as formas pelas quais ele significa o mundo”. É com base nesse entendimento que a psicologia sócio-histórica se opõe a abordagens naturalizantes e individualizantes, defendendo que “o homem é um ser histórico, que se produz ao produzir a própria vida, mediado pela atividade, pela linguagem e pela cultura” (Lane, 1996, p. 17).

Kosik (1976, p. 57) também contribui para esse debate ao afirmar que a análise concreta da realidade exige romper com a fragmentação da experiência e compreender os fatos “como momentos de um determinado todo”. Essa totalidade não constitui uma soma mecânica de elementos, mas uma estrutura viva e em constante transformação. Portanto, conhecer o processo educativo exige captar suas determinações em movimento, situando o fenômeno educacional em sua articulação com a totalidade social e com o processo de constituição da subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, ao buscar apreender o fenômeno para além de sua aparência imediata e de forma articulada à totalidade histórica e social, o conhecimento deixa de ser uma simples descrição e passa a ser concebido como um movimento de apropriação crítica da realidade. Esse movimento orienta-se pelas categorias de mediação, contradição e transformação, que possibilitam a superação de concepções idealistas e contribuem para a construção de uma psicologia crítica comprometida com a emancipação humana, conforme afirmam Gomes, Aguiar e Alfredo (2024):

Declara-se que a mediação, a historicidade, a contradição e a totalidade são categorias propostas como imprescindíveis à compreensão e análise dos processos educacionais, considerando que tais categorias são resultantes de um intrincado complexo de relações sociais promotoras

do desenvolvimento de meios de produção e sustentação da existência humana (Gomes, Aguiar e Alfredo, 2024, p.5).

Essa compreensão reforça a necessidade, anteriormente apontada, de analisar o fenômeno educacional em sua articulação com a totalidade social, reconhecendo que os processos educativos não podem ser apreendidos de forma isolada ou desvinculada das condições históricas e materiais em que se constituem. Nessa abordagem, o sujeito é entendido como ser ativo, social e histórico, cuja subjetividade se constitui no entrelaçamento dialético com as condições objetivas de existência. Tal concepção impõe à pesquisa uma postura teórico-metodológica que ultrapasse a aparência dos fatos e busque apreender os nexos constitutivos dos processos formativos.

Isso implica considerar os participantes da pesquisa como sujeitos históricos e sociais, constituídos nas e pelas relações que estabelecem no interior de práticas concretas. Assim, os dados não são tratados como elementos isolados da realidade, mas como expressões de sentidos e significações produzidos na relação dialética entre o individual e o social (Aguiar e Ozella, 2013; Rey, 2012).

Neste estudo, partimos do entendimento de que conhecer é também intervir. O pesquisador não ocupa uma posição neutra ou distanciada, mas se insere nas relações de pesquisa como sujeito que, ao buscar compreender o outro, também é afetado e transformado nesse processo. Como afirma Chizzotti (2006, p. 99), “o pesquisador é parte da realidade que pesquisa. Ao mesmo tempo em que busca compreender os outros, compreende a si mesmo. Conhecer é intervir”. Essa postura está em consonância com a perspectiva vigotskiana, que concebe o método como um processo ativo de investigação, no qual o pesquisador intervém para apreender o desenvolvimento em movimento (Vigotsky, 2001).

Essa postura epistemológica demanda a construção de meios metodológicos capazes de acolher a subjetividade e as contradições vividas pelos sujeitos da investigação, o que se materializa aqui por meio do uso da entrevista reflexiva como procedimento central de produção dos dados (Szymanski, 2004; Rebouças e Soares, 2017).

3.1 Campo de pesquisa

A escolha da escola participante da pesquisa deve-se à relevância do seu contexto educacional e ao acesso viabilizado por vínculos profissionais previamente estabelecidos. Trata-se de uma instituição pública federal de educação básica, técnica e tecnológica, situada na região intermediária de Mossoró⁴, no estado do Rio Grande do Norte. Com funcionamento em tempo integral e oferta do ensino médio integrado à educação profissional, a escola atende estudantes de diversos municípios da região, muitos deles em situação de vulnerabilidade social.

A escola, no período de ensino remoto emergencial, adotou uma metodologia que combinava aulas remotas síncronas e assíncronas, com uma carga horária mínima reservada aos encontros síncronos e uma carga máxima destinada às atividades assíncronas. Os encontros síncronos com os estudantes ocorriam semanalmente via plataforma virtual de reuniões, enquanto a parte assíncrona da disciplina era composta por leituras de textos, realização de atividades e outras propostas pedagógicas desenvolvidas de forma autônoma pelos alunos designadas pelas professoras.

Esse contexto transforma a escola em uma instituição representativa de políticas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação de qualidade, além de proporcionar um cenário fecundo para investigar as implicações do ensino remoto na prática docente em realidades marcadas por desigualdades estruturais. A complexidade desse contexto educacional, que articula formação técnica, demandas socioeconômicas regionais e desafios no processo de escolarização, oferece elementos significativos para compreender como as professoras de língua inglesa vivenciaram e ressignificaram sua prática durante a pandemia da Covid-19.

A unidade conta com 20 salas de aula, 25 laboratórios especializados, incluindo espaços voltados à informática, química, física, biologia, entre outras disciplinas, além de biblioteca, auditório, refeitório, quadra poliesportiva coberta, piscina, centro de vivência e ateliê de artes plásticas. Essa estrutura viabiliza a articulação entre teoria e prática em diferentes eixos formativos, fortalecendo a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Não obstante a estrutura apresentada, durante o período de ensino remoto emergencial, a escola buscou manter o vínculo pedagógico por meio de plataformas digitais institucionais, reuniões virtuais com turmas, envio de materiais didáticos e

⁴ A região intermediária de Mossoró compreende um conjunto de municípios potiguares com forte articulação social e econômica, cuja centralidade regional está vinculada à cidade de Mossoró.

suporte técnico aos estudantes com dificuldades de acesso. Além disso, destaca-se a existência de uma rede articulada entre os professores e professoras de língua inglesa dos diversos campus da instituição, que compartilham práticas, materiais e reflexões pedagógicas, fortalecendo o desenvolvimento profissional coletivo e contribuindo para a consolidação de uma abordagem integrada e colaborativa no ensino do idioma, o que enriquece o conjunto das possibilidades das práticas docentes utilizadas em contextos vivenciados durante a pandemia da Covid -19.

3.2 Sujeitos participantes

As professoras participantes desta pesquisa foram selecionadas com base em critérios de intencionalidade, considerando a experiência no ensino de língua inglesa no ensino médio durante o período de ensino remoto emergencial, em uma escola pública da região intermediária de Mossoró no Rio Grande do Norte. Temos como objetivo geral compreender a prática de ensino da língua inglesa no formato remoto a partir da análise de significações produzidas por duas professoras que vivenciaram essa experiência no ensino médio de uma escola pública situada na região intermediária de Mossoró, no Rio Grande do Norte.

A escolha por professoras com esse perfil se alinha ao objetivo de analisar as significações construídas a partir da prática docente nesse contexto. Foram excluídos profissionais que não atuaram diretamente com a disciplina de língua inglesa ou que estiveram afastados de suas funções no período delimitado pelo estudo. Participam da pesquisa duas professoras, identificadas com nomes fictícios para garantir o anonimato e a confidencialidade das informações.

Melodia (nome fictício) é professora de língua inglesa, mestre em Ensino, e possui oito anos de experiência na rede pública de educação. No recorte temporal considerado nesta pesquisa, sua atuação docente abrangia diferentes níveis de ensino na instituição: ela lecionava para turmas do ensino médio integrado à educação profissional, uma turma de curso técnico subsequente e uma turma de graduação

Harmonia (nome fictício) é professora de língua inglesa e mestre em ensino, atua como professora efetiva na instituição há cerca de 15 anos. Durante o recorte temporal considerado nesta pesquisa, Harmonia lecionou aulas em quatro turmas: três turmas de primeiro ano, e uma turma de quarto ano.

As participações das duas docentes na pesquisa são fundamentais para o aprofundamento da análise sobre os sentidos atribuídos à prática de ensino da língua inglesa em tempos de exceção, possibilitando a reflexão sobre os limites, potencialidades e reconfigurações da docência no período do ensino remoto emergencial decorrido pela pandemia de Covid-19.

3.3 Instrumentos de produção de informações

Para a produção de informações desta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos: um questionário inicial e uma entrevista reflexiva. A escolha por esses instrumentos fundamenta-se na abordagem qualitativa e na perspectiva da psicologia sócio-histórica, que compreende o sujeito como ser ativo, histórico e social, constituído nas relações mediadas pela linguagem e pela cultura. Como afirma Vigotski (1998, p. 89), “a relação do sujeito com a realidade é sempre mediada”, sendo essa mediação o que possibilita a constituição da consciência e da subjetividade.

O questionário inicial, de natureza semiaberta, teve como objetivo levantar informações de identificação e contextualização das participantes, como formação, tempo de atuação docente, perfil das turmas atendidas e experiências com o ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19. Esse instrumento funciona como etapa exploratória, subsidiando a construção do roteiro da entrevista reflexiva e favorecendo a aproximação com as professoras participantes. Nessa perspectiva, “as informações iniciais devem ser organizadas de forma a acolher a complexidade do sujeito e suas relações com o mundo social” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 302), respeitando os princípios éticos e epistemológicos da abordagem.

A entrevista reflexiva constitui o principal instrumento de produção de informações desta pesquisa, permitindo o acesso às significações atribuídas pelas professoras à sua prática no contexto do ensino remoto. Inspirada em Szymanski (2004) e em Rebouças e Soares (2017), essa modalidade de entrevista se caracteriza pelo acolhimento da fala do sujeito e pela promoção da escuta ativa, sendo conduzida como um espaço de elaboração, problematização e ressignificação da experiência docente. Como destacam Rebouças e Soares (2017, p. 6), “a entrevista reflexiva é um espaço de escuta e devolução que provoca o sujeito a refletir sobre sua própria prática, seus valores e sua história”.

Durante as entrevistas, utilizamos estratégias como sínteses devolutivas, perguntas de aprofundamento, questões de esclarecimento e focalizações temáticas, com o objetivo de favorecer a reflexão e a elaboração das experiências narradas pelas participantes. Essa condução está alinhada à proposta da entrevista reflexiva, que pressupõe a escuta ativa e a mediação cuidadosa do pesquisador. Essa concepção rompe com o modelo tradicional de entrevista como mera extração de dados, e a reposiciona como uma ferramenta formativa e dialógica, coerente com os pressupostos da psicologia sócio-histórica. Conforme destaca Szymanski (2004):

O papel do pesquisador é o de sustentar o processo reflexivo do entrevistado, intervindo com perguntas que favoreçam o aprofundamento de sentidos e a organização das experiências narradas. Para isso, é necessário desenvolver a escuta atenta, perceber nuances do discurso, identificar impasses ou contradições e devolver ao entrevistado questões que o ajudem a rearticular e aprofundar sua própria fala (Szymanski, 2004, p. 84).

Tais estratégias podem contribuir para a organização do pensamento das participantes, a retomada de ideias relevantes e a ampliação das possibilidades de significação, respeitando a singularidade de cada trajetória e o movimento histórico de constituição da subjetividade. O registro foi feito por meio de gravações em áudio, com a devida autorização das participantes, e as entrevistas foram transcritas integralmente para análise posterior.

A utilização desses instrumentos se alinha aos pressupostos da psicologia sócio-histórica e do materialismo histórico-dialético, pois não busca uma descrição neutra da realidade, mas sim a compreensão de seus movimentos, contradições e mediações. Vigotski (1998, p. 59) destaca que “é no processo de desenvolvimento, e não em seus produtos finais, que devemos buscar o verdadeiro objeto da ciência psicológica”, reafirmando que o foco da análise recai sobre o processo de constituição das significações, e não sobre suas expressões cristalizadas.

Assim, os dados produzidos não se apresentam como reflexos diretos da realidade, mas como expressões de sentidos em constante elaboração. A pesquisa, nesse sentido, não se limita à coleta de informações, mas compromete-se com o desvelamento dos nexos constitutivos entre sujeito, linguagem e história.

3.4 Instrumento de análise das informações

A análise das informações produzidas nesta pesquisa segue os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia sócio-histórica, com ênfase na metodologia dos núcleos de significação, conforme desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). Esse procedimento analítico parte do reconhecimento da linguagem como constitutiva da subjetividade, e das falas dos sujeitos como expressões de sentidos e significados historicamente mediados.

O processo analítico se estrutura em quatro etapas: (i) leitura flutuante das transcrições; (ii) levantamento de pré-indicadores; (iii) sistematização de indicadores; e (iv) formação dos núcleos de significação. Essa proposta tem como fundamento a compreensão de que as significações do sujeito são marcadas por contradições, tensões e múltiplas determinações, e que, portanto, a análise deve buscar captar a dinâmica dos sentidos em movimento.

A leitura flutuante representa o primeiro contato com o material transcrito, e se caracteriza como uma leitura livre, atenta à totalidade das falas e às pistas que indiquem zonas de sentido. Conforme os autores Aguiar e Ozella (2013) afirmam: “A leitura flutuante possibilita a aproximação do material e a captação inicial dos elementos que parecem constituir sentidos importantes para os sujeitos, sem, contudo, assumir a postura de quem já sabe o que encontrar” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 307).

A partir dessa leitura, procede-se ao levantamento de pré-indicadores, isto é, trechos ou expressões que, isoladamente, apontam para significados atribuídos pelos sujeitos a determinados aspectos da realidade vivida. Sobre essa etapa, Aguiar e Ozella (2013) explicam: “Os pré-indicadores são trechos de falas que, por sua expressividade, riqueza ou repetição, revelam sentidos possíveis atribuídos aos objetos ou situações abordadas. Eles ainda não dizem algo por si, mas apontam para zonas de significação” (p. 308).

Os pré-indicadores são identificados como unidades de significado emergentes durante a leitura das entrevistas. Serão destacados trechos que expressem aspectos relevantes das experiências vividas pelas professoras, os quais consistirão em palavras, frases ou expressões que apontem para temas recorrentes ou ideias centrais.

Consideramos que a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca. Partimos dela sem a intenção de fazer uma mera análise das construções narrativas, mas com a intenção de fazer uma análise do sujeito. Assim, temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhe atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a

narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constitui (Aguiar e Ozella, 2013, p. 308).

Em seguida, realiza-se a sistematização de indicadores, na qual os pré-indicadores são organizados por aproximação de conteúdo e densidade semântica. Aqui, o objetivo é buscar regularidades discursivas, tensões e deslocamentos nos modos como os sujeitos constroem suas falas. Os indicadores serão definidos como representações mais abrangentes e consolidadas dos temas identificados, permitindo uma organização mais clara dos dados.

Os autores alertam que esse é um momento de transição importante entre o empírico e o teórico: “A organização dos indicadores constitui uma etapa de articulação entre o conteúdo das falas e os fundamentos da psicologia sócio-histórica. Trata-se de dar inteligibilidade às falas sem apagá-las, respeitando suas contradições e historicidade” (Aguiar e Ozella, 2013, p. 309). Este momento, de acordo com Aguiar e Ozella (2013), já caracteriza uma fase do processo de análise que aponta um início de nuclearização. Com base nos indicadores, foram elaborados os núcleos de significações, os quais sintetizam os sentidos e significados atribuídos pelas professoras às suas experiências e práticas pedagógicas.

A partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito (Aguiar e Ozella, 2013, p. 310).

Por fim, ocorre a formação dos núcleos de significação, que sintetizam, em sua estrutura, os sentidos e significados mais recorrentes, tensionados ou contraditórios atribuídos pelos sujeitos. Esses núcleos não são fixos nem definitivos, mas expressam a síntese temporária dos sentidos que emergem das falas, permitindo que se compreenda como o sujeito constrói sua subjetividade em relação aos fenômenos investigados. Como afirmam Aguiar, Soares e Machado (2015, p.70), a etapa de construção dos núcleos de significação:

[...] é um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito (Aguiar, Soares e Machado, 2015, p.70).

Um aspecto importante na análise dos núcleos de significações é o reconhecimento da natureza dialética e histórica da realidade. Aguiar e Ozella (2013) destacam que essa abordagem não se limita à descrição dos sentidos e significados manifestos, mas busca desvelar as tensões, conflitos e mudanças presentes nas experiências dos sujeitos. Essa metodologia não busca o indivíduo isolado, descolado da realidade em que vive e atua como sujeito, mas sim a apreensão de sua complexidade, considerando a historicidade, a contradição e a multiplicidade que constituem a subjetividade humana. Ao tratar as falas dos sujeitos como expressões que carregam a história e a cultura construída pela humanidade, o procedimento analítico aproxima-se do compromisso ético-político da psicologia sócio-histórica, que conforme Lane (1996), é o de contribuir para a compreensão crítica da realidade e a transformação das práticas sociais.

3.5 Considerações Éticas

Esta pesquisa respeita os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016), que regula as pesquisas envolvendo seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais. Diante dessas orientações, optamos por abordar a aprovação formal e a anuência das participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual assegura às participantes o direito de conhecer previamente os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, os critérios de inclusão, os possíveis riscos e benefícios envolvidos, bem como o direito de recusar ou desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal, profissional ou institucional. O TCLE é redigido em linguagem clara e acessível, e somente após a leitura e a manifestação voluntária de concordância é que a participação se efetiva.

Em relação aos riscos e benefícios, considera-se que a pesquisa apresenta risco mínimo, uma vez que não envolve intervenções físicas, nem coleta de dados sensíveis ou sigilosos em contextos vulneráveis. Assim sendo, o risco (mínimo) é o de que a abordagem sobre as experiências vividas durante o ensino remoto emergencial poderá suscitar sentimento de frustração, sobrecarga ou inquietação. Por isso, a escuta será conduzida com sensibilidade e o máximo de atenção à pessoa, garantindo um espaço acolhedor e respeitoso, e, se necessário, será oferecido acompanhamento psicológico institucional.

Como benefício, espera-se que a participação promova um espaço de reflexão crítica sobre a prática docente, além de contribuir com a produção de conhecimento sobre a educação em contextos de crise sanitária e tecnológica. A participação na pesquisa se encerra com a conclusão da entrevista reflexiva e a validação da transcrição, podendo ser interrompida a qualquer momento por decisão das participantes, sem necessidade de justificativa. Em conformidade com a Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016), garante-se o direito à reparação integral em caso de eventuais danos decorrentes da participação, ainda que os riscos envolvidos sejam mínimos.

Com base nos referenciais teóricos e nas estratégias metodológicas até aqui delineadas, a pesquisa foi feita de modo a garantir a escuta qualificada das professoras participantes, respeitando a singularidade de suas experiências e assegurando o rigor ético e analítico necessário à construção do conhecimento. A partir dos procedimentos descritos, foram produzidos e sistematizados os dados e informações que sustentam as reflexões desenvolvidas nesta investigação.

A seção seguinte apresentará o levantamento dos Pré-Indicadores, momento em que se inicia o movimento analítico propriamente dito. Essa etapa tem por objetivo identificar, a partir do material empírico e das leituras iniciais, expressões que sinalizam possíveis significações que emergem das falas das participantes.

4 LEVANTAMENTO E SISTEMATIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES, INDICADORES E NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

O levantamento dos pré-indicadores marca o início do movimento analítico em direção à compreensão das produções de sentido das professoras participantes. Nessa perspectiva, a análise não se restringe à descrição do que foi dito, mas busca captar o modo como as significações se constituem nas relações concretas de trabalho docente e nos processos de mediação social que caracterizaram o ensino remoto emergencial.

A partir das transcrições das entrevistas e do contato reflexivo com o material empírico, procedeu-se à leitura atenta das narrativas, identificando expressões, ideias e recorrências que revelam aspectos relevantes das experiências e dos sentidos atribuídos ao contexto vivenciado. Essa etapa, de caráter exploratório, se configura como um primeiro movimento, em que o pesquisador se aproxima do material buscando indícios de significações que, posteriormente, se organizarão nos núcleos de significação.

Nesse percurso, o objetivo central é delinear as primeiras compreensões sobre como as docentes significam sua prática, suas dificuldades e estratégias diante das condições impostas pela pandemia. O levantamento dos pré-indicadores permite, portanto, evidenciar os elementos que compõem a trama inicial dos sentidos produzidos, funcionando como elo entre o material empírico e a análise interpretativa posterior. Trata-se de uma leitura flutuante e analiticamente orientada, em que cada expressão carrega marcas do social, do histórico e do subjetivo, dimensões constitutivas do desenvolvimento humano e essenciais para a compreensão das significações no contexto do ensino remoto emergencial que ocorreu na pandemia de Covid-19.

A partir de leitura minuciosa da entrevista realizada com a professora Melodia, foi possível identificar um conjunto expressivo de elementos reveladores das significações atribuídas por ela à experiência docente durante o ensino remoto emergencial. A partir desse movimento interpretativo, foram selecionados 26 pré-indicadores, reunidos no Quadro 4 (página 71), os quais constituem o primeiro passo para a construção dos núcleos de significação, servindo como pontos de ancoragem para a compreensão das mediações entre o singular da trajetória da docente e as determinações mais amplas do contexto histórico, social e educacional.

Quadro 4: Pré-indicadores (Entrevista com Melodia, 2025)

Pré-indicadores (Melodia)	
01	<i>Olha, [no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19] não foi uma experiência muito fácil, nem muito boa, nem muito feliz, assim... Eu digo muito que os alunos ajudam muito, porque se eu não tivesse tido as turmas que eu tive, teria sido muito mais difícil.</i>
02	<i>A gente pegou ali uma organização de ensino remoto [na pandemia] que meio que espremia a gente, porque era muito pouco tempo de aula e para cumprir aquela carga horária era uma infinidade de atividades.</i>
03	<i>Então, para eu justificar aquelas horas [de ensino] que eu não estava dando aula, era muita atividade que passava para os alunos, né? E a gente tinha que comprovar tudo que tinha feito.</i>
04	<i>Então, assim, havia semanas de eu ficar exausta de tanto corrigir atividade, de ainda ter que planejar atividade, né?.</i>
05	<i>Então isso [organização de aulas no ensino remoto] acabou me deixando muito cansada, mas eu fui encontrando algumas estratégias, né? reduzir essa carga que estava muito pesada. Então, eu comecei a passar atividades que eu usaria em sala.</i>
06	<i>E aí eu lembro que eu dividi esse módulo. Eu tinha alguns recursos, né? Eu usava muito o Jamboard do Google, que eu acho que nem uso mais o Jamboard.</i>
07	<i>Usei muito o Padlet, e o Padlet era muito interessante porque tinha uns frames bem interessantes lá, então quando eu estava falando sobre coisas no mundo eu colocava o mapa mundo para eles [alunos] localizarem, e aí as atividades começaram a ser nessas plataformas, eles começaram a fazer as atividades nessas plataformas que era mais divertido de fazer do que fazer no Google Forms, por exemplo.</i>
08	<i>Já utilizava o Classroom, por exemplo, o Google Classroom. Já tinha utilizado o Google Meet. Agora, é claro, muito diferente do que foi [começo do ensino remoto], né? Tipo assim, eu descobri alguns recursos no Google Classroom que eu não sabia que eles existiam.</i>
09	<i>De já chegar lá do Google Forms, por exemplo, e ele já me dá as notas no fim. De eu colocar lá a pontuação e quando eu ir corrigindo lá, ele já me dá no fim a pontuação daquele aluno. Então, isso daí foi uma coisa que eu fui descobrindo, né?.</i>
10	<i>Então, no início [do ensino remoto], porque a gente passou do fim de 2020 até 2022. Eu lembro que a gente voltou pro presencial, acho que em abril... De 2022. Março de 2022... presencial. Então...Foi assim, mais de um ano, um ano e meio, mais ou menos, nesse esquema. Então, acabou que eu fui aprendendo muita coisa, né?.</i>
11	<i>Então, no início [do ensino remoto], era muito aquilo de, “meu Deus, eu não sei fazer nada. Eu não sei mexer nisso aqui”, né? Não sei. Eu ficava... “Eu preciso fazer</i>

	<i>uma atividade dessas com eles. Mas como é que eu vou fazer essa atividade se eu não estou no presencial?”.</i>
12	<i>Então, assim, foi muito difícil [no início das aulas remotas]. E isso é uma coisa que, pra mim, era uma questão de perceber quem participava das atividades... porque no presencial você vê quem é que está fazendo e quem é que está se escorando, mas não dava muito pra gente ver.</i>
13	<i>E aí, mais uma vez, foi a tecnologia que me ajudou [a acompanhar os alunos que faziam as atividades], que foi o Google Docs. “Tá, então vamos descobrir aqui quem é que faz e quem é que não faz”. E aí eu não disse nada pra eles do histórico do Google Docs, que dava pra eu ver quem mexia nos documentos, quem acrescentava alguma coisa, quem tirava.</i>
14	<i>Então, a tecnologia me ajudou muito nisso [a acompanhar os alunos que faziam as atividades], assim, né? De ter mais ou menos esse controle que era muito difícil de ter no online. Mas eu acho que o meu principal desafio foi com o fato de ter que contar com a tecnologia, de não ser uma opção. Que se não fosse aquilo, eu simplesmente não conseguiria dar a minha aula.</i>
15	<i>Enquanto professora, eu sou a professora que gosta da sala de aula, eu gosto de contar com os estudantes, olhar para eles, no olho deles, ver se eles estão entendendo.</i>
16	<i>Então foi da pandemia mesmo [as novas estratégias para avaliações], porque eu não enxergava outra forma de fazer avaliação escrita. Eu sei que teve colega que fez, até agora eu não entendo como foi. Mas, na minha cabeça, não fazia o menor sentido [aplicar prova escrita durante o ensino remoto]. Então, eu tive que procurar outras estratégias e essa foi uma delas. E aquilo que eles tinham que falar, primeiro eles escreveram. E aí foi... Rendeu umas boas atividades dessa forma.</i>
17	<i>Eu acho que a gente, como professor, a gente sempre quer ver algo mais, né? Sempre fica assim, ah, poderia ter sido melhor, poderia ter feito diferente, mas, assim, do tempo, do remoto, eu acho que a gente colheu bons frutos, muitos bons frutos, né?.</i>
18	<i>Então, no fim, eu acho que isso é muito interessante (aulas comunicativas) porque a gente acabou despertando neles o interesse até por falar a língua. Porque eles querem, mas eles têm vergonha. Eles têm receio. Então, como muitas das minhas atividades eles tinham que falar, por mais que fossem vídeos que eles tinham participado, ou tinham que escrever, ou tinham que, enfim, de alguma forma, estarem envolvidos, eu acho que eles acabaram tendo uma aproximação maior da língua.</i>
19	<i>Eu acho que a gente exige muito dos alunos sem dar os recursos necessários para que eles mostrem o seu maior potencial. E eu acho que na pandemia foi muito isso.</i>
20	<i>Olha... Eu faria menos atividades em grupo [se tivesse que voltar ao ensino remoto em contexto de isolamento social]. Eu queria ver mais deles, porque quando eu botei eles separados, eu vi muito. Ou em grupos menores, pelo menos duplas. Só que eu digo que eu faria isso, mas eu não sei, porque naquele contexto era muito difícil corrigir tanta coisa em tão pouco tempo.</i>

21	<i>[um dos maiores desafios em ter que trabalhar de forma remota] Foi difícil porque a minha casa passou a ser meu lugar de trabalho. E hoje eu sei que era o que a instituição podia fazer naquele momento. Então, nem a gente sabia muito bem, nem a instituição sabia muito bem, ninguém tinha vivido aquilo nunca.</i>
22	<i>Então, eu acho que para mim a principal questão foi condensar muito tempo e pouco tempo. Eu acho que a forma que a instituição organizou isso, eu entendo, na época eu entendia também, não é que eu não entenda, mas sobrecarregou muito a gente. Porque não tem como você dar um semestre por um mês e meio. E foi isso que aconteceu.</i>
23	<i>Mas eu senti muita falta e aí eu sinto até hoje, que eu acho que a instituição ainda peca muito nisso, de um apoio psicológico.</i>
24	<i>Porque a gente [servidores] estava num momento muito difícil, então eu não posso jamais dizer que a instituição não deu o apoio pedagógico pois deu.</i>
25	<i>Isso aí a gente teve muito apoio, a gente teve muitos cursos. Então, em questão de trabalho, eu não senti falta de nada. Não senti. Eu acho que me ajudou demais. Mas não teve em nenhum momento uma pergunta assim, mas como é que vocês estão?</i>
26	<i>A verdade é que ninguém superou isso ainda não. Ainda tem muitos resquícios aqui. Pra mim, tudo após 2020 é um grande resquício (risos).</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em entrevista com a participante Melodia (2025).

A leitura analítica da entrevista com a professora Harmonia possibilitou a identificação de 25 pré-indicadores, apresentados a seguir no Quadro 5 (página 73).

Quadro 5: Pré-indicadores (Entrevista com Harmonia, 2025)

Pré-indicadores (Harmonia)	
01	<i>E eu entendo que [as atividades remotas] foram as... melhores possíveis para a situação, né, a gente não tinha muito o que fazer.</i>
02	<i>Eu não consigo nem imaginar [o quão difícil foi], por exemplo, a gente tinha uma colega que estava há quatro anos afastada do doutorado. E ela voltou já na pandemia, já no ensino remoto.</i>
03	<i>Pra mim, ia ser um desafio [entrar no ensino remoto] porque a nossa prática docente é feita na interação face a face, né?</i>
04	<i>A gente ia ter que mudar e ressignificar isso, mas eu, particularmente, nunca fui uma pessoa extremamente alheia, resistente ao uso de tecnologias, então, eu entendia que naquele momento eu iria precisar fazer bastante uso de ferramentas para conseguir fazer minimamente o que eu faria em sala de aula,</i>

05	<i>Mas não vou dizer também que eu estava "de boas", porque eu não estava, porque a gente que é professor de língua, a gente sabe que, apesar dos desafios de ensinar uma língua num país que não fala essa língua e que os alunos têm pouco contato, a gente precisava minimamente que eles falassem alguma coisa</i>
06	<i>foi assim tentar estabelecer algum tipo de conexão com os alunos para que eles também quisessem fazer as coisas, porque não tinha o que fazer. Eles precisavam, porque precisavam passar de ano, enfim, ter uma nota, mas eu precisava porque eu era professora, eu tinha que fazer alguma coisa, eu não podia ficar só no faz de conta</i>
07	<i>Então, para mim, o desafio foi muito mais engajamento. Engajamento, engajar os alunos de alguma forma para que eles estivessem participando também desse desafio que eu compartilhava e era coletivo</i>
08	<i>eu entendia das dificuldades deles; eles também entendiam minimamente as minhas dificuldades, mas eu precisava fazer alguma coisa, né? E durante esse tempo, assim a gente teve muitas coisas muito boas que aconteceram durante esse período.</i>
09	<i>Nós utilizamos o Google Sala de Aula, né? Foi a ferramenta mais utilizada por nós, assim, depois a gente ainda continuou usando, na presencialidade, né? Mas nós usávamos prioritariamente o Google Sala de Aula para postar as atividades</i>
10	<i>A gente sempre gravava os momentos síncronos e disponibilizava para os alunos após a realização desses momentos porque a gente entendia que a internet também podia oscilar para muitos, alguns não podiam estar presentes naquele momento por questões familiares.</i>
11	<i>Mas os problemas foram muito mais de ordem das relações interpessoais mesmo. Eu entendo que durante esse período, os alunos, assim como nós, professores, estávamos vivendo dias muito difíceis.</i>
12	<i>Eu acho que durante o pós, esse retorno, eu acho que não dá para dizer que tudo foi um sucesso, mas que a gente conseguiu fazer muita coisa dentro das nossas possibilidades. Eu não sei como foi isso nas outras disciplinas. Mas a sensação que ficou para mim foi a de que a gente consegue fazer muita coisa.</i>
13	<i>Então, o que fica, assim, para mim, não era nem algo que era inovador (uso das tecnologias), é algo que já era e que a gente conseguiu tornar, ressignificar para fazer de uma outra forma.</i>
14	<i>O que eu sei que impactou e talvez seja reflexo da pandemia, não sei, teria que pesquisar, que aí vem essas leis de agora, que é de não uso de celular na escola, enfim. O que vem para mim, a gente usou muito essa ferramenta, principalmente os meus alunos usaram muito celulares.</i>
15	<i>e agora estamos vivendo um período que a gente percebe um adoecimento coletivo, um vício coletivo e que assim, como que algo que foi tão útil [o celular em sala de aula] agora está sendo tão vilanizado a ponto de ser proibido de ser usado em escola</i>

16	<i>Se eu tivesse que falar de uma imagem que me lembre, eu sempre vou lembrar daquela metáfora que todo mundo, uma hora ou outra, usou, de que estamos todos no mesmo barco, mas não era o mesmo barco, estamos todos na mesma tempestade. Com as pessoas de barco, com as pessoas de canoa, com o barquinho à vela.</i>
17	<i>porque esse foi muito o segmento assim a gente tinha muitas realidades, a gente se preocupava muito com essas diferenças</i>
18	<i>então para mim e foi muito isso assim a gente não sabia por exemplo se tinha aluno que tava com gente doente, que tava internado, que tava com COVID, ou que tinha perdido alguém, a gente também não tinha como saber como ele está sentindo, porque eu tinha que entrar para dar uma aula de uma hora</i>
19	<i>Foi mais essa questão... emocional, foi de deixar de viver essas coisas no presencial e não saber como os alunos estavam lidando. Mas teve muito aluno que trancou matrícula, porque precisavam trabalhar, tinham que trabalhar, não dava para ficar em casa.</i>
20	<i>E aí também foi uma oportunidade que a gente não tem na presencialidade, como frequência, mas...Numa das atividades que eu fiz com eles, eles precisavam apresentar a casa deles. E aí a gente acabou conhecendo muitas realidades de casas. E essa foi uma coisa que me marcou muito, porque tinha casas muito bonitas. E tinha casas muito humildes, muito simples,</i>
21	<i>para mim, foi muito impactante, sempre muito impactante, foi essa questão muito mais emocional, social, do período, né, assim, quanto que a gente tinha realidade muito diferente e que na presencialidade a gente... talvez não consegue acessar, sabe?</i>
22	<i>Os desafios eram muito mais, pelo menos para mim, estavam muito mais relacionados a não adoecer, para mim sempre foi uma questão mais de... De saúde, né? Assim, de estar todo mundo na sala e estar todo mundo de máscara e estar todo mundo sentado numa distância mínima. Essa era a atenção maior nesse retorno, sempre foi essa.</i>
23	<i>E eu fiquei mal. Mal mesmo, porque...É uma coisa que eu não esperava. Eu não esperava. Principalmente para a pessoa abrir o microfone na hora da aula e dizer um monte de coisa assim. (um episódio pontual com uma turma)</i>
24	<i>Enfim, essa foi uma situação e aí eu fiquei bem decepcionada, sabe? Porque pronto, esse foi um momento que eu me questioneei bastante sobre o esforço que eu estava fazendo e o retorno que eu estava recebendo desses alunos.</i>
25	<i>Inclusive, para essa turma, eu cancelei o projeto, porque eu não tinha mais condições de estar com eles. E eram condições emocionais mesmo. Não tinha condições emocionais de continuar planejando atividades que pudessem ser interessantes depois de ter recebido uma... uma ofensa dessa forma.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor com base em entrevista com a participante Harmonia (2025).

Após o levantamento dos pré-indicadores em cada uma das entrevistas, iniciou-se o processo de aglutinação, etapa em que os dados passaram a ser analisados de forma mais articulada e relacional. Com base nos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, procedeu-se à aproximação entre os sentidos e significados identificados, buscando reconhecer convergências e tensões nas falas das participantes.

Esse movimento interpretativo possibilitou a constituição de 14 indicadores (Quadro 6, página 76), os quais reúnem e condensam questões que expressam dimensões significativas do ensino remoto emergencial, de língua inglesa, vivenciado na pandemia pelas professoras participantes deste estudo. Tais indicadores funcionam como vias de acesso às significações produzidas pelos sujeitos da pesquisa, servindo de base para a etapa posterior de constituição dos núcleos de significação.

4.1 Processo de aglutinação dos Pré-indicadores e elaboração dos Indicadores

Após o levantamento dos pré-indicadores referentes às falas das professoras, iniciamos o movimento de aglutinação, etapa fundamental para a passagem dos pré-indicadores aos indicadores. Esse processo segue os critérios metodológicos propostos por Aguiar e Ozella (2013): similaridade, complementariedade e contraposição, que orientam a aproximação e a síntese das significações (sentidos e significados) emergentes nas entrevistas. A aglutinação permite visualizar como diferentes aspectos das vivências das docentes se articulam em torno de temas mais amplos, constituindo unidades de significação mais estáveis e consistentes.

Durante essa etapa, cada pré-indicador foi acompanhado da identificação de sua autora, preservando a possibilidade de compreender a sua origem. Essa identificação torna possível observar tanto convergências quanto singularidades entre as professoras, permitindo que o processo de construção dos indicadores mantenha fidelidade às especificidades das vivências e às condições concretas narradas por cada uma delas. Esses indicadores, construídos a partir da articulação entre pré-indicadores semelhantes, complementares ou contrapostos, constituem a base para o movimento analítico de construção dos núcleos de significação.

Quadro 6: Identificação de Indicadores a partir de Pré-indicadores

Pré-indicadores (Melodia e Harmonia)	Indicadores
<i>A gente pegou ali uma organização de ensino remoto [na pandemia] que meio que espremia a gente, porque era muito pouco tempo de aula e para cumprir aquela carga horária era uma infinidade de atividades (Melodia, 2025).</i>	A organização do trabalho docente como desafio na pandemia
<i>Então, para eu justificar aquelas horas [de ensino] que eu não estava dando aula, era muita atividade que passava para os alunos, né? E a gente tinha que comprovar tudo que tinha feito (Melodia, 2025).</i>	
<i>[Um dos maiores desafios em ter que trabalhar de forma remota] Foi difícil porque a minha casa passou a ser meu lugar de trabalho. E hoje eu sei que era o que a instituição podia fazer naquele momento. Então, nem a gente sabia muito bem, nem a instituição sabia muito bem, ninguém tinha vivido aquilo nunca (Melodia, 2025).'</i>	
<i>Então, eu acho que para mim a principal questão foi condensar muito tempo e pouco tempo. Eu acho que a forma que a instituição organizou isso, eu entendo, na época eu entendia também, não é que eu não entenda, mas sobrecarregou muito a gente. Porque não tem como você dar um semestre por um mês e meio. E foi isso que aconteceu (Melodia, 2025).</i>	
<i>Porque a gente [servidores] estava num momento muito difícil, então eu não posso jamais dizer que a instituição não deu o apoio pedagógico, pois deu (Melodia, 2025).</i>	
<i>Mas os problemas foram muito mais de ordem das relações interpessoais mesmo. Eu entendo que durante esse período, os alunos, assim como nós, professores, estávamos vivendo dias muito difíceis (Harmonia, 2025).</i>	Relações interpessoais atravessadas por conflitos
<i>Inclusive, para essa turma, eu cancelei o projeto, porque eu não tinha mais condições de estar com eles. E eram condições emocionais mesmo. Não tinha condições emocionais de continuar planejando atividades que pudessem ser interessantes depois de ter recebido uma... uma ofensa dessa forma [após um episódio em aula online com os alunos] (Harmonia, 2025).</i>	

<i>E eu fiquei mal. Mal mesmo, porque...É uma coisa que eu não esperava. Eu não esperava. Principalmente para a pessoa abrir o microfone na hora da aula e dizer um monte de coisa assim [do episódio com uma turma] (Harmonia, 2025).</i>	
<i>Enfim, essa foi uma situação e aí eu fiquei bem decepcionada, sabe? Porque pronto, esse foi um momento que eu me questioneei bastante sobre o esforço que eu estava fazendo e o retorno que eu estava recebendo desses alunos (Harmonia, 2025).</i>	
<i>Então, assim, havia semanas de eu ficar exausta de tanto corrigir atividade, de ainda ter que planejar atividade, né? (Melodia, 2025).</i>	Sobrecarga de trabalho e exaustão docente
<i>Então isso [organização de aulas no ensino remoto] acabou me deixando muito cansada, mas eu fui encontrando algumas estratégias, né? reduzir essa carga que estava muito pesada. Então, eu comecei a passar atividades que eu usaria em sala (Melodia, 2025).</i>	
<i>E agora estamos vivendo um período que a gente percebe um adoecimento coletivo, um vício coletivo e que assim, como que algo que foi tão útil [o celular em sala de aula] agora está sendo tão vilanizado a ponto de ser proibido de ser usado em escola (Harmonia, 2025).</i>	Vilanização do celular no pós-pandemia
<i>O que eu sei que impactou e talvez seja reflexo da pandemia, não sei, teria que pesquisar, que aí vem essas leis de agora, que é de não uso de celular na escola, enfim. O que vem para mim, a gente usou muito essa ferramenta, principalmente os meus alunos usaram muito celulares (Harmonia, 2025).</i>	
<i>Os desafios eram muito mais, pelo menos para mim, estavam muito mais relacionados a não adoecer, para mim sempre foi uma questão mais de... De saúde, né? Assim, de estar todo mundo na sala e estar todo mundo de máscara e estar todo mundo sentado numa distância mínima. Essa era a atenção maior nesse retorno, sempre foi essa (Harmonia, 2025).</i>	Preocupação com o retorno às aulas presenciais
<i>A verdade é que ninguém superou isso ainda não. Ainda tem muitos resquícios aqui. Pra mim, tudo após dois mil e vinte é um grande resquício [risos] (Melodia, 2025).</i>	

<i>Assim, para mim, não era nem algo que era inovador (uso das tecnologias), é algo que já era e que a gente conseguiu tornar, ressignificar para fazer de uma outra forma (Harmonia, 2025).</i>	Desafios e aprendizagem docente no contexto de uso de novas tecnologias
A gente ia ter que mudar e ressignificar isso (o uso de tecnologias para ensino remoto), mas eu, particularmente, nunca fui uma pessoa extremamente alheia, resistente ao uso de tecnologias, então, eu entendia que naquele momento eu iria precisar fazer bastante uso de ferramentas para conseguir fazer minimamente o que eu faria em sala de aula (Harmonia, 2025).	
<i>Então, a tecnologia me ajudou muito nisso [a acompanhar os alunos que faziam as atividades], assim, né? De ter mais ou menos esse controle que era muito difícil de ter no online. Mas eu acho que o meu principal desafio foi com o fato de ter que contar com a tecnologia, de não ser uma opção. Que se não fosse aquilo, eu simplesmente não conseguiria dar a minha aula (Melodia, 2025).</i>	
<i>Então foi da pandemia mesmo [as novas estratégias para avaliações], porque eu não enxergava outra forma de fazer avaliação escrita. Eu sei que teve colega que fez, até agora eu não entendo como foi. Mas, na minha cabeça, não fazia o menor sentido [aplicar prova escrita durante o ensino remoto]. Então, eu tive que procurar outras estratégias e essa foi uma delas. E aquilo que eles tinham que falar, primeiro eles escreveram. E aí foi... Rendeu umas boas atividades dessa forma (Melodia, 2025).</i>	
<i>Google Forms, por exemplo, ele já me dá as notas no fim. De eu colocar lá a pontuação e quando eu ir corrigindo lá, ele já me dá no fim a pontuação daquele aluno. Então, isso daí foi uma coisa que eu fui descobrindo, né? (Melodia, 2025).</i>	
<i>Por exemplo, o Google Classroom. Já tinha utilizado o Google Meet. Agora, é claro, muito diferente do que foi [começo do ensino remoto], né? Tipo assim, eu descobri alguns recursos no Google Classroom que eu não sabia que eles existiam (Melodia, 2025).</i>	Tecnologias digitais como recurso no processo de ensino
<i>Nós utilizamos o Google Sala de Aula, né? Foi a ferramenta mais utilizada por nós, assim, depois a gente ainda continuou usando, na presencialidade, né? Mas nós usávamos prioritariamente o Google Sala de Aula para postar as atividades (Harmonia, 2025).</i>	
<i>Eu tinha alguns recursos, né? Eu usava muito o Jamboard do Google (Melodia, 2025).</i>	

<i>Usei muito o Padlet, e o Padlet era muito interessante porque tinha uns frames bem interessantes lá, então quando eu estava falando sobre coisas no mundo eu colocava o mapa mundo para eles [alunos] localizarem, e aí as atividades começaram a ser nessas plataformas, eles começaram a fazer as atividades nessas plataformas que era mais divertido de fazer do que fazer no Google Forms, por exemplo (Melodia, 2025).</i>	
<i>E aí, mais uma vez, foi a tecnologia que me ajudou [a acompanhar os alunos que faziam as atividades], que foi o Google Docs. “Tá, então vamos descobrir aqui quem é que faz e quem é que não faz”. E aí eu não disse nada pra eles do histórico do Google Docs, que dava pra eu ver quem mexia nos documentos, quem acrescentava alguma coisa, quem tirava (Melodia, 2025).</i>	
<i>Olha, [no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19] não foi uma experiência muito fácil, nem muito boa, nem muito feliz, assim... Eu digo muito que os alunos ajudam muito, porque se eu não tivesse tido as turmas que eu tive, teria sido muito mais difícil (Melodia, 2025).</i>	Participação discente como elemento estruturante no ensino remoto
<i>Então, assim, foi muito difícil [no início das aulas remotas]. E isso é uma coisa que, pra mim, era uma questão de perceber quem participava das atividades... porque no presencial você vê quem é que está fazendo e quem é que está se escorando, mas não dava muito pra gente ver (Melodia, 2025).</i>	
<i>Enquanto professora, eu sou a professora que gosta da sala de aula, eu gosto de contar com os estudantes, olhar para eles, no olho deles, ver se eles estão entendendo (Melodia, 2025).</i>	
<i>Porque eles querem, mas eles têm vergonha. Eles têm receio. Então, como muitas das minhas atividades eles tinham que falar, por mais que fossem vídeos que eles tinham participado, ou tinham que escrever, ou tinham que, enfim, de alguma forma, estarem envolvidos, eu acho que eles acabaram tendo uma aproximação maior da língua (Melodia, 2025).</i>	
<i>Olha... Eu faria menos atividades em grupo [se tivesse que voltar ao ensino remoto em contexto de isolamento social]. Eu queria ver mais deles, porque quando eu botei eles separados, eu vi muito. Ou em grupos menores, pelo menos duplas. Só que eu digo que eu faria isso, mas eu não sei, porque naquele contexto era muito difícil corrigir tanta coisa em tão pouco tempo (Melodia, 2025).</i>	Metodologias comunicativas percebidas como bem-sucedidas

<i>Então, no fim, eu acho que isso é muito interessante (aulas comunicativas) porque a gente acabou despertando neles o interesse até por falar a língua. Porque eles querem, mas eles têm vergonha. Eles têm receio. Então, como muitas das minhas atividades eles tinham que falar, por mais que fossem vídeos que eles tinham participado, ou tinham que escrever, ou tinham que, enfim, de alguma forma, estarem envolvidos, eu acho que eles acabaram tendo uma aproximação maior da língua (Melodia, 2025).</i>	
<i>Então, no início [do ensino remoto], era muito aquilo de, “meu Deus, eu não sei fazer nada. Eu não sei mexer nisso aqui”, né? Não sei. Eu ficava... “Eu preciso fazer uma atividade dessas com eles. Mas como é que eu vou fazer essa atividade se eu não estou no presencial?” (Melodia, 2025).</i>	Insegurança na atividade docente
<i>Mas não vou dizer também que eu estava “de boas”, porque eu não estava, porque a gente que é professor de língua, a gente sabe que, apesar dos desafios de ensinar uma língua num país que não fala essa língua e que os alunos têm pouco contato, a gente precisava minimamente que eles falassem alguma coisa (Harmonia, 2025).</i>	
<i>Pra mim, ia ser um desafio [entrar no ensino remoto] porque a nossa prática docente é feita na interação face a face, né? (Harmonia, 2025).</i>	
<i>Foi assim tentar estabelecer algum tipo de conexão com os alunos para que eles também quisessem fazer as coisas, porque não tinha o que fazer. Eles precisavam, porque precisavam passar de ano, enfim, ter uma nota, mas eu precisava porque eu era professora, eu tinha que fazer alguma coisa, eu não podia ficar só no faz de conta (Harmonia, 2025).</i>	Engajamento discente como construção coletiva no processo de ensino
<i>Então, para mim, o desafio foi muito mais engajamento. Engajamento, engajar os alunos de alguma forma para que eles estivessem participando também desse desafio que eu compartilhava e era coletivo (Harmonia, 2025).</i>	
<i>Eu entendia das dificuldades deles; eles também entendiam minimamente as minhas dificuldades, mas eu precisava fazer alguma coisa, né? E durante esse tempo, assim a gente teve muitas coisas muito boas que aconteceram durante esse período (Harmonia, 2025).</i>	

<i>Eu não consigo nem imaginar (o quão difícil foi), por exemplo, a gente tinha uma colega que estava há quatro anos afastada do doutorado. E ela voltou já na pandemia, já no ensino remoto (Harmonia, 2025).</i>	Impactos emocionais e sociais do ensino remoto
<i>Foi mais essa questão... emocional, foi de deixar de viver essas coisas no presencial e não saber como os alunos estavam lidando. Mas teve muito aluno que trancou matrícula, porque precisavam trabalhar, tinham que trabalhar, não dava para ficar em casa (Harmonia, 2025).</i>	
<i>Para mim, foi muito impactante, sempre muito impactante, foi essa questão muito mais emocional, social, do período, né, assim, quanto que a gente tinha realidade muito diferente e que na presencialidade a gente... talvez não consegue acessar, sabe? (Harmonia, 2025).</i>	
<i>Eu acho que a gente exige muito dos alunos sem dar os recursos (tecnológicos) necessários (pois nem todos tem condições financeiras) para que eles mostrem o seu maior potencial. E eu acho que na pandemia foi muito isso (Melodia, 2025).</i>	Desigualdades sociais e condições de vida dos estudantes
<i>Assim a gente tinha muitas realidades, a gente se preocupava muito com essas diferenças (Harmonia, 2025).</i>	
<i>A gente sempre gravava os momentos síncronos e disponibilizava para os alunos após a realização desses momentos porque a gente entendia que a internet também podia oscilar para muitos, alguns não podiam estar presentes naquele momento por questões familiares (Harmonia, 2025).</i>	
<i>Mas teve muito aluno que trancou matrícula, porque precisavam trabalhar, tinham que trabalhar, não dava para ficar em casa (Harmonia, 2025).</i>	
<i>E aí também foi uma oportunidade que a gente não tem na presencialidade, como frequência, mas...Numa das atividades que eu fiz com eles, eles precisavam apresentar a casa deles. E aí a gente acabou conhecendo muitas realidades de casas. E essa foi uma coisa que me marcou muito, porque tinha casas muito bonitas. E tinha casas muito humildes, muito simples (Harmonia, 2025).</i>	
<i>Se eu tivesse que falar de uma imagem que me lembre, eu sempre vou lembrar daquela metáfora que todo mundo, uma hora ou outra usou, de que, estamos todos no mesmo barco, mas não era o mesmo barco,</i>	

<i>estamos todos na mesma tempestade. Com as pessoas de barco, com as pessoas de canoa, com o barquinho à vela</i> (Harmonia, 2025).	
<i>Mas eu senti muita falta e aí eu sinto até hoje, que eu acho que a instituição ainda peca muito nisso, de um apoio psicológico</i> (Melodia, 2025).	Apoio institucional limitado à dimensão pedagógica
<i>Mas não teve em nenhum momento uma pergunta assim (por parte da instituição), mas como é que vocês estão?</i> (Melodia, 2025).	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em entrevistas com as participantes Melodia e Harmonia (2025). Grifos do autor.

4.2 Processo de constituição dos Núcleos de Significação

A partir do movimento de aglutinação dos indicadores, procedeu-se à constituição dos núcleos de significação, entendidos como sínteses interpretativas que articulam os sentidos e significados produzidos pelas participantes às condições histórico-sociais em que o trabalho docente se realizou. Seguindo os critérios de similaridade, complementariedade e contraposição (Aguiar e Ozella, 2006), os indicadores foram organizados em quatro núcleos de significação, apresentados no Quadro 7 (página 83), os quais expressam dimensões centrais das experiências vivenciadas pelas professoras no ensino remoto emergencial de língua inglesa durante a pandemia de Covid-19.

A constituição dos núcleos de significação representa um momento essencial do movimento analítico desta pesquisa, na medida em que possibilita apreender as significações produzidas pelas professoras participantes para além da fragmentação inicial dos pré-indicadores e indicadores. Ancorado na perspectiva da psicologia sócio-histórica, esse procedimento busca compreender como os sentidos e significados atribuídos ao ensino remoto emergencial se organizam de forma articulada, expressando contradições, tensões e possibilidades que atravessam a atividade docente em um contexto histórico singular marcado pela pandemia da Covid-19.

Conforme proposto por Aguiar e Ozella (2006), os núcleos de significação não se configuram como simples agrupamentos temáticos, mas como sínteses interpretativas que permitem captar o movimento dialético entre o singular das vivências docentes e as determinações sociais mais amplas que constituem o trabalho educativo. Nesse sentido,

os núcleos elaborados nesta pesquisa resultam de um processo de análise que considera as categorias de atividade, vivência, mediação e zona de desenvolvimento proximal, buscando apreender como as professoras significam suas práticas, desafios, aprendizagens e afetos no contexto do ensino remoto emergencial.

A partir da aglutinação dos indicadores construídos na etapa anterior, foram constituídos quatro núcleos de significação, os quais expressam dimensões centrais das experiências docentes vividas durante o período pandêmico. Esses núcleos não são compreendidos como estruturas estanques, mas como campos de sentidos e significados inter-relacionados, que se atravessam e se tensionam mutuamente, revelando tanto os limites quanto as possibilidades do ensino remoto de língua inglesa na escola pública. A análise desses núcleos permite, assim, avançar na compreensão das significações produzidas pelas docentes acerca de sua atividade profissional em um cenário de profundas transformações sociais, institucionais e subjetivas.

Quadro 7: Apresentação dos Núcleos de Significação a partir dos Indicadores⁵

Indicadores	Núcleos de Significação
A organização do trabalho docente como desafio na pandemia	A reinvenção da atividade docente sob a urgência do ensino remoto emergencial
Sobrecarga de trabalho e exaustão docente	
Insegurança na atividade docente	
Apoio institucional limitado à dimensão pedagógica	

⁵ Os indicadores “**Relações interpessoais atravessadas por conflitos**”, “**Impactos emocionais e sociais do ensino remoto**”, “**Desigualdades sociais e condições de vida dos estudantes**”, não apresentaram conteúdo suficiente para formar ou se integrar a algum núcleo de significação. Assim sendo, não fizeram parte da análise.

Desafios e aprendizagem docente no contexto de uso de novas tecnologias	Tecnologias como mediação: possibilidade e limite
Tecnologias digitais como recurso no processo de ensino	
Vilanização do celular no pós-pandemia	
Participação discente como elemento estruturante no ensino remoto	Avaliar, acompanhar e dar conta da aprendizagem discente: entre o desejável e o possível
Preocupação com o retorno às aulas presenciais	
Metodologias comunicativas percebidas como bem-sucedidas	Metodologias comunicativas no ensino remoto, engajamento e produção de sentidos
Engajamento discente como construção coletiva no processo de ensino	

Fonte: Elaborado pelo autor com base em entrevistas com as participantes Melodia e Harmonia (2025).

Delineados os núcleos de significação e explicitado o movimento analítico que os constituiu, torna-se possível avançar para a análise aprofundada de cada um deles. Embora apresentados separadamente para fins de sistematização, os núcleos expressam dimensões interdependentes da atividade docente no contexto do ensino remoto emergencial, sendo atravessados por determinações históricas, institucionais e subjetivas que se articulam dialeticamente. Assim, inicia-se a seguir a análise do primeiro núcleo, que aborda a reinvenção da atividade docente sob a urgência do ensino remoto emergencial, buscando evidenciar como a reorganização do trabalho, a sobrecarga, a insegurança e os limites do apoio institucional se configuraram como elementos essenciais das significações produzidas pelas professoras participantes.

5 A ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES NA ATIVIDADE DOCENTE A PARTIR DOS NÚCLEOS CONSTITUÍDOS

Constituídos os núcleos de significação a partir do movimento de aglutinação e articulação dos indicadores, inicia-se, nesta seção, a análise aprofundada dos sentidos e significados produzidos pelas professoras acerca de sua atividade docente no contexto do ensino remoto emergencial. Tomando os núcleos como instrumentos analíticos, e não como categorias estanques, busca-se apreender o movimento dialético entre as vivências singulares das participantes e as determinações histórico-sociais que configuraram o trabalho docente durante a pandemia da Covid-19.

A análise que se segue procura evidenciar como os sentidos e significados expressos nas falas das professoras se articulam às condições objetivas de organização do trabalho, às mediações institucionais e tecnológicas e às tensões que atravessaram a prática pedagógica, revelando contradições, limites e possibilidades constitutivas da atividade docente nesse período histórico singular.

5.1 Núcleo: A reinvenção da atividade docente sob a urgência do Ensino Remoto Emergencial

O primeiro núcleo, intitulado: “A reinvenção da atividade docente sob a urgência do ensino remoto emergencial”, expressa o movimento de reorganização do trabalho pedagógico em um contexto histórico marcado pela pandemia da Covid-19 e pela implementação abrupta do ensino remoto. Este núcleo reúne quatro indicadores que evidenciam as significações sobre como a atividade docente foi tensionada por novas exigências institucionais, pela intensificação do trabalho e pela necessidade de ressignificar práticas consolidadas. Inicia-se, a seguir, a análise do primeiro indicador que o compõe: A organização do trabalho docente como desafio na pandemia.

5.1.1 A organização do trabalho docente como desafio na pandemia

A reorganização do trabalho docente durante o ensino remoto emergencial aparece, nas falas de Melodia, como um dos principais desafios vivenciados no período pandêmico. A participante afirma que a organização do ensino a “espremia”:

A gente pegou ali uma organização de ensino remoto [na pandemia] que meio que espremia a gente, porque era muito pouco tempo de aula e para cumprir aquela carga horária era uma infinidade de atividades (Melodia, 2025).

Ao relatar que a organização do ensino remoto “espremia” os professores, Melodia refere-se também a uma forma específica de organização da carga horária adotada durante a pandemia, na qual as atividades passaram a ser distribuídas entre momentos síncronos, destinados às aulas ao vivo, e momentos assíncronos, voltados à realização de atividades pelos estudantes na plataforma Google Sala de Aula. Nesse arranjo, a redução do tempo das aulas síncronas, aliada à manutenção da carga horária dos componentes curriculares, implicou na ampliação das atividades assíncronas.

Tal configuração exigiu dos professores não apenas a adaptação das aulas ao formato remoto, mas também a produção de materiais que pudessem orientar os estudantes de forma autônoma, sem a mediação direta do docente. A fala de Melodia evidencia, assim, a intensificação da atividade docente, expressa no acúmulo de tarefas e na ampliação das responsabilidades atribuídas aos professores nesse contexto.

A necessidade de elaborar atividades, adaptar conteúdos e acompanhar os estudantes à distância produziu um acúmulo de tarefas em um intervalo reduzido de tempo. Essa percepção dialoga com um dos resultados apresentados por Carvalho (2022), cuja pesquisa com professores de língua inglesa também aponta fragilidades na implementação do ensino remoto, especialmente no que diz respeito ao suporte institucional. Segundo a autora, muitos docentes relataram que “o referido apoio não ocorreu como deveria, pois se deu de maneira incorreta ou ineficiente, fazendo pouca contribuição na operacionalização dos dispositivos e ferramentas disponibilizadas pela escola” (Carvalho, 2022).

Nesse cenário, observa-se que a reorganização emergencial do ensino implicou não apenas em adaptações pedagógicas, mas também em novas exigências e responsabilidades atribuídas aos professores. Assim, ao mesmo tempo em que buscava responder às exigências institucionais e garantir a continuidade do ensino, Melodia se vê

diante de um processo de intensificação do trabalho, que atravessa sua forma de pensar a organização das aulas, sentir o peso das demandas e agir no esforço constante de dar conta das múltiplas tarefas impostas pelo contexto do ensino remoto emergencial.

Essa condensação do trabalho se evidencia também quando a professora apresenta o seguinte relato, para justificar as horas não presenciais tinha que desenvolver muitas atividades: “Era muita atividade que passava para os alunos, né? E a gente tinha que comprovar tudo que tinha feito” (Melodia, 2025).

Nesse contexto, observa-se um deslocamento do foco da mediação pedagógica para a necessidade de registro e comprovação institucional das ações realizadas. A atividade docente passa, então, a ser atravessada por uma lógica de prestação de contas, ampliando o tempo dedicado ao planejamento, à elaboração de tarefas e à organização de evidências do trabalho realizado. Tal movimento não se restringe a uma reorganização das condições objetivas do trabalho, mas incide diretamente sobre a qualidade da mediação pedagógica.

À luz da psicologia Sócio-histórica, a mediação pedagógica compreende um processo dialógico de construção conjunta do conhecimento, no qual a interação entre professor e estudante desempenha papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Herculano, 2024). No entanto, no contexto do ensino remoto emergencial, marcado pela centralidade de atividades assíncronas e pelo distanciamento físico, essa mediação tende a se empobrecer, uma vez que as condições concretas dificultam a realização de interações mais complexas e significativas.

Desse modo, observa-se uma contradição: enquanto se intensificam as demandas relacionadas à organização e ao registro das atividades, reduzem-se as possibilidades de mediação pedagógica da escola, impactando tanto os processos de aprendizagem dos estudantes quanto a própria experiência formativa dos professores.

No contexto do ensino remoto emergencial, marcado pela suspensão das aulas presenciais e pela necessidade de garantir a continuidade do calendário letivo, as instituições de ensino reorganizaram a carga horária dos componentes curriculares a partir da combinação entre atividades síncronas e assíncronas. Nesse processo, o tempo das aulas ao vivo foi reduzido, enquanto parte da carga horária passou a ser cumprida por meio de atividades realizadas pelos estudantes fora do horário de aula.

Essa reorganização, aliada à manutenção das exigências curriculares previstas para o semestre, resultou, em muitos casos, na compressão do tempo pedagógico disponível para o desenvolvimento dos conteúdos. É nesse cenário que a tensão entre

tempo e conteúdo torna-se evidente quando Melodia afirma que “não tem como você dar um semestre por um mês e meio. E foi isso que aconteceu” (Melodia, 2025).

A tentativa de condensar o calendário letivo evidencia, assim, uma contradição entre as expectativas institucionais de continuidade formativa e os limites concretos impostos pelo contexto emergencial da pandemia de Covid-19. A reorganização do trabalho não significou apenas uma adaptação técnica ao uso de tecnologias digitais, mas implicou uma reconfiguração estrutural da atividade docente, exigindo dos professores decisões constantes sobre o que priorizar, como avaliar e como acompanhar os estudantes em condições inéditas de ensino.

Outro elemento que tensiona essa reorganização é a transformação do espaço doméstico em espaço de trabalho. Ao afirmar que a sua casa passou a ser o seu local de trabalho:

[Um dos maiores desafios em ter que trabalhar de forma remota] Foi difícil porque a minha casa passou a ser meu lugar de trabalho. E hoje eu sei que era o que a instituição podia fazer naquele momento. Então, nem a gente sabia muito bem, nem a instituição sabia muito bem, ninguém tinha vivido aquilo nunca. (Melodia, 2025)

A docente explicita a diluição das fronteiras entre vida pessoal e profissional, essa mudança espacial altera a organização objetiva da atividade, ampliando o tempo de dedicação às demandas escolares e contribuindo para a intensificação do trabalho. Essa leitura também dialoga com Silva *et al.* (2021), quando as autoras afirmam que “a situação pandêmica da COVID-19 evidenciou o desaparecimento da linha que separava o local de trabalho do local de descanso” (Silva *et al.*, 2021, p. 8), aspecto que ajuda a compreender por que a sobrecarga relatada por Melodia não se restringe ao aumento de tarefas, mas expressa a diluição das fronteiras entre vida pessoal e trabalho, intensificando o cansaço e a exaustão docente.

Contudo, Melodia também reconhece que aquela organização do ensino remoto “era o que a instituição podia fazer naquele momento” e menciona que houve apoio pedagógico por parte da instituição (Melodia, 2025). Ao afirmar ainda que “ninguém tinha vivido aquilo nunca”, a professora situa sua experiência em um contexto excepcional, marcado pela necessidade de adaptação rápida diante de uma realidade inédita para todos os envolvidos no processo educativo. Esse reconhecimento, porém, não anula a dimensão emocional dessa vivência.

Ao contrário, sua fala continua atravessada pela insegurança, pela sobrecarga e pela sensação de estar “espremida”, indicando que a reorganização do trabalho docente

não produziu apenas mudanças operacionais, mas também efeitos subjetivos importantes. Nesse processo, a diluição das fronteiras entre casa e trabalho, somada à pressão para garantir a continuidade das atividades escolares, tende a intensificar o desgaste emocional do professor.

Essa leitura encontra respaldo na revisão de Dias e Branco (2024), que, ao sintetizarem estudos sobre docência na pandemia, destacam que o trabalho remoto, a pressão e a angústia vivenciados no período tiveram implicações na saúde mental docente e que o apoio social constituiu um recurso importante de enfrentamento (Santos *et al.*, 2022, *apud* Dias e Branco, 2024). Na mesma direção, as autoras retomam Diniz *et al.* (2022) para mostrar que o ensino remoto emergencial esteve associado ao esgotamento emocional dos docentes, à preocupação com a defasagem de aprendizagem e aos desgastes emocionais e educacionais produzidos por uma forma de trabalho que “trouxe à tona as dificuldades dos docentes que atuam em escolas públicas” (Diniz *et al.*, 2022, p. 3, *apud* Dias e Branco, 2024).

Assim, a fala de Melodia evidencia que, mesmo quando reconhece os limites institucionais do período, a experiência do ensino remoto permaneceu marcada por tensões afetivas e emocionais que atravessaram sua atividade docente. A implementação do ensino remoto emergencial exigiu dos professores uma reorganização significativa de suas práticas pedagógicas. No caso relatado por Melodia, essa reorganização se manifesta na necessidade de adaptar conteúdos, reformular atividades e reorganizar o tempo pedagógico das aulas.

Esse movimento também foi observado por Soares (2023), que destaca que o contexto pandêmico implicou “uma necessidade de replanejamento das disciplinas, para considerar a mediação das tecnologias digitais”, evidenciando como a atividade docente precisou ser rapidamente reconfigurada diante das novas condições de ensino.

Essa forma de compreender a situação não elimina a percepção de sobrecarga decorrente da reorganização do trabalho docente, mas revela que, ao refletir sobre aquele período, Melodia também reconhece os limites e as dificuldades enfrentadas coletivamente pela instituição e pelos professores para dar continuidade às atividades escolares durante a pandemia.

Dessa forma, o núcleo evidencia que a organização do trabalho docente durante a pandemia constituiu-se como um desafio central da atividade, marcado pela compressão temporal, ampliação de tarefas, exigência de comprovação institucional e reconfiguração do espaço de trabalho. A fala de Melodia evidencia a experiência de compressão temporal

que marcou a reorganização do trabalho docente no ensino remoto emergencial. Ao afirmar que a principal questão foi condensar muito tempo e pouco tempo:

Então, eu acho que para mim a principal questão foi condensar muito tempo e pouco tempo. Eu acho que a forma que a instituição organizou isso, eu entendo, na época eu entendia também, não é que eu não entenda, mas sobrecarregou muito a gente. Porque não tem como você dar um semestre por um mês e meio. E foi isso que aconteceu (Melodia, 2025).

A fala de Melodia explicita a contradição vivenciada no contexto do ensino remoto emergencial durante a pandemia, quando as instituições buscaram manter o cumprimento do calendário acadêmico e dos conteúdos previstos para o semestre, mesmo diante das mudanças abruptas nas condições de realização das aulas. Nesse cenário, a redução do tempo das aulas e a necessidade de reorganizar o ensino no formato remoto exigiram dos professores a elaboração de um grande número de atividades para compensar a carga horária prevista.

Essa configuração acabou produzindo uma intensificação do trabalho docente, ampliando as demandas relacionadas ao planejamento das aulas, à produção de materiais, ao acompanhamento das atividades enviadas pelos estudantes e à correção das tarefas. Ainda que reconheça os limites do momento histórico e afirme compreender que “era o que a instituição podia fazer”, Melodia destaca que essa forma de organizar o ensino a sobrecarregou, evidenciando que a intensificação do trabalho não foi apenas percebida de maneira abstrata, mas vivida concretamente no cotidiano de sua atividade docente no ensino remoto emergencial.

Ao afirmar que os servidores estavam em um momento difícil, conforme é expressado no pré-indicador “Porque a gente [servidores] estava num momento muito difícil, então eu não posso jamais dizer que a instituição não deu o apoio pedagógico pois deu” (Melodia, 2025), a docente reconhece os limites históricos impostos pela pandemia e o esforço institucional diante de uma situação inédita. Ao afirmar que aquela organização do ensino remoto “era o que a instituição podia fazer naquele momento” e que “ninguém tinha vivido aquilo nunca” (Melodia, 2025), a professora demonstra compreender que as dificuldades enfrentadas naquele período não diziam respeito apenas à sua experiência individual, mas às condições de trabalho vividas coletivamente por professores e pela própria instituição diante da necessidade de manter as atividades escolares em um cenário de emergência sanitária.

Essa forma de compreender o contexto, no entanto, não elimina as tensões vividas no cotidiano do trabalho docente: mesmo reconhecendo a existência de apoio pedagógico institucional, Melodia evidencia que a forma como o ensino remoto foi organizado acabou produzindo intensificação das demandas e sobrecarga em sua atividade docente. Essa análise encontra respaldo em Dias e Branco (2024), que, ao retomarem Santos *et al.* (2023), mostram que professores em trabalho remoto apresentavam fragilidades importantes nas condições de exercício da docência, já que a maioria não dispunha de boa estrutura física para trabalhar, encontrava-se em estado de saúde mental regular e apresentava elevado risco para Burnout.

Não por acaso, a revisão destaca que “se faz premente o investimento nas condições físicas e de infraestrutura de trabalho destes profissionais”, bem como em apoio, reconhecimento social e políticas de assistência e promoção de saúde mental (Santos *et al.*, 2023, p. 19, *apud* Dias e Branco, 2024). Assim, a fala de Melodia revela que, embora houvesse esforços institucionais possíveis naquele momento, as condições concretas de trabalho seguiram produzindo desgaste, intensificação e vulnerabilidade emocional.

As falas de Melodia permitem compreender que, ao mesmo tempo em que houve reconhecimento dos limites institucionais e do caráter inédito da situação vivida, a forma como o trabalho foi estruturado implicou compressão do tempo pedagógico, ampliação de tarefas, diluição das fronteiras entre vida pessoal e profissional e empobrecimento das possibilidades de mediação pedagógica.

Nesse movimento, a atividade docente foi profundamente tensionada, exigindo da professora não apenas respostas imediatas às novas demandas, mas também a ressignificação de seus modos de planejar, ensinar e acompanhar os estudantes.

5.1.2 Sobrecarga de trabalho e exaustão docente

O indicador Sobrecarga de trabalho e exaustão docente evidencia como a intensificação das demandas no ensino remoto emergencial foi vivida por Melodia não apenas como aumento do volume de tarefas, mas como uma experiência de desgaste contínuo que atravessou seu tempo, seu corpo e sua relação com o próprio fazer docente. Ao afirmar que “havia semanas de eu ficar exausta de tanto corrigir atividade, de ainda ter que planejar atividade, né?” (Melodia, 2025), a professora explicita uma rotina em que

correção, planejamento e reorganização pedagógica se acumulavam de modo incessante, revelando que a atividade docente passou a exigir um investimento muito mais amplo do que aquele concentrado, anteriormente, no espaço-tempo da aula presencial.

Essa leitura pode ser aprofundada à luz de Neves e Borges (2025), que mostram que, durante o período remoto, a saúde mental docente foi afetada “devido à sobrecarga e à precarização do trabalho” e que o ERE acentuou problemas já presentes na docência, como a sobrecarga de trabalho, a inexistência de tempo para descanso e as condições precárias de realização da atividade.

Nessa perspectiva, a fala de Melodia ganha maior densidade analítica, pois permite compreender que sua exaustão não deriva apenas do excesso de correções e planejamentos em sentido quantitativo, mas de uma forma de organização do trabalho que passou a exigir respostas simultâneas, rápidas e contínuas, em um contexto marcado por instabilidade, pressão e pouca possibilidade de interrupção ou repouso.

Essa sobrecarga relaciona-se ao fato de que, no ensino remoto, o trabalho docente deixou de se realizar prioritariamente na interação imediata com os estudantes e passou a exigir produção antecipada de atividades, adaptação de materiais, correção de um volume ampliado de tarefas e acompanhamento do processo de aprendizagem em condições muito mais fragmentadas.

Assim, o que se intensifica não é apenas a quantidade de ações realizadas, mas a própria complexidade da atividade docente, que passa a ser atravessada por exigências simultâneas e por uma temporalidade de trabalho mais dispersa e extensa. Nesse contexto, a exaustão aparece como expressão de uma atividade tensionada pelas tentativas de garantir a continuidade do ensino sem que houvesse, em igual medida, condições estáveis para sua realização.

O artigo de Neves e Borges (2025) contribui ainda para qualificar essa interpretação ao destacar que, com o ensino remoto, houve “aumento da carga horária”, “pressão”, rápida adaptação aos meios digitais, dificuldades com tecnologias educacionais e precarização do trabalho docente, fatores que contribuíram para sofrimento e adoecimento psíquico.

Além disso, ao retomarem estudos anteriores, os autores reforçam que as modificações na organização do trabalho docente e as exigências atribuídas a essa classe resultam em sobrecarga e acentuam a precariedade das condições de ensino. Desse modo, a exaustão relatada por Melodia pode ser compreendida como manifestação concreta de uma atividade que, ao ser reorganizada sob condições emergenciais, passou a demandar

mais tempo, mais energia psíquica e maior esforço subjetivo para permanecer funcionando.

Nessa direção, quando Melodia afirma que ficava exausta “de tanto corrigir atividade” e de “ainda ter que planejar atividade” (Melodia, 2025), sua fala revela não apenas o acúmulo de tarefas, mas a sobreposição de frentes de trabalho que tornavam o cotidiano docente mais denso e mais difícil de sustentar.

Correção, planejamento e reorganização deixam de ser momentos relativamente delimitados da atividade e passam a compor um fluxo contínuo de trabalho. Isso se aproxima das reflexões de Neves e Borges (2025) quando apontam que o trabalho docente remoto foi atravessado por multitarefas, aumento da jornada e ausência de tempo para descanso, produzindo sintomas como cansaço mental, estresse, ansiedade, angústia, alterações do sono e esgotamento. Assim, a exaustão de Melodia não se apresenta como efeito lateral do contexto, mas como uma das formas pelas quais ela significa a intensificação da própria atividade docente no ensino remoto emergencial.

A segunda fala de Melodia aprofunda essa compreensão ao mostrar que, diante do cansaço, ela buscou construir estratégias para reduzir o peso do trabalho:

Então isso [organização de aulas no ensino remoto] acabou me deixando muito cansada, mas eu fui encontrando algumas estratégias, né? reduzir essa carga que estava muito pesada. Então, eu comecei a passar atividades que eu usaria em sala (Melodia, 2025).

Esse trecho é importante porque mostra a professora não apenas como alguém que sofre os efeitos da sobrecarga, mas como sujeito que procura reorganizar sua prática diante dos limites concretos e subjetivos que vai encontrando. Ao recorrer a atividades que já utilizaria no ensino presencial, Melodia tenta tornar seu trabalho mais viável, o que revela um movimento de preservação de si e de sustentação possível da atividade pedagógica em meio ao desgaste.

A exaustão relatada por Melodia não se reduz apenas ao aumento quantitativo de tarefas, mas expressa uma vivência de desgaste contínuo produzida pela intensificação do trabalho docente em articulação com as condições concretas do ensino remoto. Nessa direção, Silva *et al.* (2021) observam que professoras da Educação Básica e Superior passaram a enfrentar “uma carga horária ainda mais exaustiva em relação ao trabalho do modo presencial”, uma vez que as demandas da docência eram executadas simultaneamente às demandas familiares (Silva *et al.*, 2021, p. 1).

As autoras também destacam que a alternância entre exigências do trabalho e tarefas domésticas “aumentam o cansaço físico e emocional”, evidenciando que o desgaste docente no período pandêmico não se restringiu à ampliação de tarefas, mas atingiu a própria vivência subjetiva do trabalho (Silva *et al.*, 2021, p. 8). Desse modo, a sobrecarga aparece, neste indicador, como significação produzida no interior de uma atividade docente intensificada, em que seguir ensinando implicou responder a múltiplas exigências pedagógicas, organizacionais e emocionais ao mesmo tempo.

As falas de Melodia mostram que a reinvenção da docência no ensino remoto não ocorreu sem custo: ela foi acompanhada por cansaço, desgaste e necessidade de criação constante de estratégias para manter o trabalho possível. Assim, a exaustão docente se constitui, aqui, como expressão de uma vivência marcada pela tensão entre a continuidade exigida do ensino e os limites concretos, materiais e subjetivos de sua realização.

5.1.3 Insegurança na atividade docente

Neste indicador, as falas das professoras evidenciam que o ingresso no ensino remoto emergencial foi vivido pelas professoras como uma experiência marcada por incertezas diante de condições para as quais não se sentiam preparadas, tanto do ponto de vista técnico quanto pedagógico. Na fala de Melodia, essa insegurança aparece de forma explícita quando a professora afirma:

Então, no início [do ensino remoto], era muito aquilo de “meu Deus, eu não sei fazer nada. Eu não sei mexer nisso aqui”, né? Não sei. Eu ficava... “Eu preciso fazer uma atividade dessas com eles. Mas como é que eu vou fazer essa atividade se eu não estou no presencial? (Melodia, 2025).

Mais do que uma dificuldade operacional pontual, sua fala revela o estranhamento diante de um modo de trabalho que exigia domínio de ferramentas digitais, produção de atividades em novos formatos e reorganização da prática em um curto espaço de tempo. A professora explicita que a insegurança não se limitava ao uso das tecnologias, mas atingia o próprio sentido de sua ação pedagógica, já que o repertório de práticas construído no ensino presencial deixava de oferecer respostas imediatas às demandas do contexto remoto. Essa leitura dialoga com Costa (2022), quando o autor aponta a “ausência de treinamento adequado para os docentes” (Costa, 2022, p. 5), em um cenário de desafios que exigiam enfrentamento mesmo em meio às dificuldades.

No mesmo movimento, o estudo identifica um “discurso do professor de inglês revelador de uma realidade social de adaptação, superação, reinvenção, crítica e valorização” (Costa, 2022, p. 5), o que ajuda a compreender que a insegurança relatada por Melodia não expressa incapacidade individual, mas uma condição objetiva de trabalho em que os professores precisaram aprender a atuar em uma modalidade para a qual não haviam sido previamente preparados.

Essa leitura também encontra respaldo em Souza, Souza e Bitu (2022), ao apontarem que, no contexto do ensino remoto, muitos docentes apresentaram dificuldades no uso de ferramentas tecnológicas e recursos digitais, sem obter apoio institucional suficiente para suprir essa necessidade, o que gerou “sentimento de insegurança, dúvidas e sobrecarga de trabalho” (Souza, Souza e Bitu, 2022). O mesmo estudo destaca ainda que a transição abrupta do presencial para o remoto expôs os docentes a novas pressões institucionais e exigências de inovação pedagógica.

Nas falas de Harmonia, por sua vez, a insegurança assume contornos ainda mais ligados à especificidade do ensino de língua inglesa. Ao afirmar que:

Mas não vou dizer também que eu estava "de boas", porque eu não estava, porque a gente que é professor de língua, a gente sabe que, apesar dos desafios de ensinar uma língua num país que não fala essa língua e que os alunos têm pouco contato, a gente precisava minimamente que eles falassem alguma coisa (Harmonia, 2025).

A professora revela que o ensino remoto foi vivido com tensão desde o início, especialmente porque, em sua compreensão, ensinar uma língua exige que os estudantes falem alguma coisa. Quando acrescenta que sua prática docente é feita na interação face a face, Harmonia evidencia que a insegurança experimentada não decorre apenas da adaptação ao remoto em termos tecnológicos, mas do abalo de um elemento que ela reconhece como constitutivo de sua atividade: a interação direta com o outro. Essa percepção aparece de forma ainda mais explícita quando afirma: “Pra mim, ia ser um desafio [entrar no ensino remoto] porque a nossa prática docente é feita na interação face a face, né?” (Harmonia, 2025).

Ao discutir os impasses da docência remota, Marinho *et al.* (2021) sintetizam essa tensão já no próprio eixo da discussão: “Abra a câmera, por favor, preciso te ver!” (Marinho *et al.*, 2021, p. 8), expressão que revela a centralidade da presença do outro para a sustentação da atividade docente. A formulação que sintetiza, de maneira bastante expressiva, a dificuldade de sustentação do vínculo pedagógico produzida por uma docência realizada diante de câmeras fechadas, silêncios e baixa devolutiva dos

estudantes. Para uma professora de língua, esse quadro atinge o centro da atividade pedagógica, já que a oralidade, a escuta, a troca imediata e a presença do interlocutor não aparecem apenas como recursos auxiliares, mas como mediações fundamentais do próprio ensinar.

Desse modo, a insegurança relatada por Melodia e Harmonia pode ser compreendida como significação produzida no interior de uma atividade que teve suas condições de realização profundamente alteradas. No caso de Melodia, destaca-se a sensação de não saber como agir diante das novas ferramentas e exigências do remoto; no caso de Harmonia, sobressai a inquietação frente à perda da interação face a face, compreendida como dimensão central do ensino de línguas. Em ambas as situações, o que se evidencia é que o ensino remoto emergencial não exigiu apenas adaptação técnica, mas tensionou saberes já consolidados, deslocou referências pedagógicas e produziu insegurança diante de uma atividade que precisou ser reinventada em condições inéditas.

5.1.4 Apoio institucional limitado à dimensão pedagógica

O indicador Apoio institucional limitado à dimensão pedagógica evidencia que, embora houvesse algum tipo de suporte institucional no contexto do ensino remoto emergencial, esse apoio não alcançava de forma mais ampla as necessidades vividas pelas professoras no cotidiano de seu trabalho. A professora Melodia explicita que o suporte oferecido não contemplava dimensões fundamentais da experiência docente em um contexto marcado por sobrecarga, insegurança e desgaste emocional: “Mas eu senti muita falta e aí eu sinto até hoje, que eu acho que a instituição ainda peca muito nisso, de um apoio psicológico” (Melodia, 2025).

Sua fala indica que, diante de uma atividade profundamente tensionada pelas exigências do ensino remoto, o apoio institucional concentrou-se mais na continuidade pedagógica do trabalho do que no cuidado com as condições subjetivas de quem o realizava. Essa percepção se torna ainda mais evidente quando Melodia afirma: “Mas não teve em nenhum momento uma pergunta assim (por parte da instituição), mas como é que vocês estão?” (Melodia, 2025).

O que emerge dessa fala é a ausência de uma escuta institucional voltada à vivência das professoras enquanto sujeitos concretos daquele processo. Mais do que a falta de um serviço específico, a docente aponta a inexistência de um movimento de acolhimento, acompanhamento e reconhecimento das repercussões humanas e

emocionais produzidas pelo trabalho em condições emergenciais. Nesse sentido, o limite do apoio institucional não se expressa apenas naquilo que não foi ofertado, mas também no fato de que a professora não se sentiu interpelada em sua condição de trabalhadora atravessada por medo, cansaço, angústia e exaustão.

Souza, Souza e Bitu (2022), ao revisarem os desafios e estigmas vivenciados pelos docentes durante a pandemia, destacam que alguns professores “não obtiveram nenhum apoio das Instituições de ensino para suprir essa necessidade” (Souza, Souza e Bitu, 2022, p. 12) e que, além disso, o contexto remoto desencadeou “uma sobrecarga de trabalho, e com ela uma série de pensamentos, sentimentos e atitudes que geraram queixas de sofrimento e doenças mentais e físicas” (Souza, Souza e Bitu, 2022, p. 13). Os autores concluem, ainda, pela necessidade de “ações preventivas e promotoras de saúde para minimizar as implicações psicológicas da pandemia” (Souza, Souza e Bitu, 2022, p. 15), o que mostra que o suporte institucional necessário extrapolava claramente o campo pedagógico e tecnológico, exigindo também ações voltadas à saúde mental docente.

De modo convergente, Neves e Borges (2025) mostram que, no ensino remoto, a saúde mental de docentes foi afetada “devido à sobrecarga e à precarização do trabalho” e que uma das marcas do período foi justamente a falta de suporte para lecionar, somada ao aumento da carga horária, à pressão e às dificuldades com as tecnologias aplicadas ao ensino.

Mais diretamente relacionado à fala de Melodia, o estudo evidencia que a escola não ofereceu apoio emocional aos docentes participantes da pesquisa, que eles próprios passaram a defender a necessidade de “um olhar para esse profissional”, de alguém que demonstrasse empatia e reconhecesse “o que ele está sentindo, o que ele está passando”. Essa formulação aproxima-se fortemente do que Melodia reivindica ao perguntar, ainda que retrospectivamente, por que a instituição nunca perguntou: “como é que vocês estão?” (Melodia, 2025).

Mesmo a revisão de Dias e Branco (2024), ao reunir pesquisas sobre docência na pandemia e no pós-pandemia, reforça essa leitura ao apontar que os estudos analisados mostram docentes cansados física e mentalmente, preocupados consigo e com os alunos, além de recolocar a necessidade de acolhimento e suporte por parte da gestão escolar como dimensão central da qualidade de vida docente. Assim, quando Melodia reivindica apoio psicológico e recorda a ausência de perguntas sobre como os professores estavam, sua fala não expressa uma demanda secundária, mas evidencia uma lacuna estrutural do modo como o trabalho docente foi institucionalmente acompanhado naquele período.

Desse modo, o indicador revela que, no ensino remoto emergencial, a instituição foi percebida como presente no esforço de manter o funcionamento pedagógico, mas ausente no acolhimento dos docentes enquanto sujeitos que também viviam, sentiam e sofriam os efeitos daquele contexto.

A fala de Melodia permite compreender que o trabalho docente, naquele período, exigia mais do que orientações didáticas e encaminhamentos administrativos: exigia escuta, reconhecimento e suporte emocional. O limite do apoio institucional, portanto, reside no fato de que ele não acompanhou, em profundidade, a complexidade humana, subjetiva e laboral da experiência docente na pandemia.

5.2 Núcleo: Tecnologias como mediação: possibilidades e limites

A análise deste núcleo explicita que as tecnologias digitais assumem, nas significações produzidas pelas professoras, a condição de mediações fundamentais da atividade pedagógica no ensino remoto emergencial, ainda que sua incorporação tenha sido atravessada por limites objetivos, tensões cotidianas e contradições históricas.

A articulação entre os indicadores: Desafios e aprendizagem docente no contexto de uso de novas tecnologias, Tecnologias digitais como recurso no processo de ensino, e Vilanização do celular no pós-pandemia, permite apreender que a relação das participantes com esses recursos foi se constituindo de forma dialética, marcada por movimentos de sentidos e significados produzidos nas condições concretas do trabalho docente. Assim, mais do que instrumentos meramente técnicos, as tecnologias aparecem como recursos cuja significação se transforma conforme as exigências, impasses e possibilidades que emergem no movimento da prática pedagógica.

5.2.1 Desafios e aprendizagem docente no contexto de uso de novas tecnologias

A primeira fala que compõe este indicador permite apreender um aspecto importante das significações produzidas pela participante acerca do uso das tecnologias digitais no ensino remoto: a compreensão de que esses recursos não emergem, naquele contexto, como novidade absoluta, mas como mediações já inscritas no cotidiano social

e educacional, cujo lugar na atividade docente precisou ser redefinido diante das exigências concretas impostas pela pandemia:

“Assim, para mim, não era nem algo que era inovador (uso das tecnologias), é algo que já era e que a gente conseguiu tornar, ressignificar para fazer de uma outra forma” (Harmonia, 2025).

Tal entendimento desloca a análise de uma leitura simplificadora, centrada na ideia de inovação tecnológica, para uma compreensão mais ampla, segundo a qual o que se transforma não é apenas a presença da tecnologia, mas os modos de sua apropriação no trabalho pedagógico. Assim, mais do que lidar com ferramentas inéditas, a professora se viu diante da necessidade de reorganizar a própria prática, atribuindo novas funções e novos sentidos e significados aos recursos já existentes, agora alçados à condição de mediações centrais do processo de ensino.

Nessa direção, a experiência vivida evidencia que o desafio não residia unicamente na dimensão técnica do uso das tecnologias, mas sobretudo no movimento de reelaboração da atividade docente, que passou a demandar outras formas de planejamento, interação e condução da aula, em um contexto no qual a presencialidade havia sido suspensa. A análise pode ser ancorada na perspectiva de Vigotski e Leontiev, ao compreender que a atividade humana se constitui sempre de forma mediada e historicamente situada, transformando-se conforme as condições concretas em que se realiza (Vigotski, 2001; Leontiev, 2004). Da mesma forma, Kenski contribui para pensar que a tecnologia, por si só, não produz inovação pedagógica, sendo seu sentido educativo construído no modo como é apropriada no trabalho docente (Kenski, 2007).

Ainda, a noção de significação, tal como desenvolvida por Aguiar e Ozella, permite compreender que essa fala expressa não apenas uma opinião sobre o uso de recursos digitais, mas um processo de produção de sentidos e significados constituídos na relação entre sujeito, prática social e condições objetivas de ensino, revelando que a experiência pandêmica exigiu da professora um movimento de reelaboração da docência mais do que uma simples adaptação técnica (Aguiar e Ozella, 2006; 2013).

Uma outra fala de Harmonia aponta também para um aspecto importante da experiência docente no ensino remoto: a percepção de que o uso das tecnologias digitais não representava, necessariamente, algo novo, mas sim a necessidade de atribuir novos sentidos a recursos que já existiam. Mais do que destacar a novidade da ferramenta, a fala de Harmonia chama atenção para o movimento de ressignificação da prática pedagógica

diante das exigências concretas daquele contexto, quando a professora afirma que o uso das tecnologias não era algo inovador para ela, pois ela já tinha certa familiaridade.

O que aparece com mais força aqui é a ideia de que a mudança trazida pelo ensino remoto não estava, propriamente, na existência das tecnologias, mas no lugar que elas passaram a ocupar na prática docente. A fala da professora chama atenção para o fato de que esses recursos já faziam parte do horizonte educacional, mas, diante da pandemia, precisaram ser reposicionados e ganharam outra função no processo de ensino. Isso ajuda a deslocar a análise de uma noção simplificada de inovação, como se bastasse introduzir ferramentas digitais para transformar a aula.

Nessa direção, Oliveira *et al.* (2022) afirmam que “a inovação tecnológica proporciona mudanças no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, mas não significa inovação pedagógica” (Oliveira *et al.*, 2022, p. 9). Tal reflexão dialoga diretamente com a compreensão de Harmonia de que o mais importante não era o caráter supostamente novo da tecnologia, mas o esforço de ressignificar seu uso para “fazer de uma outra forma”.

Do mesmo modo, o texto aponta que “a inserção de novas tecnologias no ensino de língua inglesa não é garantia de aprendizagem, pois demanda-se o planejamento de um novo fazer, ensinar e aprender” (Oliveira *et al.*, 2022, p. 8), mostrando que a presença das tecnologias, por si só, não resolve os desafios da docência, mas exige reelaboração pedagógica.

Já Paes e Freitas (2020), ao analisarem o trabalho docente no contexto do isolamento social, observam que “diversos desafios impostos à atividade docente se intensificaram” e que as tecnologias digitais, “mesmo nas condições enfrentadas, pode[m] possibilitar um repensar dos professores sobre a sua prática docente” (Paes e Freitas, 2020, p. 130, 149). Assim, a fala de Harmonia pode ser lida como expressão desse movimento: mais do que adesão a algo inovador, ela revela um processo de revisão da prática, no qual a tecnologia é compreendida como mediação que precisou ser ressignificada nas condições concretas do ensino remoto.

Nesse sentido, a fala de Harmonia explicita de forma mais concreta como a participante foi significando o lugar das tecnologias digitais em sua prática durante o ensino remoto. Ao refletir sobre esse processo, a professora evidencia que a tecnologia passou a ocupar um lugar central na mediação do ensino, ainda que isso não eliminasse os limites da experiência remota nem as tensões implicadas nessa reorganização da aula. Como afirma Harmonia:

A gente ia ter que mudar e ressignificar isso (o uso de tecnologias para ensino remoto), mas eu, particularmente, nunca fui uma pessoa extremamente alheia, resistente ao uso de tecnologias, então, eu entendia que naquele momento eu iria precisar fazer bastante uso de ferramentas para conseguir fazer minimamente o que eu faria em sala de aula” (Harmonia, 2025).

A fala também mostra que, mesmo sem se considerar resistente ao uso das tecnologias, Harmonia reconhece que o ensino remoto impôs um deslocamento importante em sua atividade docente. Não se tratava apenas de usar ferramentas, mas de fazer delas um meio para sustentar “minimamente” a aula, o que revela, ao mesmo tempo, possibilidade e limite.

Essa percepção se aproxima da análise de Paes e Freitas (2020), quando os autores observam que, nas aulas remotas, “diversos desafios impostos à atividade docente se intensificaram, como a sobrecarga de trabalho e a dificuldade de acesso e de uso dos recursos tecnológicos para fins educacionais” (Paes e Freitas, 2020, p. 130). No caso da fala de Harmonia, isso aparece de forma menos centrada na resistência pessoal e mais vinculada à compreensão de que seria necessário alterar os meios de realização da aula para que o trabalho pedagógico pudesse continuar existindo.

Além disso, a fala da professora sugere que a experiência remota exigiu mais do que familiaridade tecnológica: exigiu reconstrução pedagógica. A sua fala revela uma compreensão lúcida de que o desafio não estava em aceitar ou rejeitar a tecnologia, mas em mobilizá-la pedagogicamente em condições emergenciais, sabendo, inclusive, que ela não daria conta de reproduzir plenamente a experiência presencial.

Na fala da professora Melodia, a relação com as tecnologias digitais aparece de forma ainda mais marcada pela contradição. Ao mesmo tempo em que a professora reconhece que esses recursos foram importantes para acompanhar a realização das atividades e organizar minimamente o trabalho pedagógico no contexto remoto, também evidencia o peso de depender deles como condição obrigatória para que a aula pudesse acontecer.

Desse modo, seu enunciado permite compreender que a tecnologia foi significada não apenas como apoio ao ensino, mas também como imposição das circunstâncias vividas no período pandêmico, revelando os limites e as tensões implicados em uma prática docente que passou a existir mediada quase inteiramente por recursos digitais ao afirmar que:

Então, a tecnologia me ajudou muito nisso [a acompanhar os alunos que faziam as atividades], assim, né? De ter mais ou menos esse controle

que era muito difícil de ter no online. Mas eu acho que o meu principal desafio foi com o fato de ter que contar com a tecnologia, de não ser uma opção. Que se não fosse aquilo, eu simplesmente não conseguiria dar a minha aula (Melodia, 2025).

Sua fala permite compreender que a tecnologia foi significada não apenas como apoio ao ensino, mas também como imposição das circunstâncias vividas naquele período, revelando os limites e as tensões implicados em uma prática docente que passou a existir mediada quase inteiramente por recursos digitais. De um lado, a tecnologia é reconhecida como ferramenta importante para o acompanhamento das atividades e para alguma organização do trabalho pedagógico em um contexto no qual a distância dificultava a percepção mais imediata da participação discente. De outro, sua fala evidencia que o maior desafio não estava apenas no uso da ferramenta em si, mas na obrigatoriedade dessa mediação, já que, se não fosse aquilo, ela simplesmente não conseguiria dar a aula dela.

Nessa direção, a fala revela que as tecnologias foram significadas simultaneamente como possibilidade e limite: possibilidade, porque viabilizavam a continuidade da aula; limite, porque impunham uma forma específica de realização da docência, não escolhida livremente pela professora, mas determinada pelas condições concretas do período pandêmico.

Em uma das falas de Melodia, ganha destaque a necessidade de repensar a avaliação no contexto do ensino remoto, evidenciando que a reorganização da prática docente não se limitou ao uso de ferramentas digitais, mas alcançou também os modos de acompanhar e interpretar a aprendizagem dos estudantes. Sua fala revela que, diante das condições impostas pela pandemia, determinadas formas de avaliação já consolidadas no ensino presencial deixaram de fazer sentido, exigindo da professora a busca por outras estratégias mais coerentes com a realidade daquele momento:

Então, foi da pandemia mesmo [as novas estratégias para avaliações], porque eu não enxergava outra forma de fazer avaliação escrita. Eu sei que teve colega que fez, até agora eu não entendo como foi. Mas, na minha cabeça, não fazia o menor sentido [aplicar prova escrita durante o ensino remoto]. Então, eu tive que procurar outras estratégias e essa foi uma delas. E aquilo que eles tinham que falar, primeiro eles escreveram. E aí foi... Rendeu umas boas atividades dessa forma (Melodia, 2025).

Ao dizer que os estudantes primeiro escreviam e depois tinham que falar, e que dessa estratégia renderam boas atividades, a professora sugere que a saída encontrada não foi apenas substituir uma prova por outra tarefa, mas reorganizar pedagogicamente o

trabalho com a língua inglesa. Em vez de insistir em um modelo de avaliação escrita descolado das condições do remoto, ela reorganiza a atividade de modo que escrita e oralidade se articulem, produzindo uma forma mais coerente de participação discente e de acompanhamento da aprendizagem, o que ajuda a compreender por que Melodia rejeita a simples transposição da prova escrita e busca uma estratégia mais coerente com o contexto remoto.

Assim, a fala de Melodia pode ser lida como expressão concreta desse movimento mais amplo frente à inadequação de certas práticas avaliativas no ensino remoto, pois a professora precisou replanejar, improvisar e reinventar modos de ensinar e avaliar, produzindo alternativas que preservassem algum sentido pedagógico para sua prática.

Nessa continuidade da discussão sobre avaliação, a fala de Melodia evidencia que a aprendizagem docente no contexto do ensino remoto também se deu no nível mais prático e operacional da atividade pedagógica. Não se trata apenas de reconhecer a necessidade de mudar estratégias avaliativas, mas de perceber como, no próprio uso das ferramentas, a professora foi descobrindo possibilidades que reorganizavam seu trabalho e produziam outras formas de conduzir a avaliação ao afirmar que “O Google Forms, por exemplo, ele já me dá as notas no fim. De eu colocar lá a pontuação e quando eu ir corrigindo lá, ele já me dá no fim a pontuação daquele aluno. Então, isso daí foi uma coisa que eu fui descobrindo, né? (Melodia, 2025).

A professora mostra que sua relação com a tecnologia foi sendo construída no próprio processo de uso, por meio de descobertas que respondiam a necessidades concretas do trabalho docente. A fala revela que o aprendizado não ocorreu de forma prévia ou planejada, mas no enfrentamento das exigências cotidianas do ensino remoto, quando a ferramenta passou a oferecer certa organização para uma tarefa que, naquele contexto, se tornava ainda mais complexa.

Essa percepção dialoga com Paes e Freitas (2020), quando observam que, sem treinamento prévio, o professor da educação básica precisou reorganizar-se, refazer os planos, modificar estratégias, repensar a metodologia, tudo sem nenhum treinamento prévio. No caso de Melodia, essa reorganização aparece de forma bastante concreta na descoberta de funcionalidades do Google Forms que, ao automatizarem parte da correção, ofereciam algum suporte à condução da avaliação.

Ao mesmo tempo, a fala sugere que o uso da ferramenta não elimina a necessidade de mediação docente, mas reconfigura o modo como ela se realiza. O Google Forms já dá a pontuação de cada aluno indicando que a tecnologia colaborava com a sistematização

das notas, mas isso não significa que o trabalho pedagógico tenha sido reduzido a um procedimento automático. O que se observa é uma apropriação da ferramenta como apoio ao trabalho, e não como substituta da ação docente.

Assim, a fala de Melodia não aponta para um encantamento com a ferramenta, mas para a percepção de que ela podia facilitar parte do processo avaliativo dentro de uma prática que continuava exigindo escolha, organização e intencionalidade pedagógica.

Além disso, essa fala pode ser lida em diálogo com Silva e Santiago (2023), quando os autores apontam que a incorporação emergencial das ferramentas digitais contribuiu para transformações relevantes na prática docente, sobretudo ao favorecer a ampliação e a diversificação das estratégias metodológicas no ensino de Língua Inglesa, embora tais ferramentas não possam ser vistas como solução única ou perfeita.

Isso ajuda a compreender que, para Melodia, a funcionalidade do Google Forms não aparece como resposta total aos desafios da avaliação, mas como uma descoberta útil dentro de um processo mais amplo de aprendizagem docente. Sua fala, portanto, revela uma dimensão importante deste indicador: no contexto do ensino remoto, aprender a usar novas tecnologias significou também descobrir, no interior da própria prática, pequenas mediações que tornavam o trabalho possível e, em alguma medida, mais organizável.

5.2.2 Tecnologias digitais como recurso no processo de ensino

No conjunto deste indicador, algumas falas mostram que as tecnologias digitais passaram a ser percebidas não apenas como suporte para a continuidade das aulas, mas também como ferramentas que foram ganhando novos sentidos e significados no próprio fazer docente. Em vez de aparecerem somente como ferramentas já conhecidas, elas passam a ser exploradas de modo mais atento, revelando possibilidades que, muitas vezes, ainda não haviam sido incorporadas à prática pedagógica de forma mais efetiva. É nesse movimento que se insere a fala de Melodia, ao evidenciar como a experiência do ensino remoto ampliou sua percepção sobre o uso pedagógico dessas ferramentas.

Na fala de Melodia, o uso das tecnologias digitais aparece não apenas como condição para a continuidade do ensino remoto, mas também como um campo de descobertas que foi se ampliando no próprio exercício da docência. Ao afirmar que:

Por exemplo, o Google Classroom. Já tinha utilizado o Google Meet. Agora, é claro, muito diferente do que foi [começo do ensino remoto], né? Tipo assim, eu descobri alguns recursos no Google Classroom que eu não sabia que eles existiam (Melodia, 2025).

A professora sugere que sua relação com essas ferramentas não começou do zero, mas foi sendo aprofundada à medida que o contexto exigiu usos mais intensos e pedagogicamente mais elaborados. Isso é importante porque mostra que o recurso tecnológico, aqui, não é significado como algo completamente novo, e sim como uma mediação já conhecida que passa a ser explorada de forma mais ampla e intencional no processo de ensino. Essa percepção dialoga com Paes e Freitas (2020), quando apontam que, no contexto do ensino remoto emergencial, diversos desafios da atividade docente se intensificaram, mas também se abriram possibilidades de repensar a própria prática pedagógica.

Além disso, a fala de Melodia indica que o processo de apropriação das ferramentas digitais esteve ligado à descoberta de possibilidades pedagógicas antes não exploradas. Quando ela diz que encontrou recursos no Google Classroom que desconhecia, fica evidente que o ensino remoto a colocou diante da necessidade de explorar mais profundamente funcionalidades que, em outra conjuntura, talvez permanecessem periféricas em sua prática.

Essa discussão pode ser ampliada com Sousa, Oliveira e Martins (2020), ao destacarem que as transformações tecnológicas impõem novos ritmos e novas demandas ao ensinar e ao aprender, exigindo do professor um movimento contínuo de aprendizagem e adaptação. Isso dialoga diretamente com a fala de Melodia, pois o que ela relata é justamente uma aprendizagem que acontece no interior da própria prática, à medida que vai descobrindo novas funcionalidades e novas possibilidades de uso do Google Classroom. Os autores também chamam atenção para o fato de que a inserção das tecnologias no contexto escolar exige mudanças pedagógicas e formativas, o que reforça a ideia de que a fala de Melodia expressa mais do que uma descoberta instrumental: ela revela um movimento de ampliação do repertório docente em meio às exigências do ensino remoto.

Nessa direção, a fala de Melodia permite compreender que as tecnologias digitais foram sendo significadas como recurso no processo de ensino não apenas por sua disponibilidade técnica, mas porque, no contexto remoto, passaram a oferecer novas possibilidades de organização da aula, postagem de atividades, acompanhamento pedagógico e exploração de estratégias que antes não ocupavam lugar tão central em sua prática. A fala revela, portanto, um movimento de ampliação do repertório docente: a

professora já conhecia certas ferramentas, mas a experiência do ensino remoto a levou a descobrir nelas outras potencialidades.

Assim, Google Classroom e Google Meet aparecem não apenas como suportes operacionais, mas como recursos que, ao serem mais explorados, passaram a compor de forma mais efetiva a organização do trabalho pedagógico. Nessa mesma direção, Sousa, Oliveira e Martins (2020) defendem que as tecnologias digitais devem ser compreendidas como mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem, e não como um fim em si mesmas.

Na fala de Harmonia, as tecnologias digitais aparecem de maneira mais claramente vinculadas à organização concreta da aula. Sua fala chama atenção para o fato de que determinados recursos, inicialmente mobilizados pela urgência do ensino remoto, não ficaram restritos àquele momento, mas permaneceram compondo a prática docente mesmo após o retorno presencial. Isso é importante porque mostra que, em alguns casos, o uso das tecnologias não foi vivido apenas como resposta provisória à pandemia, mas como recurso incorporado ao trabalho pedagógico em função de sua utilidade no acompanhamento e na condução das atividades ao afirmar que:

Nós utilizamos o Google Sala de Aula, né? Foi a ferramenta mais utilizada por nós, assim, depois a gente ainda continuou usando, na presencialidade, né? Mas nós usávamos prioritariamente o Google Sala de Aula para postar as atividades (Harmonia, 2025).

A fala sugere que o Google Sala de Aula não foi apenas um suporte emergencial, mas um instrumento que passou a estruturar parte do trabalho pedagógico, sobretudo no que se refere à disponibilização e ao encaminhamento das atividades. Nesse sentido, a fala aponta para um movimento de continuidade: uma ferramenta intensamente acionada durante o ensino remoto permaneceu sendo utilizada também na presencialidade, o que indica que certas apropriações tecnológicas não se encerraram com o fim do isolamento causado pela pandemia de Covid-19, mas se mantiveram como parte do repertório docente.

Em uma das falas da professora Melodia, o uso das tecnologias digitais aparece de forma mais concreta e ligada ao cotidiano da aula, indicando que, no contexto do ensino remoto, certos recursos passaram a integrar mais diretamente seu fazer pedagógico ao afirmar que: “Eu tinha alguns recursos, né? Eu usava muito o Jamboard do Google” (Melodia, 2025).

A professora sugere que sua prática não se limitava ao uso de plataformas mais gerais para postagem de atividades ou realização de encontros síncronos, mas incluía

também ferramentas que favoreciam maior dinamismo e interação no processo de ensino. Ainda que a fala seja breve, ela revela um movimento importante de ampliação do repertório docente, na medida em que o recurso digital passa a ser incorporado como apoio à condução da aula e à organização de estratégias pedagógicas mais participativas.

Esse aspecto dialoga com Oliveira, Corrêa e Morés (2020), quando mostram que, no contexto do ensino remoto emergencial, ferramentas como Classroom, Meet, Formulários e Jamboard foram apresentadas como recursos centrais para viabilizar o ensino e a aprendizagem, sendo o Jamboard compreendido como uma espécie de lousa interativa que permite escrever, desenhar e trabalhar diferentes conteúdos de forma visual e participativa. Desse modo, a fala de Melodia permite entender que o Jamboard não aparece apenas como ferramenta acessória, mas como recurso mobilizado no interior da prática para sustentar formas possíveis de interação e desenvolvimento da aula em contexto remoto.

Essa fala também pode ser articulada com Paes e Freitas (2020), ao observarem que, sem um período de transição e, em muitos casos, sem treinamento prévio, os professores precisaram reorganizar-se, refazer planos, modificar estratégias e repensar metodologias. No caso de Melodia, o uso recorrente do Jamboard sugere justamente esse esforço de reorganização da prática por meio de ferramentas que pudessem sustentar formas possíveis de interação e condução da aula em ambiente remoto.

Ao mesmo tempo, Sousa, Oliveira e Martins (2020) ajudam a aprofundar essa leitura ao destacarem que o ensino de língua inglesa mediado por tecnologias digitais, no contexto da pandemia, exigiu uma profunda reflexão sobre a práxis docente e sobre o modo como a sala de aula passou a se relacionar com o mundo cibernético. Assim, a fala de Melodia permite compreender que o Jamboard foi significado como um recurso que favorecia não apenas a continuidade da aula, mas também a experimentação de outras formas de mediação pedagógica no trabalho com a língua inglesa.

Entre os recursos digitais mencionados por Melodia, o Padlet merece destaque por se tratar de uma plataforma que permite organizar conteúdos e atividades em murais virtuais, com possibilidade de inserir textos, imagens, links e diferentes suportes visuais de maneira mais interativa. No contexto do ensino remoto, ferramentas como essa ampliavam as possibilidades de apresentação dos conteúdos e de participação dos estudantes, favorecendo uma dinâmica menos engessada do que aquela centrada apenas em formulários ou atividades mais lineares. É nessa direção que a fala da professora

evidencia como o uso do Padlet foi sendo incorporado à prática pedagógica como um recurso capaz de tornar as atividades mais visuais e mais atrativas:

Usei muito o Padlet, e o Padlet era muito interessante porque tinha uns frames bem interessantes lá, então quando eu estava falando sobre coisas no mundo eu colocava o mapa mundo para eles [alunos] localizarem, e aí as atividades começaram a ser nessas plataformas, eles começaram a fazer as atividades nessas plataformas que era mais divertido de fazer do que fazer no Google Forms, por exemplo (Melodia, 2025).

Em sua fala, Melodia sugere que a tecnologia foi sendo apropriada como recurso capaz de tornar o trabalho com os conteúdos mais visual, mais dinâmico e mais envolvente para os estudantes. Desse modo, Silva e Santiago (2023) ajudam a sustentar essa interpretação ao destacarem que, no ensino de língua inglesa, as tecnologias digitais vêm sendo incorporadas como ferramentas pedagógicas e que seu uso pode favorecer transformações na práxis docente, inclusive com a permanência de alguns desses recursos mesmo após o período mais crítico do isolamento.

A fala de Melodia também dialoga com Oliveira *et al.* (2022), quando os autores ressaltam que as tecnologias da informação e comunicação são importantes para o ensino de língua inglesa, pois precisam estar articuladas às estratégias de ensino e ao planejamento do processo de aprendizagem. É justamente isso que aparece na fala da professora Melodia: o Padlet não surge como mero adorno tecnológico, mas como recurso escolhido porque permitia organizar melhor a atividade, explorar conteúdos de forma mais visual e tornar a participação dos alunos mais interessante.

Martins (2020) contribuem para essa reflexão ao mostrar que, no contexto da pandemia, o uso das tecnologias digitais no ensino de inglês recolocou em evidência a necessidade de pensar o vínculo entre cultura digital, prática docente e aprendizagem, num processo em que a tecnologia se tornou o principal meio de aproximação entre professores e estudantes. Assim, a fala de Melodia evidencia que o Padlet foi significado como um recurso pedagógico que possibilitou diversificar metodologias e produzir formas mais atrativas de interação com o conteúdo, sem que isso significasse atribuir à tecnologia, por si só, a garantia da aprendizagem.

Outra dimensão importante que emerge nas falas de Melodia diz respeito ao uso das tecnologias digitais como recurso de acompanhamento da participação discente. Em um contexto em que a distância dificultava perceber, com mais imediatez, quem de fato estava realizando as atividades, determinadas ferramentas passaram a oferecer à professora formas alternativas de observação e controle pedagógico. Assim, sua fala

evidencia como o uso de recursos digitais também se articulou à necessidade de monitorar o envolvimento dos alunos no processo de ensino:

E aí, mais uma vez, foi a tecnologia que me ajudou [a acompanhar os alunos que faziam as atividades], que foi o Google Docs. “Tá, então vamos descobrir aqui quem é que faz e quem é que não faz”. E aí eu não disse nada pra eles do histórico do Google Docs, que dava pra eu ver quem mexia nos documentos, quem acrescentava alguma coisa, quem tirava (Melodia, 2025).

A fala mostra que, no ensino remoto, a ferramenta digital não servia apenas para produzir textos de forma colaborativa, mas também para tornar mais visível aquilo que, à distância, tendia a ficar opaco: a participação efetiva dos estudantes nas atividades. Desse modo, a fala de Melodia evidencia uma apropriação bastante concreta da tecnologia como apoio à observação pedagógica, permitindo algum nível de monitoramento e registro da atuação discente.

Essa leitura se aproxima do que Oliveira, Corrêa e Morés (2020) discutem ao mostrarem que, no ensino remoto emergencial, o Google Classroom passou a concentrar vários recursos, entre eles o Google Docs, entendido como ferramenta integrada ao ambiente virtual e mobilizada no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Os autores também destacam que, naquele contexto, os professores precisaram se apropriar rapidamente de ferramentas digitais para dar continuidade ao ensino, o que ajuda a compreender por que recursos como o histórico de edição do Google Docs ganharam relevância no cotidiano docente.

A fala de Melodia também pode ser articulada com Silva e Santiago (2023), quando os autores observam que, no ensino de Língua Inglesa, as ferramentas digitais passaram a ocupar lugar central tanto no ensino quanto na busca ativa por acompanhar os estudantes, sobretudo em uma conjuntura em que a interação mediada pela tecnologia se tornou condição para a própria continuidade do trabalho pedagógico. Além disso, os autores reforçam a importância de recursos colaborativos e interativos no ensino de línguas, o que dialoga com o uso do Google Docs como espaço em que a participação dos alunos podia ser não apenas realizada, mas também observada pela professora.

Há ainda um aspecto importante na fala de Melodia: ao dizer que não contou aos alunos sobre a possibilidade de visualizar o histórico das edições, a professora deixa entrever o esforço de encontrar meios de verificar quem, de fato, estava participando. Isso recoloca uma tensão já presente em outras falas suas: no remoto, acompanhar o

envolvimento discente era muito mais difícil do que no presencial. Assim, o Google Docs aparece como recurso que ajudava a reduzir, ainda que parcialmente, essa dificuldade.

Desse modo, a fala de Melodia permite compreender que, no interior deste indicador, as tecnologias digitais foram significadas também como recurso de acompanhamento pedagógico. Mais do que suportes para envio ou realização de tarefas, ferramentas como o Google Docs ofereciam à professora meios de observar rastros da participação discente e de reorganizar seu olhar sobre o processo de aprendizagem em um contexto no qual a presença física dos estudantes havia sido substituída por registros digitais de interação.

5.2.3 Vilanização do celular no pós-pandemia

A abertura deste indicador já revela uma tensão importante nas significações produzidas pela professora Harmonia acerca do celular no espaço escolar. Se, durante o ensino remoto, esse dispositivo ocupou um lugar central na continuidade das aulas e no contato com os estudantes, no pós-pandemia ele passa a ser atravessado por discursos que enfatizam seus excessos, seus riscos e sua associação com dispersão, dependência e adoecimento. Assim, a fala da professora não se limita a registrar uma mudança de opinião sobre o celular, mas explicita um deslocamento de sentidos e significados: aquilo que, em determinado contexto, foi condição concreta de realização do trabalho pedagógico passa, em outro, a ser tomado como problema a ser contido ou proibido, ao falar que:

E agora estamos vivendo um período que a gente percebe um adoecimento coletivo, um vício coletivo e que assim, como que algo que foi tão útil [o celular em sala de aula] agora está sendo tão vilanizado a ponto de ser proibido de ser usado em escola (Harmonia, 2025).

A professora explicita uma contradição que se torna central para este indicador, sua fala não nega os efeitos problemáticos do uso intensivo do celular, já que ela própria menciona um “adoecimento coletivo” e um “vício coletivo”, mas chama atenção para o fato de que a resposta social e institucional a esse cenário tem assumido a forma da vilanização de um recurso que, pouco tempo antes, foi indispensável à continuidade do ensino. Assim, a fala de Harmonia evidencia que o celular passa a condensar, no pós-pandemia, uma disputa de sentidos: de um lado, ele permanece marcado pela memória de sua utilidade pedagógica no contexto remoto; de outro, torna-se alvo de discursos

proibitivos que tendem a associá-lo sobretudo à distração, ao excesso e ao prejuízo escolar.

Essa tensão pode ser compreendida à luz do que discutem Moreira (2021) e Paes (2023) sobre o lugar assumido pelo celular durante a pandemia. Moreira (2021, p. 10) observa que “o distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19, colocou o ensino remoto como divisor de águas para essa discussão, visto que, tais dispositivos passaram a ser porta de acesso à continuidade de muitos estudantes”, o que ajuda a entender por que o celular, antes frequentemente associado à distração e à indisciplina, passou, naquele contexto de ensino remoto emergencial, a ocupar lugar central na viabilização das atividades escolares.

Na mesma direção, Paes (2023, p. 9) destaca que “o smartphone tornou-se o maior aliado da educação, sendo o principal recurso tecnológico responsável pela comunicação entre professores e alunos. Nesse contexto, esse equipamento passou a ser o novo ambiente de aprendizagem”, reforçando a compreensão de que esse dispositivo assumiu, naquele momento, lugar decisivo na realização das atividades escolares.

Ao mesmo tempo, a fala de Harmonia permite entender que o pós-pandemia não produziu uma síntese estável dessa experiência, mas reativou antigas desconfiças em relação ao uso do celular na escola. Moreira (2021) mostra justamente que, antes da pandemia, a presença do aparelho já era alvo de polêmicas e proibições, sobretudo porque seu uso era associado à distração e à fuga de atenção durante as aulas; entretanto, a experiência do ensino remoto obrigou docentes e estudantes a reconhecê-lo como principal meio de acesso às atividades e às interações escolares.

Por isso, a fala da professora ganha força analítica: quando ela questiona como algo tão útil passou a ser tão vilanizado, não está apenas se referindo ao objeto técnico em si, mas à forma contraditória como a escola e a sociedade reelaboraram seu lugar após a pandemia de Covid-19. Também Teixeira, Silva e Couto Junior (2025) argumentam que, embora as tecnologias tenham sido aliadas importantes durante o Ensino Remoto Emergencial, políticas recentes de proibição do celular nas escolas caminham em sentido oposto ao que a própria experiência pandêmica ensinou, pois restringem o uso de dispositivos móveis sem considerar suficientemente suas potencialidades educativas e suas formas de mediação no cotidiano escolar.

Essa contradição também pode ser melhor compreendida à luz da análise de Denardi, Marcos e Stankoski (2021), que mostram que o ensino remoto de língua inglesa, mediado por plataformas digitais, trouxe dificuldades e preocupações em relação ao

processo de ensino-aprendizagem como um todo, mas, ao mesmo tempo, abriu espaço para avanços no letramento digital, sem que isso eliminasse a centralidade das aulas presenciais. As autoras sintetizam esse movimento ao afirmar que “os resultados apontam que o ensino remoto por meio de plataforma digital provocou dificuldades e preocupações com relação ao processo de ensino-aprendizagem como um todo. Por outro lado, os professores afirmam que esse novo formato poderá avançar na promoção do letramento digital, contudo as aulas presenciais devem ser mantidas” (Denardi, Marcos e Stankoski, 2021, p. 113).

Essa formulação dialoga diretamente com a fala de Harmonia, porque ajuda a mostrar que o celular, no pós-pandemia, passa a ser significado entre dois polos que não se anulam: de um lado, a memória recente de sua utilidade pedagógica no contexto remoto; de outro, a retomada de discursos que enfatizam seus excessos e defendem sua contenção no espaço escolar. Desse modo, a vilanização do celular não aparece como algo natural ou autoevidente, mas como expressão de uma mudança histórica nos sentidos e significados atribuídos a esse dispositivo, que deixa de ser visto prioritariamente como ferramenta necessária e volta a ser marcado, com mais força, como problema a ser controlado.

Na continuidade deste indicador, a fala de Harmonia aprofunda a reflexão ao associar o debate atual sobre a proibição do celular na escola aos efeitos mais amplos produzidos pela experiência pandêmica. O que emerge aqui não é uma explicação fechada sobre essa relação, mas a percepção de que o uso intensificado do celular durante o ensino remoto deixou marcas que ajudam a compreender as tensões e os discursos que hoje cercam esse dispositivo no espaço escolar.

Na fala de Harmonia, o que aparece com bastante força é a percepção de que o debate atual sobre a proibição do celular na escola não pode ser separado da experiência vivida durante a pandemia. Ao afirmar que:

O que eu sei que impactou e talvez seja reflexo da pandemia, não sei, teria que pesquisar, que aí vem essas leis de agora, que é de não uso de celular na escola, enfim. O que vem para mim, a gente usou muito essa ferramenta, principalmente os meus alunos usaram muito celulares (Harmonia, 2025).

A professora sugere que o pós-pandemia recoloca o celular no centro das disputas escolares, agora também sob a forma de regulamentações e restrições legais. Sua fala é interessante porque não nega o impacto do uso intenso desse dispositivo naquele período,

mas evidencia um estranhamento diante do fato de que algo tão amplamente utilizado para sustentar as atividades escolares passe, em seguida, a ser alvo de leis e limitações.

Nessa direção, a Lei nº 15.100/2025 materializa institucionalmente esse deslocamento, ao restringir o uso de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais por estudantes da educação básica durante aulas, recreios e intervalos, ainda que preveja exceções para fins pedagógicos, acessibilidade, inclusão, saúde e garantia de direitos fundamentais. Portanto, a fala de Harmonia permite compreender que a vilanização do celular, no pós-pandemia, não emerge do nada, mas se constrói sobre uma experiência recente em que esse mesmo dispositivo ocupou papel central na continuidade do ensino.

Essa reflexão dialoga diretamente com Moreira (2021), quando a autora mostra que a pandemia produziu um deslocamento importante na forma de perceber o celular na escola. Como ela observa, “com a pandemia, o celular se tornou parte fundamental de muitas atividades remotas, bem como outro olhar sobre sua possível participação nas aulas ao retorno presencial” (Moreira, 2021, p. 1).

Em outro trecho, a autora destaca que “o distanciamento social imposto pela pandemia da covid-19, colocou o ensino remoto como divisor de águas para essa discussão, visto que, tais dispositivos passaram a ser porta de acesso à continuidade de muitos estudantes” (Moreira, 2021, p. 10). Essas formulações ajudam a aprofundar a fala de Harmonia, porque mostram que o uso intensivo do celular pelos estudantes, mencionado por ela, não foi episódico, mas constituiu uma experiência histórica que alterou os termos do debate educacional sobre esse dispositivo.

Na mesma direção, Paes (2023) reforça que, antes da crise sanitária, “o aparelho celular dentro da sala de aula era algo, antes da pandemia, de certa forma proibido por parte das escolas e dos professores” (Paes, 2023, p. 45), enquanto, no período de isolamento social, “o smartphone virou a nova sala de aula e foi com ele que uma boa parte dos estudantes continuou tendo acesso aos conteúdos escolares” (Paes, 2023, p. 44).

Essa oscilação ajuda a compreender o incômodo expresso por Harmonia, uma vez que sua fala indica que o celular passa a concentrar, simultaneamente, a memória de um uso pedagógico intensificado e a retomada de antigas desconfianças em relação à sua presença na escola. Convém ressaltar, contudo, que esse uso didático do aparelho, assim como o de outros recursos tecnológicos, não decorreu de uma incorporação regular ao cotidiano escolar em tempos ordinários, mas de uma condição excepcional, própria do ensino remoto emergencial, no qual tais dispositivos se tornaram meios necessários para a continuidade possível das atividades educativas. Nessa direção, o que a professora

identifica como “reflexo da pandemia” pode ser interpretado como a reabertura, sob novas condições, de um debate já existente, mas profundamente reconfigurado pelas demandas daquele contexto emergencial.

Esse ponto também se articula com Teixeira, Silva e Couto Junior (2025), ao problematizarem políticas recentes de proibição ou limitação do uso de celulares nas escolas, compreendendo-as como um movimento que desconsidera aprendizagens importantes produzidas no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Como afirmam os autores, “é incoerente um decreto que caminha na direção da proibição/limitação dos usos dessas tecnologias nas escolas públicas municipais cariocas” (Teixeira, Silva e Couto Junior, 2025, p. 10).

Na mesma direção, defendem que “em vez de retroceder para uma lógica proibitiva, deveríamos seguir rumo a uma educação que reconheça as tecnologias digitais como aliadas na construção de vínculos, saberes e subjetividades” (Teixeira, Silva e Couto Junior, 2025, p. 14). Essa discussão fortalece a análise da fala de Harmonia porque mostra que sua percepção não se limita a uma impressão individual; ela toca uma contradição mais ampla do cenário educacional pós-pandemia, em que o celular volta a ser enquadrado prioritariamente como problema, apesar de sua centralidade recente no processo de ensino.

Desse modo, a fala de Harmonia evidencia que a vilanização do celular no pós-pandemia precisa ser compreendida como resultado de uma disputa de sentidos e significados. O dispositivo que foi amplamente usado pelos estudantes para acessar aulas, atividades e interações escolares volta a ser associado, com mais força, à necessidade de controle e restrição. Assim, sua fala não apenas comenta o surgimento de “leis de agora”, mas revela a percepção de que o lugar do celular na escola permanece instável e contraditório, oscilando entre recurso indispensável e objeto de proibição.

5.3 Núcleo: Avaliar, acompanhar e dar conta da aprendizagem discente: Entre o desejável e o possível

Este núcleo tem por objetivo analisar as significações produzidas pelas professoras acerca dos desafios de avaliar, acompanhar e dar conta da aprendizagem discente no contexto do Ensino Remoto Emergencial, evidenciando a tensão entre aquilo que se desejava pedagogicamente realizar e aquilo que, nas condições concretas de ensino

e de vida dos estudantes, se mostrava efetivamente possível. Os indicadores que o compõem remetem, de modo articulado, à participação discente, às possibilidades de acompanhamento da aprendizagem e aos limites enfrentados pelas docentes para avaliar, obter devolutivas e sustentar o trabalho pedagógico em um cenário marcado por desigualdades de acesso, instabilidades nas interações e precariedades materiais.

Nesse contexto, a participação discente emergiu como uma dimensão estruturante não apenas para a sustentação do trabalho pedagógico, mas para a própria possibilidade de acompanhamento e avaliação da aprendizagem. Mais do que um dado quantitativo relacionado à presença em aulas síncronas ou à devolutiva de atividades, participar passou a significar responder às propostas, interagir com as docentes, engajar-se minimamente nas tarefas e produzir sinais concretos de implicação no processo educativo.

Desse modo, avaliar e acompanhar a aprendizagem, no interior do ERE, deixou de se ancorar em procedimentos relativamente estáveis, lineares e previsíveis, passando a exigir do trabalho docente um movimento contínuo de interpretação de presenças intermitentes, silêncios, devolutivas parciais e formas descontínuas de participação, sempre tensionado pelos limites entre o pedagogicamente desejável e o historicamente possível.

Nessa direção, os tópicos apresentados a seguir são assumidos como indicadores de análise deste núcleo, por condensarem dimensões significativas das elaborações produzidas pelas professoras acerca das condições, impasses e mediações implicadas no acompanhamento da aprendizagem discente no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

5.3.1 Participação discente como elemento estruturante no ensino remoto

Neste primeiro indicador, a análise recai sobre a centralidade da participação discente na sustentação do trabalho pedagógico durante o Ensino Remoto Emergencial. As falas das professoras evidenciam que acompanhar a aprendizagem, nesse contexto, não se limitava à proposição de atividades ou à manutenção formal do vínculo escolar, mas dependia, de modo decisivo, das respostas dos estudantes às mediações construídas no processo de ensino. Sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica, essa centralidade da participação discente pode ser compreendida a partir do caráter relacional e socialmente constituído da aprendizagem. Ensinar e aprender não se configuram como movimentos isolados, mas como processos produzidos nas mediações entre sujeitos concretos, situados em determinadas condições históricas.

No ensino remoto, portanto, a participação dos estudantes deixou de ser apenas um aspecto importante da dinâmica escolar e passou a assumir um papel estruturante, uma vez que dela dependiam a leitura docente sobre o andamento das atividades, a possibilidade de intervenção pedagógica e a manutenção do vínculo com a língua e com o trabalho escolar. É nesse horizonte que as falas de Melodia ganham densidade analítica, ao revelarem como a presença, a resposta e o envolvimento dos alunos se tornaram referências decisivas para avaliar o que, de fato, ainda podia ser pedagogicamente sustentado naquele contexto.

O indicador evidencia que, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, a sustentação do trabalho pedagógico passou a depender, de modo ainda mais explícito, da resposta dos estudantes às propostas de ensino. No contexto do ERE, acompanhar a aprendizagem não dependia apenas da elaboração de atividades, da manutenção formal do calendário escolar ou do uso de plataformas digitais, mas da possibilidade concreta de construir articulações pedagógicas com estudantes que respondessem, interagissem e se implicassem minimamente no processo educativo. É nessa direção que a fala de Melodia ganha densidade analítica ao afirmar que:

Olha, [no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19] não foi uma experiência muito fácil, nem muito boa, nem muito feliz, assim... Eu digo muito que os alunos ajudam muito, porque se eu não tivesse tido as turmas que eu tive, teria sido muito mais difícil (Melodia, 2025).

Interpretada à luz da psicologia sócio-histórica, essa fala não expressa apenas uma avaliação circunstancial sobre turmas mais colaborativas, mas uma significação produzida na própria vivência da atividade docente: a participação discente deixou de ocupar um lugar periférico e passou a se constituir como condição concreta de sustentação do ensinar.

Essa interpretação encontra respaldo no próprio referencial mobilizado nesta dissertação, ao compreender que a aprendizagem não se realiza de modo automático, mas se constitui no interior de interações sociais, valores, experiências e práticas culturais compartilhadas, exigindo o reconhecimento do estudante como sujeito ativo em seu processo formativo. Nessa direção, a colaboração da turma não se restringia à dimensão da aprendizagem discente, mas se configurava também como condição concreta para o desenvolvimento do próprio trabalho docente, uma vez que a professora só conseguia efetivamente conduzir as atividades e sustentar o processo pedagógico porque contava com a participação dos alunos. Isso permite evidenciar que o trabalho do professor, longe de ser secundário, assume papel decisivo como mediação desse processo, pois é por meio

de sua ação pedagógica que se organizam as condições de ensino, de acompanhamento e de intervenção.

Ainda que ensino e aprendizagem não se confundam, por constituírem processos distintos, eles se produzem em relação dialética: não há ensino que se realize plenamente sem alguma forma de resposta do estudante, assim como a aprendizagem não se desenvolve à margem das mediações pedagógicas construídas pelo professor. Tal formulação permite deslocar a análise de uma visão burocrática de participação, entendida como mera presença em plataforma ou entrega pontual de tarefas, para compreendê-la como meio indispensável à própria produção de significados no processo pedagógico. Assim, quando Melodia afirma que os alunos ajudam muito, o que se evidencia é que, no ensino remoto, ensinar dependia da existência de algum grau de reciprocidade pedagógica.

Os estudos empíricos trazidos para esta discussão reforçam essa leitura. Costa e Lima (2022), ao caracterizarem o ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar, mostram que esse contexto foi marcado pelo uso predominante de tecnologias como Google Meet, WhatsApp e YouTube, pela gravação de videoaulas e pelo envio de conteúdos digitais aos estudantes. Ao mesmo tempo, os autores evidenciam que a falta de acesso à internet, o baixo interesse dos estudantes e a ausência de capacitação docente configuraram traços que inviabilizam o acesso a uma aprendizagem da língua de forma ampla e democrática (Costa e Lima, 2022). O próprio estudo, ao dialogar com pesquisas anteriores da área, destaca ainda que a participação dos estudantes nas aulas remotas figurava entre os desafios centrais do período, ao lado das dificuldades de acesso às tecnologias e dos ruídos na comunicação.

Essa constatação ajuda a compreender que a fala de Melodia não expressa uma percepção isolada, mas toca uma dimensão estrutural do ensino remoto em língua inglesa: sem participação discente, o conjunto de estratégias mobilizadas pelos professores perdia parte significativa de sua eficácia pedagógica. Mesmo quando havia esforço de adaptação, com o uso articulado de ferramentas síncronas e assíncronas, permanecia a dependência de respostas concretas dos estudantes para que fosse possível acompanhar sua aprendizagem. Nessa direção, também é relevante o apontamento de Bastos (2021), recuperado por Costa e Lima (2022), de que a falta de conexão com a internet e o não funcionamento dos microfones impossibilitavam a participação de todos os estudantes durante as aulas.

A baixa participação discente, nesse contexto, não pode ser compreendida de forma moralizante, como se decorresse apenas de desinteresse ou falta de compromisso dos estudantes. As falas analisadas neste núcleo apontam para uma realidade mais complexa, em que acompanhar a aprendizagem e obter devolutivas das atividades dependia de condições concretas que frequentemente escapavam ao controle das professoras e dos próprios alunos. Assim, a tensão entre o que era pedagogicamente desejável e o que se mostrava efetivamente possível realizar aparecia diretamente atravessada pelas restrições de acesso à internet, pelas dificuldades materiais e pelas desigualdades que marcaram o período.

Nessa direção, estudos como os de Andrade e Vidal (2021) e Saviani e Galvão (2021) ajudam a situar essa problemática em um quadro social mais amplo, ao evidenciarem que a participação e a aprendizagem, no Ensino Remoto Emergencial, estiveram profundamente condicionadas pelas condições objetivas de vida e de acesso dos estudantes. Desse modo, mais do que um problema individual, a participação insuficiente precisa ser compreendida como expressão das contradições concretas que limitaram as possibilidades de acompanhamento e efetivação do trabalho pedagógico no período.

Isso permite sustentar que, embora a participação discente fosse central para a constituição pedagógica, ela não dependia apenas da vontade individual dos alunos, sendo atravessada por determinações materiais, sociais e institucionais próprias do contexto pandêmico. Desse modo, a fala de Melodia explicita uma contradição decisiva do Núcleo 3: para avaliar e acompanhar a aprendizagem no ensino remoto, a professora precisava da participação discente; contudo, essa participação não dependia exclusivamente de sua intencionalidade pedagógica, pois estava atravessada por condições sociais, tecnológicas, afetivas e institucionais próprias do período pandêmico.

É justamente nesse intervalo entre o “desejável”, um acompanhamento mais próximo, dialógico e contínuo, e o “possível”, marcado por limites concretos de acesso, interação e permanência, que a fala de Melodia ganha força analítica. Ao afirmar que os alunos ajudam muito, a docente revela que, no ensino remoto, a participação discente deixou de ser apenas um aspecto importante do processo educativo e passou a se constituir como elemento estruturante da constituição pedagógica, do acompanhamento da aprendizagem e da própria sustentação do trabalho docente.

Uma dimensão importante para a professora Melodia diz respeito à dificuldade de acompanhar, de forma mais precisa, o nível de envolvimento dos estudantes nas

atividades propostas durante o Ensino Remoto Emergencial. Na sua fala, essa questão aparece associada à perda dos indícios mais imediatos que, no ensino presencial, permitiam à professora perceber quem efetivamente participava do processo e quem permanecia à margem dele.

Ao comparar os dois contextos, a docente evidencia que a transposição das aulas para o ambiente remoto não alterou apenas o meio pelo qual o ensino acontecia, mas afetou profundamente as condições concretas de acompanhamento da aprendizagem discente:

Então, assim, foi muito difícil [no início das aulas remotas]. E isso é uma coisa que, pra mim, era uma questão de perceber quem participava das atividades... porque no presencial você vê quem é que está fazendo e quem é que está se escorando, mas não dava muito pra gente ver (Melodia, 2025).

A fala evidencia que, para além da realização formal de tarefas, o acompanhamento da aprendizagem envolvia, no cotidiano presencial, a leitura de sinais mais sutis da participação discente, como postura, engajamento, reação às atividades e modos de se implicar no trabalho escolar.

No contexto remoto, entretanto, esses indícios tornaram-se menos visíveis, fragmentados ou mesmo inacessíveis, o que dificultou a percepção docente acerca de quem estava, de fato, acompanhando as propostas pedagógicas. Desse modo, a experiência relatada por Melodia revela uma tensão central deste núcleo: ao mesmo tempo em que se exigia da professora o acompanhamento da aprendizagem, as condições concretas do ensino remoto restringiam justamente os elementos interativos e relacionais que tornavam esse acompanhamento mais efetivo. Assim, a fala explicita que a participação discente, além de ser uma ação importante, constituía-se como referência fundamental para que a professora pudesse avaliar, intervir e redimensionar sua prática pedagógica.

Ao refletir sobre sua experiência no Ensino Remoto Emergencial, Melodia explicita uma concepção de docência que ultrapassa a dimensão técnica do ensinar e se ancora na relação concreta com os estudantes. Nessa direção, sua fala permite compreender que o trabalho pedagógico, para além do planejamento de conteúdos e da proposição de atividades, se constitui no encontro com o outro, na interlocução e na possibilidade de acompanhar o movimento vivo da aprendizagem: “Enquanto professora, eu sou a professora que gosta da sala de aula, eu gosto de contar com os estudantes, olhar para eles, no olho deles, ver se eles estão entendendo” (Melodia, 2025).

Sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica, essa compreensão é especialmente relevante, pois desloca a docência de uma visão individualizada para situá-la como atividade socialmente constituída, atravessada por mediações pedagógicas, vínculos e formas concretas de participação. Assim, a sala de aula não aparece apenas como espaço físico de transmissão de saberes, mas como espaço de constituição pedagógica, no qual a professora lê indícios, interpreta respostas, percebe hesitações e reorganiza sua ação a partir da presença efetiva dos estudantes. É nesse horizonte que a seguinte fala ganha densidade analítica.

Porque eles querem (falar inglês), mas eles têm vergonha. Eles têm receio. Então, como muitas das minhas atividades eles tinham que falar, por mais que fossem vídeos que eles tinham participado, ou tinham que escrever, ou tinham que, enfim, de alguma forma, estarem envolvidos, eu acho que eles acabaram tendo uma aproximação maior da língua (Melodia, 2025).

A fala evidencia que, para Melodia, ensinar não se reduz à exposição de conteúdos ou ao envio de atividades, mas envolve uma relação pedagógica sustentada pela presença, pelo diálogo e pela possibilidade de perceber o estudante em sua participação concreta no processo educativo. O que ela valoriza, portanto, não é apenas o espaço presencial em si, mas o tipo de mediação que nele se torna possível: uma dinâmica em que o professor acompanha a aprendizagem em tempo real, observando expressões, dúvidas, reações e modos de envolvimento que orientam intervenções mais situadas.

Nessa chave, “olhar no olho” não deve ser lido como formulação meramente afetiva ou nostálgica, mas com uma interpretação de uma necessidade pedagógica: a de contar com referências vivas que permitam interpretar se o ensino está produzindo compreensão. A docência, nesse caso, aparece como prática relacional cuja efetividade depende da possibilidade de ler o outro e redimensionar o próprio fazer pedagógico a partir dessa leitura.

Desse modo, a fala da professora permite compreender que a constituição pedagógica da docência, tal como vivida por ela, está assentada em uma relação de reciprocidade com os estudantes. Não se trata apenas de ensinar para eles, mas de ensinar com base no que deles retorna em forma de olhar, reação, dúvida, silêncio ou entendimento. Quando essa reciprocidade se enfraquece, como ocorreu no contexto remoto, fragiliza-se também a possibilidade de realizar um acompanhamento mais processual, qualitativo e situado da aprendizagem. É justamente por isso que a sala de aula, em sua significação, emerge como espaço privilegiado da atividade docente: não

por ser idealizada, mas por concentrar condições mais favoráveis para que o ensino se constitua como prática social viva, relacional e pedagogicamente orientada.

A professora ainda revela uma compreensão da aprendizagem que ultrapassa a lógica da recepção passiva de conteúdos e se ancora no envolvimento efetivo do estudante com práticas concretas de uso da língua. Ao afirmar que os alunos querem, mas têm vergonha e receio, e que atividades em que precisavam falar, escrever ou de alguma forma estarem envolvidos acabaram produzindo uma aproximação maior da língua.

Nessa direção, o que sua fala torna visível é que a participação discente, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, não operava apenas como sinal de presença ou cumprimento de tarefas, mas como condição para que a língua deixasse de ocupar um lugar distante, abstrato e intimidante, passando a ser experimentada em situação de uso, ainda que sob tensões, inseguranças e hesitações próprias do processo.

Essa leitura encontra respaldo em Mota-Pereira, Lopes e Ribeiro (2023), que mostra que, nas aulas remotas observadas na rede pública de Salvador, houve predominância dos eixos de conhecimento linguístico e leitura, em detrimento das demais habilidades, e ausência de tarefas que envolvessem a oralidade, apesar de a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) prever oportunidades de prática significativa da língua, com desenvolvimento de postura proativa do estudante no evento comunicativo como ato colaborativo e autônomo. Além disso, as autoras concluem que a permanência de uma metodologia tradicional, centrada no conteúdo, é incompatível com um ensino de línguas significativo.

À luz desse debate, a fala de Melodia assume especial relevância, pois indica um movimento distinto daquele criticado por Mota-Pereira, Lopes e Ribeiro (2023), ao propor atividades que convocavam os estudantes a falar, escrever, gravar vídeos e se implicar nas tarefas, a professora parece ter criado condições para uma experiência mais próxima daquilo que a BNCC (Brasil, 2018) denomina “língua em uso” e daquilo que as autoras defendem como pedagogicamente mais significativo.

Nesse sentido, o dado trazido por Melodia permite compreender que a vergonha e o receio dos estudantes não anulavam a possibilidade de aprendizagem; ao contrário, explicitavam uma contradição constitutiva do processo: os alunos desejavam participar, mas esse desejo era atravessado por inseguranças, provavelmente produzidas tanto pela exposição implicada no uso da língua estrangeira quanto pelas próprias condições do ensino remoto. A relevância pedagógica da fala está justamente em mostrar que a superação parcial dessa barreira não decorreu de uma eliminação prévia do medo, mas da

inserção dos estudantes em práticas de participação que os colocavam em contato mais direto com a língua.

Assim, a aproximação com o inglês não aparece como fruto de mera explicação docente, mas como resultado de atividades em que os alunos precisavam agir sobre a linguagem e por meio dela. Isso dialoga com a crítica de Mota-Pereira, Lopes e Ribeiro (2023) ao ensino excessivamente centrado na forma e à desconexão entre o que a BNCC (Brasil, 2018) propõe e o que efetivamente se realiza nas aulas remotas, sobretudo quando o trabalho pedagógico se distancia da oralidade, da escrita como prática social e da construção de uma comunidade de aprendizado.

Desse modo, a fala de Melodia permite compreender que, no interior deste pré-indicador, a participação discente assume função estruturante não apenas porque viabiliza o andamento das aulas, mas porque se constitui como mediação central do próprio processo de aprendizagem. Quando os estudantes são convocados a falar, escrever, gravar e se envolver, a língua deixa de ser apenas objeto de explicação e passa a ser experiência vivida, ainda que marcada por receios e constrangimentos.

É precisamente nessa passagem, da língua explicada à língua experimentada, que se torna possível compreender a afirmação de Melodia de que seus alunos, ao se envolverem mais diretamente nas atividades, acabaram tendo uma aproximação maior da língua. Assim, o que a fala revela é que, no ensino remoto, a participação discente não foi apenas desejável: ela se configurou como elemento estruturante para que a aprendizagem pudesse, de fato, acontecer.

5.3.2 Preocupação com o retorno às aulas presenciais

No indicador “Preocupação com o retorno às aulas presenciais”, a retomada das atividades escolares presenciais, longe de significar um simples retorno à normalidade, foi vivida pelas professoras como um momento atravessado por tensões, incertezas e novos modos de organização da atividade docente. Se, no Ensino Remoto Emergencial, as preocupações incidiam fortemente sobre o acompanhamento da aprendizagem, a participação discente e a mediação pedagógica em condições limitadas, no retorno ao espaço físico da escola emergiu com força a dimensão da preservação da vida e da saúde como eixo estruturante da experiência docente.

Nessa direção, a volta ao presencial não pode ser compreendida apenas como reabertura do espaço escolar, mas como uma reconfiguração concreta das condições de

trabalho, em que o ato de ensinar passou a conviver, de forma intensa, com o medo do adoecimento, com a atenção às medidas sanitárias e com a necessidade de administrar, simultaneamente, demandas pedagógicas e preocupações biológicas, emocionais e coletivas. Sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica, isso permite compreender que a docência se constitui sempre nas condições objetivas e históricas em que se realiza; assim, em um contexto marcado pelos efeitos ainda presentes da pandemia, o retorno presencial foi significado não como restauração imediata de uma rotina anterior, mas como experiência permeada por vigilância, cautela e apreensão.

O que este indicador revela, portanto, é que a escola presencial retornava materialmente, mas já sob outras bases de significação: o espaço da sala de aula reaparecia não apenas como lugar de ensino e interação, mas também como lugar de risco, controle e atenção permanente, deslocando parte importante da energia psíquica e prática das professoras para a preocupação com a proteção de si e dos outros. É nesse horizonte que a fala de Harmonia ganha densidade analítica, ao expressar como a experiência do retorno foi, antes de tudo, atravessada pela centralidade da saúde como questão constitutiva daquele momento:

Os desafios eram muito mais, pelo menos para mim, estavam muito mais relacionados a não adoecer, para mim sempre foi uma questão mais de... De saúde, né? Assim, de estar todo mundo na sala e estar todo mundo de máscara e estar todo mundo sentado numa distância mínima. Essa era a atenção maior nesse retorno, sempre foi essa (Harmonia, 2025).

A fala de Harmonia permite compreender que o retorno às aulas presenciais não foi significado como simples retomada da rotina escolar, mas como ingresso em um cenário ainda atravessado pela ameaça concreta do adoecimento. Quando a docente desloca o foco dos desafios para a necessidade de não adoecer, o que emerge é uma reconfiguração da própria atividade docente: ensinar, naquele momento, passava a incluir vigilância sanitária permanente, atenção à organização do espaço, uso de máscaras e controle da distância entre os corpos.

Essa leitura encontra respaldo em Souza, Santos e Rodrigues (2024), que problematizam as mudanças ocorridas nos processos de trabalho docente no retorno presencial e suas implicações para a saúde do professor, identificando, entre suas categorias analíticas, a dimensão da saúde nos rescaldos da pandemia. Também Pinto e Quiterio (2022) mostram que, entre profissionais da rede pública, o período foi marcado por preocupação com a preservação da vida e pela percepção da escola como lugar de

risco e propagação do vírus, o que reforça que a atenção de Harmonia às medidas sanitárias não constitui percepção isolada, mas expressão de uma experiência compartilhada por outros docentes no contexto pós-pandêmico.

Sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica, essa significação não pode ser reduzida a um medo individual, pois se produz nas condições objetivas em que a docência voltou a se realizar. A sala de aula reaparece, na fala de Harmonia, como espaço tensionado entre a necessidade de continuidade do trabalho pedagógico e a necessidade de autopreservação e cuidado coletivo. Desse modo, a centralidade da saúde indica que a atividade docente passou a ser organizada por uma nova hierarquia de prioridades: antes mesmo de ensinar conteúdos, era preciso administrar o risco, proteger-se e tentar garantir que a convivência escolar não se convertesse em vetor de contaminação.

Essa interpretação se articula ao estudo de Messias, Rocha e Zazueta (2023), no qual a experiência docente durante a pandemia aparece sintetizada, entre outros eixos, como “pandemia como desequilíbrio de vida e profissão”, revelando o quanto o trabalho de professoras foi atravessado por desestabilização subjetiva e necessidade contínua de adaptação.

Além disso, a literatura também permite ampliar a análise para além do momento específico do retorno. Silva Filho, Andrade e Porto (2025), em revisão de escopo sobre docentes da Educação Básica brasileira, mostram que a pandemia esteve associada ao aumento da carga de trabalho, à diminuição da remuneração, à dificuldade de uso de tecnologias digitais e a impactos negativos na saúde mental, como desgaste emocional, depressão, ansiedade e insônia. Assim, a preocupação de Harmonia com o retorno presencial pode ser lida não apenas como cautela diante das medidas sanitárias, mas como parte de um processo mais amplo de desgaste e vulnerabilização do trabalho docente.

Desse modo, o indicador “Preocupação com o retorno às aulas presenciais” ganha densidade ao evidenciar que a volta ao espaço escolar foi vivida menos como retorno à normalidade e mais como permanência da crise em outra configuração: o presencial retornava materialmente, mas já sob outra significação, marcada pela coexistência entre ensino, risco, vigilância e preservação da vida.

Se, por um lado, a preocupação com o retorno às aulas presenciais pode ser inicialmente apreendida a partir da atenção às condições sanitárias e à preservação da saúde no espaço escolar, por outro, as falas das participantes também indicam que essa experiência ultrapassou a dimensão imediata dos protocolos e passou a envolver a permanência de marcas subjetivas e profissionais produzidas pela pandemia. Nessa

direção, o retorno ao presencial não se configurou apenas como reorganização prática do trabalho docente, mas como vivência atravessada por efeitos que não cessaram com a reabertura das escolas. É nesse horizonte que a fala de Melodia ganha relevância analítica, ao explicitar que os impactos da pandemia continuam presentes no modo como a docente percebe o tempo, o trabalho e a própria experiência escolar após 2020: “A verdade é que ninguém superou isso ainda não. Ainda tem muitos resquícios aqui. Pra mim, tudo após dois mil e vinte é um grande resquício (risos)” (Melodia, 2025).

A fala de Melodia desloca a análise do retorno às aulas presenciais para além da dimensão imediata dos protocolos sanitários e permite compreender a pandemia como experiência ainda não encerrada no cotidiano docente. Ao afirmar que ninguém superou ainda e que tudo após dois mil e vinte é um grande resquício, a professora produz uma leitura do tempo pós-pandêmico não como ruptura com a crise, mas como permanência de seus efeitos sob novas formas. O termo “resquício”, nesse contexto, é especialmente expressivo porque indica que o retorno ao espaço escolar não apagou as marcas subjetivas, profissionais e relacionais produzidas pela pandemia; ao contrário, elas continuaram operando no presente como restos ativos de uma experiência.

Nessa chave, a volta ao presencial não é significada como restabelecimento pleno da normalidade, mas como continuidade de um processo ainda aberto, cujas consequências seguem atravessando a docência. Essa leitura encontra respaldo em Souza, Santos e Rodrigues (2024), que, ao problematizarem o retorno presencial, identificam que o pós-pandemia aparece, para os docentes, menos como superação e mais como prolongamento de efeitos materiais e subjetivos da crise.

A fala de Melodia permite compreender que a experiência pandêmica não se encerra com o fim formal da emergência sanitária nem com a reabertura das escolas, porque as vivências produzidas nesse período permanecem inscritas na constituição subjetiva da professora e no modo como significa o trabalho. Quando Melodia afirma que ninguém superou ainda, ela expressa precisamente essa permanência: o passado pandêmico não se apresenta como algo definitivamente concluído, mas como dimensão que continua organizando afetos, percepções e modos de estar na escola.

O estudo de Messias, Rocha e Zazueta (2023), ao buscar compreender os sentidos e significados atribuídos por professoras de ensino fundamental ao trabalho em meio à pandemia, reforça a pertinência dessa leitura ao tratar a experiência docente como campo de produção de sentidos marcado por transformações profundas na relação com o trabalho.

Silva Filho, Andrade e Porto (2025) evidenciam que a pandemia esteve associada a mudanças nas condições de trabalho e na saúde mental de docentes da Educação Básica da rede pública brasileira, o que contribui para compreender por que, para Melodia, o período posterior a 2020 ainda é percebido como atravessado por restos e repercussões da experiência pandêmica.

Desse modo, a fala de Melodia amplia a densidade deste indicador, porque revela que essa preocupação não se limitava ao medo imediato do contágio ou ao cumprimento de protocolos, mas se vinculava à percepção de que a pandemia continuava presente na vida escolar como marca persistente. O retorno presencial, assim, não pode ser lido apenas como reocupação física da sala de aula, mas como ingresso em um cenário ainda atravessado por cansaço, insegurança, readaptações e efeitos acumulados da crise sanitária.

Nessa direção, a escola reaparece como espaço em que se tenta retomar o trabalho pedagógico, mas sob condições subjetivas e históricas alteradas, em que o depois da pandemia ainda não se separa completamente do que ela produziu. A fala de Melodia, portanto, evidencia que a docência no pós-2020 é vivida como experiência de continuidade dos impactos da pandemia, reforçando a compreensão de que o retorno às aulas presenciais foi menos um ponto de chegada do que a entrada em outra fase da mesma crise.

5.4 Metodologias comunicativas no Ensino Remoto, engajamento e produção de sentidos

No presente núcleo, analisam-se as significações produzidas pelas professoras acerca das metodologias consideradas mais eficazes no contexto do ensino remoto emergencial, a partir de indicadores como participação discente, interação nas aulas remotas e adaptações metodológicas realizadas pelas docentes. As falas evidenciam que a organização das atividades pedagógicas passou por constantes reconfigurações ao longo do período, especialmente em função das respostas dos estudantes às propostas desenvolvidas.

Nesse contexto, a interação, elemento estruturante no ensino de línguas, assume um papel ainda mais relevante, deixando de operar apenas como princípio metodológico e passando a ser percebida pelas professoras como condição para a própria realização da

atividade pedagógica. Assim, as escolhas didáticas relatadas não aparecem como decisões meramente técnicas, mas como respostas construídas diante das condições concretas do ensino remoto emergencial, marcadas por dificuldades de acesso, limites temporais e desafios relacionados à participação dos estudantes.

5.4.1 Metodologias comunicativas percebidas como bem-sucedidas

Nas falas produzidas pelas professoras, as metodologias comunicativas emergem como referências importantes na organização do trabalho pedagógico durante o ensino remoto emergencial, especialmente por sua potencialidade de promover interação e favorecer a participação discente. Entretanto, essa percepção de “êxito” não se constitui de maneira uniforme entre as experiências relatadas pelas professoras, mas varia conforme as condições concretas em que as atividades foram desenvolvidas, como as possibilidades de interação, o acesso dos estudantes às tecnologias e os níveis de participação nas aulas remotas. Trata-se, portanto, de uma avaliação construída a partir das vivências docentes no contexto do ensino remoto emergencial, marcado por adaptações, tentativas e constantes reconfigurações da prática pedagógica.

Portanto, aquilo que é reconhecido como bem-sucedido não diz respeito apenas à eficácia de uma estratégia em si, mas à sua capacidade de produzir engajamento e possibilitar algum nível de acompanhamento pedagógico nas condições específicas impostas pelo contexto. Desse modo, as metodologias comunicativas passam a ser significadas não apenas como escolhas didáticas, mas como respostas situadas às exigências e limitações do ensino remoto.

A fala da professora Melodia evidencia, de forma expressiva, as contradições implicadas na utilização de metodologias comunicativas no contexto do ensino remoto emergencial. Ao refletir sobre a possibilidade de reorganizar sua prática, a professora aponta para uma tensão entre o valor pedagógico do trabalho em grupo, tradicionalmente associado à promoção da interação, e as limitações concretas enfrentadas no acompanhamento das atividades, como observamos no trecho a seguir:

Olha... Eu faria menos atividades em grupo [se tivesse que voltar ao ensino remoto em contexto de isolamento social]. Eu queria ver mais deles, porque quando eu botei eles separados, eu vi muito. Ou em grupos menores, pelo menos duplas. Só que eu digo que eu faria isso, mas eu não sei, porque naquele contexto era muito difícil corrigir tanta coisa em tão pouco tempo (Melodia, 2025).

Nessa fala a docente sinaliza que a divisão em grupos maiores, embora coerente com princípios comunicativos, dificultava o acesso mais direto às produções individuais dos estudantes, comprometendo sua capacidade de mediação. Ao mesmo tempo, ao considerar a formação de duplas ou a redução dessas atividades, ela não o faz de maneira afirmativa, mas hesitante, reconhecendo que, nas condições daquele contexto, era difícil corrigir muitas atividades em pouco tempo.

A percepção da professora acerca do êxito de determinadas estratégias metodológicas no ensino remoto pode ser compreendida a partir das transformações impostas à atividade docente no contexto da pandemia, especialmente no que se refere às formas de mediação pedagógica em ambientes digitais. Nesse cenário, o ensino remoto emergencial não se configurou como uma simples transposição do ensino presencial para o meio virtual, mas como um processo que exigiu a reorganização das práticas pedagógicas, tensionando continuamente as possibilidades de interação entre professor e alunos.

Essa reorganização pode ser analisada, à luz da psicologia sócio-histórica, como uma reconfiguração da atividade de ensino, entendida, em termos leontievianos, como uma atividade orientada por objetivos, mediada por instrumentos e condicionada pelas circunstâncias concretas de sua realização (Leontiev, 2004). Nesse contexto, as tecnologias digitais assumem o papel de instrumentos mediadores, não determinando o processo de aprendizagem, mas ampliando, ou restringindo, as possibilidades de interação pedagógica.

É ainda nesse movimento que a fala de Melodia se inscreve ao se referir a metodologias que funcionaram melhor, de modo que tais metodologias estão associadas a práticas que favorecem a participação discente, como atividades interativas, colaboração entre pares e maior visibilidade das produções individuais dos estudantes.

Então, no fim, eu acho que isso é muito interessante (aulas comunicativas) porque a gente acabou despertando neles o interesse até por falar a língua. Porque eles querem, mas eles têm vergonha. Eles têm receio. Então, como muitas das minhas atividades eles tinham que falar, por mais que fossem vídeos que eles tinham participado, ou tinham que escrever, ou tinham que, enfim, de alguma forma, estarem envolvidos, eu acho que eles acabaram tendo uma aproximação maior da língua (Melodia, 2025).

A fala evidencia que o êxito das metodologias comunicativas está diretamente relacionado à possibilidade de envolver os estudantes em práticas que exigem sua participação ativa, especialmente no uso da língua em situações significativas. Ao afirmar

que os alunos querem, mas têm vergonha, a professora aponta para uma dimensão importante do processo de aprendizagem de línguas: as barreiras afetivas que atravessam o uso da linguagem. Nesse sentido, as atividades propostas, como produção de vídeos, escrita e outras formas de participação, funcionam como mediações que possibilitam a superação, ainda que parcial, dessas barreiras.

Essa percepção encontra respaldo em Almeida, Moraes e Freitas Neto (2023), que destacam as metodologias ativas como estratégias capazes de promover uma aprendizagem mais interativa, dinâmica e centrada no aluno, incentivando sua participação no processo de construção do conhecimento. Do ponto de vista vigotskiano, tais estratégias podem ser compreendidas como formas de potencializar a mediação pedagógica, na medida em que ampliam as possibilidades de interação social, elemento central para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotsky, 2001). Ao favorecerem a participação ativa dos estudantes, essas metodologias criam condições para a atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), permitindo que os alunos avancem em seus processos de aprendizagem por meio da colaboração e do apoio do outro.

Além disso, ao mobilizarem práticas como o trabalho colaborativo, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento, as metodologias ativas contribuem para a produção de sentidos mais complexos acerca do conteúdo trabalhado, uma vez que envolvem o estudante não apenas cognitivamente, mas também em sua dimensão social e afetiva. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser um processo passivo e passa a ser vivenciada como uma atividade significativa.

Entretanto, é fundamental destacar que o êxito dessas metodologias não pode ser compreendido de forma abstrata. Como evidenciado na fala de Melodia, a própria organização das atividades, como o trabalho em grupo, apresenta limites concretos relacionados ao acompanhamento docente, ao tempo disponível e às condições de trabalho no ensino remoto. Assim, aquilo que é percebido como “bem-sucedido” não se refere a uma eficácia intrínseca da metodologia, mas à sua possibilidade de viabilizar a participação e o acompanhamento pedagógico nas condições específicas daquele contexto.

À luz da proposta dos Núcleos de Significação, essa percepção pode ser compreendida como expressão de sentidos produzidos pela professora no interior de sua atividade docente. Tais sentidos são historicamente constituídos e revelam a forma como

a docente interpreta e avalia suas práticas diante das condições concretas vividas (Aguilar e Ozella, 2006; 2013).

Dessa maneira, o indicador “metodologias comunicativas percebidas como bem-sucedidas” expressa, em nível mais profundo, a centralidade da participação discente como elemento estruturante da atividade pedagógica no ensino remoto emergencial. Ao mesmo tempo, evidencia que a produção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem está diretamente vinculada às possibilidades reais de mediação, indicando que o sucesso de determinadas estratégias depende menos de sua formulação teórica e mais das condições concretas de sua realização.

Nessa perspectiva, o que se apresenta como “metodologia bem-sucedida” não se reduz à adoção de uma estratégia didática específica, mas se constitui na medida em que favorece o engajamento dos estudantes e a produção de sentidos mais significativos no processo de aprendizagem. Assim, o êxito das metodologias comunicativas relaciona-se diretamente à sua capacidade de promover a participação, atenuar barreiras subjetivas e possibilitar uma relação mais próxima e significativa dos alunos com a língua.

5.4.2 Engajamento discente como construção coletiva no processo de ensino

No presente indicador, analisa-se como as professoras significam o engajamento discente no contexto do ensino remoto emergencial, especialmente no ensino de língua inglesa, cuja natureza pressupõe interação, diálogo e participação ativa dos sujeitos. Diferentemente de uma perspectiva individualizante, o engajamento não pode ser entendido como uma característica intrínseca do aluno, mas como um processo que se constitui nas relações estabelecidas no interior da atividade pedagógica. Nesse sentido, a participação dos estudantes está diretamente vinculada às formas de organização do ensino, às possibilidades de interação e às mediações construídas pelo professor em articulação com as condições concretas de realização das aulas.

Nessa direção, à luz da psicologia sócio-histórica, o engajamento pode ser compreendido como um processo de natureza social, que se constitui nas interações mediadas entre sujeitos e na forma como estes se apropriam das atividades propostas (Vigotsky, 1991; 2001). Ao mesmo tempo, a partir da perspectiva dos Núcleos de Significação, é possível compreender que o engajamento expressa sentidos produzidos pelos sujeitos no contexto de sua experiência concreta, revelando como os estudantes se implicam — ou não — nas atividades desenvolvidas (Aguilar e Ozella, 2006; 2013). Desse

modo, o engajamento discente pode ser analisado como uma construção coletiva, na medida em que depende das relações estabelecidas entre professor e alunos, das interações entre pares e das condições objetivas que configuram o processo de ensino-aprendizagem no contexto remoto. A compreensão do engajamento discente como construção coletiva se evidencia de forma significativa na fala de Harmonia (2025), ao destacar:

Foi assim tentar estabelecer algum tipo de conexão com os alunos para que eles também quisessem fazer as coisas, porque não tinha o que fazer. Eles precisavam, porque precisavam passar de ano, enfim, ter uma nota, mas eu precisava porque eu era professora, eu tinha que fazer alguma coisa, eu não podia ficar só no faz de conta (Harmonia, 2025).

A partir desse trecho, observa-se que o engajamento não é concebido como uma disposição individual dos estudantes, mas como algo que precisa ser produzido na relação pedagógica. Ao afirmar a necessidade de estabelecer algum tipo de conexão, a professora desloca o foco do engajamento para o campo das interações, indicando que a participação dos alunos depende das condições de vínculo e de mediação construídas no processo de ensino. Ao mesmo tempo, a fala explicita uma importante tensão entre o engajamento como processo pedagógico e as exigências institucionais que atravessam a atividade docente. Quando a professora afirma que os alunos precisavam passar de ano e ter uma nota, evidencia-se que a participação discente também está vinculada a motivações externas, relacionadas à avaliação escolar. Paralelamente, ao afirmar que precisava porque era professora, Harmonia revela que sua própria atuação está condicionada por uma responsabilidade institucional que a impele a manter a atividade pedagógica, mesmo diante de condições adversas.

Essa dupla dimensão (relacional e institucional) reforça a compreensão de que o engajamento discente não emerge de forma espontânea, mas é produzido em um campo de tensões que envolve mediação pedagógica, vínculos sociais e exigências formais da escolarização. Nessa perspectiva, à luz da psicologia sócio-histórica, o engajamento pode ser entendido como resultado de processos de interação social mediados, nos quais a participação dos sujeitos está diretamente vinculada às condições concretas de realização da atividade (Vigotsky, 1991; 2001).

Além disso, ao expressar que não podia ficar só no “faz de conta”, a professora indica uma crítica ao esvaziamento da atividade pedagógica, sugerindo que, sem a construção de relações significativas, o ensino remoto corre o risco de se reduzir a uma prática formal, desvinculada de processos efetivos de aprendizagem. Assim, o

engajamento se apresenta não apenas como participação visível, mas como condição para que a atividade de ensino adquira sentido para os sujeitos envolvidos.

A compreensão do engajamento discente como construção coletiva se aprofunda na fala de Harmonia (2025), ao afirmar:

Então, para mim, o desafio foi muito mais engajamento. Engajamento, engajar os alunos de alguma forma para que eles estivessem participando também desse desafio que eu compartilhava e era coletivo (Harmonia, 2025).

Nesse trecho, o engajamento é explicitamente nomeado como o principal desafio da prática docente no ensino remoto emergencial, deslocando o foco da transmissão de conteúdos para a necessidade de construção de participação dos estudantes. Ao repetir o termo “engajamento” e enfatizar a ideia de engajar os alunos de alguma forma, a professora evidencia que a participação não é dada, mas precisa ser produzida, construída e sustentada no interior da atividade pedagógica. Além disso, ao caracterizar o processo como um desafio compartilhado e coletivo, Harmonia explicita uma dimensão central para a análise: o engajamento não é concebido como responsabilidade exclusiva dos estudantes, mas como um processo que envolve tanto o professor quanto os alunos, inseridos em uma mesma situação histórica e pedagógica.

Essa compreensão dialoga diretamente com Espinosa (2021), ao afirmar que o engajamento discente possui uma dimensão social fundamental, sendo expresso nas interações estabelecidas entre os sujeitos e nas condições de participação no processo educativo. O engajamento pode ser compreendido como um fenômeno multidimensional, que envolve não apenas a participação visível dos estudantes, mas também seu envolvimento emocional e sua implicação cognitiva nas atividades propostas. Conforme destaca também Espinosa (2021), o engajamento se manifesta, por exemplo, na participação nas atividades, no compromisso com estratégias de aprendizagem e nas reações afetivas em relação ao conteúdo e à escola. A fala de Harmonia reforça essa compreensão ao indicar que o desafio não era apenas fazer com que os alunos realizassem tarefas, mas que se implicassem no processo de forma ativa.

Ao mesmo tempo, a ideia de um desafio “compartilhado” revela que o engajamento se constitui em uma dinâmica coletiva, na qual a participação de cada sujeito está relacionada às ações dos demais. Isso se aproxima da perspectiva de que o engajamento é produzido nas interações, sendo dependente do suporte social, da mediação docente e das oportunidades de participação efetiva. Assim, o engajamento deixa de ser entendido como uma característica individual e passa a ser analisado como

um processo relacional, construído na articulação entre sujeitos, atividades e condições concretas de ensino.

O engajamento discente também se revela nas formas de relação construídas entre professor e alunos, especialmente quando mediadas por experiências compartilhadas de dificuldade, adaptação e incerteza. Para além da participação nas atividades, o engajamento passa a envolver dimensões de reconhecimento mútuo, empatia e construção de vínculos, que contribuem para sustentar a continuidade da atividade pedagógica em condições adversas. Nessa perspectiva, a interação não se limita à mediação do conteúdo, mas se amplia como espaço de negociação de sentidos, no qual professor e estudantes se reconhecem como sujeitos atravessados pelo mesmo contexto histórico, produzindo, conjuntamente, possibilidades de permanência e implicação no processo. A dimensão coletiva do engajamento discente se expressa na fala de Harmonia (2025), ao afirmar:

Eu entendia das dificuldades deles; eles também entendiam minimamente as minhas dificuldades, mas eu precisava fazer alguma coisa, né? E durante esse tempo, assim a gente teve muitas coisas muito boas que aconteceram durante esse período (Harmonia, 2025).

Nessa fala, observa-se que o engajamento não se constitui apenas a partir de estratégias pedagógicas ou da organização das atividades, mas também da construção de uma relação de reconhecimento mútuo entre professora e estudantes. Ao destacar que “entendia das dificuldades deles” e que os alunos também compreendiam “minimamente” suas dificuldades, a docente evidencia uma dinâmica relacional marcada pela reciprocidade, na qual o engajamento emerge da interação entre sujeitos que compartilham uma mesma condição histórica.

Ao mesmo tempo, a fala revela que, mesmo diante das limitações impostas pelo ensino remoto emergencial, a construção desse vínculo possibilitou a emergência de experiências positivas, expressas quando a professora afirma que teve muitas coisas boas. Esse aspecto indica que o engajamento não se reduz à superação de dificuldades, mas também envolve a produção de experiências significativas no processo educativo, ainda que em condições adversas. Por outro lado, a afirmação que a professora precisava fazer alguma coisa retoma a dimensão da responsabilidade docente, evidenciando que o engajamento também se constrói a partir da ação intencional do professor em criar condições para a participação. Assim, o engajamento aparece como resultado de uma articulação entre reconhecimento das condições dos alunos, implicação docente e construção de vínculos no processo de ensino.

Desse modo, as falas de Harmonia reforçam a compreensão de que o engajamento discente é produzido coletivamente, na interseção entre relações sociais, condições concretas e ações pedagógicas, evidenciando que a participação dos estudantes está profundamente vinculada à qualidade das interações estabelecidas e ao reconhecimento mútuo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo compreender o ensino da língua inglesa no formato remoto a partir da análise das significações produzidas por duas professoras que vivenciaram o ensino remoto emergencial no ensino médio de uma escola pública situada na região intermediária de Mossoró, no Rio Grande do Norte, durante a pandemia de Covid-19. Fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica, a pesquisa buscou apreender a docência como atividade humana, social, histórica e subjetivamente constituída, considerando que as significações produzidas pelas professoras não expressam apenas percepções individuais, mas sínteses singulares de uma realidade atravessada por condições institucionais, tecnológicas, pedagógicas, sociais e afetivas.

A articulação entre os núcleos de significação constituídos ao longo da análise permite compreender que o ensino remoto emergencial de língua inglesa foi vivido como uma experiência marcada pela necessidade de reinvenção da prática docente. Essa reinvenção não se apresentou como escolha espontânea ou como simples adesão a novas ferramentas, mas como resposta possível a um contexto de urgência, incerteza e desorganização provocado pela pandemia de Covid-19. As professoras precisaram reorganizar tempos, espaços, instrumentos, modos de interação e formas de avaliação, buscando manter a atividade pedagógica em funcionamento mesmo diante de condições profundamente alteradas.

Uma primeira síntese decorrente da análise é que a atividade docente, no ensino remoto emergencial, foi tensionada por uma contradição central: a necessidade de garantir a continuidade do ensino em um contexto no qual as condições concretas para ensinar e aprender estavam fragilizadas. A compressão do tempo pedagógico, o aumento das atividades assíncronas, a exigência de registros e comprovações, a adaptação de materiais e a transferência do trabalho para o espaço doméstico produziram uma intensificação da docência. Assim, a reinvenção da prática apareceu, ao mesmo tempo, como possibilidade de continuidade e como expressão de sobrecarga, insegurança e exaustão.

Uma segunda síntese refere-se ao lugar das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa. A pesquisa mostrou que as tecnologias funcionaram como mediações indispensáveis para a manutenção do vínculo escolar, possibilitando aulas síncronas, envio de atividades, acompanhamento de tarefas e novas estratégias avaliativas. Contudo, elas não podem ser compreendidas como solução automática para os problemas educacionais. Sua utilização revelou limites relacionados ao acesso desigual à internet, à dependência de equipamentos, à familiaridade com plataformas e às condições reais de participação dos estudantes. Desse modo, o ensino remoto evidenciou que a tecnologia só adquire sentido pedagógico quando articulada às condições históricas e sociais dos sujeitos envolvidos.

Uma terceira síntese diz respeito à centralidade da interação no ensino de língua inglesa. As significações produzidas pelas professoras indicam que ensinar uma língua estrangeira exige mais do que a disponibilização de conteúdos em ambientes digitais. A aprendizagem da língua passa pela participação, pela escuta, pela fala, pela troca e pela presença do outro como interlocutor. No ensino remoto, essa dimensão foi tensionada pelo distanciamento físico, pelas câmeras fechadas, pelos silêncios nas aulas síncronas, pela baixa devolutiva de alguns estudantes e pelas dificuldades de acompanhamento da aprendizagem. Assim, a pesquisa reafirma que a interação não é elemento complementar, mas condição estruturante da atividade pedagógica no ensino de inglês.

Uma quarta síntese aponta que o engajamento discente, no contexto remoto, não pode ser compreendido como responsabilidade exclusivamente individual do estudante. As falas analisadas revelam que a participação dos alunos esteve atravessada por condições materiais, familiares, emocionais e sociais distintas. A instabilidade da internet, o uso do celular como principal recurso de acesso, a necessidade de trabalhar, o trancamento de matrículas e as diferenças entre as realidades domésticas demonstram que o envolvimento dos estudantes depende de mediações que ultrapassam a vontade individual. Nesse sentido, a pandemia não criou as desigualdades educacionais, mas as intensificou e as tornou mais visíveis no cotidiano da escola.

Uma quinta síntese refere-se à dimensão humana do trabalho docente. Embora as professoras tenham reconhecido a existência de apoio pedagógico institucional em determinados aspectos, as significações analisadas indicam a ausência de um acompanhamento mais amplo voltado ao cuidado, à escuta e à saúde emocional dos docentes. A continuidade do ensino foi sustentada por professoras que também viviam o medo, o luto, a insegurança, a sobrecarga e o adoecimento coletivo daquele período.

Assim, pensar a docência na pandemia exige reconhecer que o trabalho educativo não se realiza apenas por meio de plataformas, planejamentos e conteúdos, mas por sujeitos concretos, afetados pelas condições históricas em que atuam.

Essas sínteses permitem afirmar que o ensino remoto emergencial de língua inglesa foi uma experiência ambígua e contraditória. Ao mesmo tempo em que revelou limites profundos da organização escolar diante de uma crise sanitária, também possibilitou aprendizagens, deslocamentos e ressignificações da prática docente. As professoras criaram estratégias, experimentaram recursos, reorganizaram avaliações e buscaram metodologias comunicativas possíveis para manter os estudantes próximos da língua inglesa. Contudo, tais aprendizagens não devem ser romantizadas, pois foram produzidas em um contexto de urgência, sofrimento, desigualdade e intensificação do trabalho.

No campo específico do ensino de língua inglesa, a pesquisa contribui ao evidenciar que a mediação docente permanece central mesmo em contextos fortemente atravessados por tecnologias digitais. O ensino remoto mostrou que não basta transferir conteúdos para plataformas virtuais; é necessário construir situações de interação, participação e produção de sentidos. As metodologias comunicativas, quando articuladas às condições concretas dos estudantes, podem favorecer o engajamento e a aproximação com a língua, mas dependem de planejamento, acompanhamento e sensibilidade diante das realidades sociais que atravessam o processo educativo.

Reconhece-se, contudo, que esta pesquisa apresenta limites. O estudo foi realizado com duas professoras de língua inglesa de uma escola pública específica, situada em determinado contexto institucional e regional, o que não permite generalizações amplas para todas as experiências docentes vividas durante a pandemia. Além disso, as significações analisadas foram produzidas a partir de narrativas retrospectivas, elaboradas pelas participantes após o período pandêmico. Ainda assim, tais limites não reduzem a relevância da investigação, pois sua contribuição está justamente na análise aprofundada de uma realidade concreta, permitindo compreender como professoras de língua inglesa significaram sua prática em um momento histórico marcado por rupturas.

Por fim, a articulação entre os núcleos de significação permite compreender que a principal lição deixada pelo ensino remoto emergencial não está na defesa irrestrita das tecnologias, nem na idealização da capacidade de adaptação docente, mas na necessidade de reconhecer as condições humanas, sociais e institucionais que tornam o ensino possível. A pandemia evidenciou que a prática pedagógica se realiza em meio a relações

concretas, atravessadas por afetos, desigualdades, mediações e contradições. Compreender as significações produzidas pelas professoras sobre esse período contribui, portanto, para pensar o presente e o futuro do ensino de língua inglesa na escola pública, reafirmando a importância de uma educação crítica, socialmente situada e comprometida com a formação humana.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-116.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão de sentidos e significados: uma proposta metodológica para a pesquisa em psicologia, **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299–322, 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56–75, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299–322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/?lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2024.
- AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>. Acesso em: 20 dez. 2024.
- ALMEIDA, F. A. S. D. P.; MORAES, S. N.; FREITAS NETO, J. G. de. O uso das metodologias ativas no ensino da língua inglesa no ambiente do regime remoto. In: BOZZO, Gabriela Cristina Borborema (org.). **Linguística, letras e artes: discursos e políticas 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023. p. 129-150. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/735261/1/linguistica-letras-e-artes-discursos-e-politicas-2.pdf>. Acesso em 5 abr. 2026.
- ANDRADE, B. C. de; VIDAL, E. M. Ensino remoto emergencial de língua inglesa: relato de experiência na rede municipal de Fortaleza durante a pandemia de Covid-19. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 2, n. 3, e021019, 2021. DOI: 10.51281/impa.e021019. Disponível em: <https://doi.org/10.51281/impa.e021019>. Acesso em 5 abr. 2026.
- ANJOS, R. E. dos. Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 9, n. 1, p. 106-126, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/download/3475/2641>. Acesso em: 28 dez. 2024.

ANJOS, R. E. dos; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. v. 1, p. 195-220.

BOCK, A. M. B. A constituição do sujeito na perspectiva sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B. *et al.* **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 15–36.

BOCK, A. M. B. **A Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Eletrônico - 07/04/2016, Página 44 (Publicação Original).

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

BRASIL. Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Eletrônico - 7/2/2020, Página 1 (Publicação Original).

CAMPOS, H. R.; BARRETO, M. da A.; FACCI, M. G. D.; ALVES, E. R. de S.; BERTUCCINI, H. G. Mediações pedagógicas no ensino remoto: percepção dos estudantes na formação de psicólogos durante a pandemia do COVID-19. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 8, publicação contínua, p. 1-22, 2024. DOI: 10.14393/OBv8.e2024-9. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/74558>>. Acesso em: 5 abr. 2026.

CARVALHO, D. G. de. **Ensino Remoto na Pandemia da COVID 19: Percepção dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Taubaté**. 2022, 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté. Taubaté, 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Patrick Cingolani. Brasília: Paralelo 15, 2006.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu (2024a)**. Disponível em: <<https://dadosabertos.capes.gov.br/organization/diretoria-deavaliacao?groups=catalogo-de-teses-e-dissertacoes-brasil>>. Acesso em 20 jun. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações (2024b)**. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

COSTA, J. W. de O. **Caracterização do ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar em tempos de Pandemia da COVID-19 (2020-2021):** Um estudo com professores da 13ª Diretoria de Educação e Cultura do RN. 2022, 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2022.

COSTA, J. W. de O.; LIMA, S. de C. Um estudo exploratório sobre o ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar em tempos de pandemia de Covid-19 (2020-2021). **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. AG10, 2022. DOI: 10.26512/rhla.v21i1.42632. Disponível em: <<https://doi.org/10.26512/rhla.v21i1.42632>>. Acesso em: 5 abr. 2026.

DAVÝDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental:** a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2009. Material de uso didático da disciplina Didática na Perspectiva Histórico-Cultural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

ESPINOSA, T. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no ensino remoto emergencial. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, e35439, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172021230122>>. Acesso em: 29 abr. 2026.

FRIGOTTO, G. A crise econômica e política e seus impactos na formação e trabalho docente. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 181-198.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANE, S. T. M. **Psicologia social:** o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, A. R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança.** São Paulo: Ícone, 1986.

MARINHO, D. M. B. *et al.* Pandemia, ensino remoto emergencial e a angústia docente. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, v. 8, n. 2, p. 1-13, 30 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/767/669>>. Acesso: 06 Abr 2026.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, A. M. A. Vivência como categoria de análise da constituição do sujeito na psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação**,

v. 23, n. 73, p. 765–782, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782018237339>>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I. São Paulo: Boitempo, 2011.

MESSIAS, J. C. C.; ROCHA, M. de O.; ZAZUETA, N. P. C. Ancient vocation, new reality: experiences of teachers during the COVID-19 pandemic. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 40, e210013, 2023. DOI: 10.1590/1982-0275202340e210013.

MOTA-PEREIRA, F.; LOPES, F.; RIBEIRO, A. Uma análise crítica sobre aulas remotas de inglês na rede pública de Salvador sob uma perspectiva etnográfica. **Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 1-19, maio/ago. 2023.

REBOUÇAS, J. A. da S. M.; SOARES, J. R. A entrevista reflexiva na pesquisa em psicologia da educação: um estudo de caso. In: **XIV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Curitiba: Anais do XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017.

REY, F. G. **O social na psicologia e a psicologia social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SANTOS, E. F. dos. **Subjetividade e constituição de sentidos: contribuições da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Livraria da Física, 2023.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, 2021, n. 67, p. 36-49.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA FILHO, J. N. da; ANDRADE, C. B.; PORTO, F. O impacto da pandemia de Covid-19 nas condições de trabalho da categoria docente da Educação Básica no Brasil, através de uma revisão de escopo: precarização, trabalho feminino e saúde. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, e350103, 2025. DOI: 10.1590/S0103-73312025350103pt.

SOARES, M. C. C.; ARAÚJO, M. A. S.; PINTO, M. F. S. Educação e prática pedagógica: contribuições ao estudo da formação humana. In: SOARES, M. C. C.; ARAÚJO, M. A. S.; PINTO, M. F. S. (Org.). **Pesquisa, Educação e Prática Pedagógica: contribuições ao estudo da formação humana**. 1. ed. Mossoró: EDUERN, 2020. p. 75-92.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

TOASSA, G. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 631–649, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psup/a/bPxr5fZsGdMtYv9XtNHTGdP/>>. Acesso em: 26 dez. 2024.

TOASSA, G. Vivência: categoria fundante da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 225–244, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-65642011000100013>>. Acesso em: 2 abr. 2025

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escolhidas: problemas do desenvolvimento da psique**. Tomo III. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha; revisão de Max Welcman. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681–701, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/4VnMkhXjM8ztYKQrRY4wfYC/>>. Acesso em: 4 abr. 2025.

APÊNDICE A

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA MELODIA (2025)

I) Identificação da entrevista:

Participante: Professora Melodia (pseudônimo)

Pesquisador: Jean Carlos Nogueira de Carvalho Júnior

Instrumento: Entrevista reflexiva

Modalidade: Remota, realizada por videoconferência

Entrevistador: Pesquisador

Observação: a transcrição foi organizada com ajustes de pontuação, segmentação dos turnos de fala e anonimização de nomes próprios, instituições, campus e cidades quando necessário, preservando o conteúdo das falas e as marcas gerais de oralidade.

II) Legenda da transcrição:

PESQUISADOR: fala do pesquisador

MELODIA: fala da participante

[trecho inaudível]: trecho não compreendido na transcrição

[risos]: manifestação não verbal relevante

[suprimido]: informação retirada para preservação do sigilo

[campus suprimido]: referência institucional anonimizada

[instituição federal de ensino]: referência institucional anonimizada

III) Transcrição:

[Início da transcrição] PESQUISADOR: Que massa, que massa, E você já pegou aí uma [oportunidade de afastamento para capacitação]... Já entrou e já foi fazer [o doutorado] fora e já voltou. Foi assim, bem... Bem movimentado, né?

MELODIA: Foi. Os dois primeiros anos foram bem lotados. Agora tá mais... Tranquilo, digamos assim, agora eu estou só colocando os dados e escrevendo a tese agora, mas só estou escrevendo.

PESQUISADOR: Perfeito. Saiba que é uma inspiração, tá? É assim, você é uma pessoa que eu admiro há muito tempo, você sabe disso, né? Desde o tempo que a gente estudou junto. E eu queria agradecer demais o seu tempo, tá? Por estar aqui comigo nessa caminhada, porque a gente sabe que a caminhada da pesquisa é de altos e baixos, é... Depois que a gente entra, a gente só vê a entrada, né? E espera ver ali na frente a saída.

Então, eu agradeço demais o seu tempo por estar disposta a contribuir com a minha pesquisa. Isso é muito importante porque desde o momento que surgiu essa oportunidade de... de entrar no programa de mestrado, em educação, uma coisa que eu nunca imaginei, vindo de letras, a gente tende a ir para a parte de ensino, metodologia, literatura, linguística, e comigo, justamente dentro dessa grande caminhada que a gente tem na docência, eu realmente nunca imaginei estar aqui hoje, e abracei, abracei mesmo e estamos aqui na caminhada e, mais uma vez, obrigado.

MELODIA: Eu sei como é difícil fazer pesquisa como professor.

PESQUISADOR: Então, aí eu tive a oportunidade de meio que assim, decidir por onde trilhar, por onde fazer essa pesquisa, então tinha a opção de trabalhar com professores da faculdade, trabalhar com alunos da universidade, pude trabalhar com discentes do ensino fundamental, mas eu, por ter tido as duas experiências como professor substituto do [instituição federal de ensino], eu acho que, embora na pesquisa não vai estar claro que são duas professoras do [instituição federal de ensino], mas é uma forma até minha mesmo de retribuir, sabe, com a instituição, porque foi muito fundamental para a minha caminhada como professor, ter tido essas oportunidades de ser professor substituto lá. E na época da pandemia eu era professor, então eu tive esse pré, durante e após. E desde o começo eu imaginei vocês lá de [município da região pesquisada], tanto pela proximidade, quanto porque eu sei o trabalho que vocês fizeram lá. Eu sei como foi importante o trabalho de vocês lá. Mesmo sendo campus diferentes... a gente sabe, a gente conversa com outras pessoas e acaba sabendo, né, e tudo. Exato. Então, queria dizer pra você que, assim, aqui não vai ser uma entrevista de perguntas fechadas, tá? É mais uma conversa mesmo, é algo mais reflexivo mesmo, tá? Até porque eu não sou muito fã de... Isso, sim ou não? É isso? Não, porque, sabe aquela coisa... Não, não, não... a sua experiência como professora de inglês até hoje, tempo de atuação e a motivação que você teve de decidir ser professora.

MELODIA: Então, eu sou professora desde... efetivamente, assim, né? A primeira vez que eu entrei em sala de aula foi em 2011, então, há 12 anos que eu estou atuando enquanto professora. Na época eu já era aluna da graduação em letras e comecei a dar aula, uma grande parte da minha vida enquanto docente de curso de idioma. Eu passei acho que de 2011 a 2017, seis anos aí dando aula em curso de idiomas. E aí, ali pro final de 2015, 2016, eu comecei a dar aula em escolas, mas rapidamente saí, foi quando entrei no mestrado e passei no concurso da rede estadual. Então, quando eu passei nesse concurso, eu fui chamada nesse concurso em 2017, Eu saí da rede privada quando eu

comecei a minha carreira no serviço público, em maio mais ou menos de 2017. E no fim do ano, setembro, outubro, de novembro, dezembro, eu fiz o concurso do [instituição federal de ensino], por mais de três meses, mais ou menos, o concurso todo. E em dezembro eu fui chamada para assumir, para assumir no [instituição federal de ensino], estou no [instituição federal de ensino] desde janeiro de 2018, né? Fazendo já oito anos que eu fui pro [instituição federal de ensino] tenho quase dez anos no [instituição federal de ensino].

PESQUISADOR: E já é uma vida, né? 8 anos é uma vida já.

MELODIA: É uma loucura, sim. E eu não tinha muita clareza do que eu queria ser professora. Eu venho da família de professores, minha mãe é professora, ela é pedagoga, e eu via muito trabalho da minha mãe, dizendo, Deus me livre, quero não [risos], não me interessa.

PESQUISADOR: Eu sei bem o que é isso.

MELODIA: E o meu pai também, não era professor, mas trabalhava em escola lá na parte ali, na parte mais administrativa. E eu e minha irmã já diziam que a gente não queria ser professora, mas as duas se tornaram professoras.

PESQUISADOR: Caramba, eu não sabia.

MELODIA: Minha irmã é professora de História. E eu lembro que a minha decisão foi mesmo no ensino médio, né? Porque eu fiz o ensino médio no [instituição federal de ensino] na época, né? Hoje é [instituição federal de ensino]. E não é, assim, eu sou suspeita pra falar, mas eu acho que o [instituição federal de ensino] mexe muito com os nossos talentos, né? Com o que a gente tem de melhor. Eu acho que é uma escola que desperta muito... todos os nossos hábitos, né, assim, criativos, todas as aprendizagens das linguagens são muito bem desenvolvidas, são muito bem trabalhadas, então você acaba descobrindo no que você é bom, e no [instituição federal de ensino] eu descobri, né, assim, que eu era muito boa em inglês e isso por causa do incentivo de uma professora, uma professora muito querida, que hoje é uma grande amiga, e as aulas dela, né, ela trabalhava de tudo, leitura, escrita, conversação. Então, eu acabei me apaixonando pela língua, né, de verdade, assim. Porque eu já gostava muito, porque eu sabia que eu tinha alguma habilidade. Mas, quando apareceu um profissional que meio que validou a habilidade, né, e disse, olha, pode ter alguma coisa aí, né, dá uma olhadinha se você não quer trabalhar com isso, se você não se interessa, dá uma olhada no que é isso, vai que você gosta, dá uma olhada, isso pra você é muito importante, né, porque na época eu estava muito indecisa entre história e letras, eram as minhas duas possibilidades, assim, E eu ainda

digo, eu ainda vou fazer uma graduação em história porque eu gosto muito de História, mas na época, Letras foi o que mais me brilhou os olhos, porque eu vi que eu tinha habilidade, então eu disse, não, eu vou para onde eu estou vendo que a habilidade existe, porque se eu não souber ser professora... Dá para fazer outras coisas. Com história aqui, eu só vou só vou lecionar.

PESQUISADOR: É interessante isso mesmo, né? Quando a gente imagina, assim, fazer letras em inglês, né? A possibilidade. Eu lembro que... Que eu li na época. Tinha um documento. Acho que deve ter até hoje. Mas tinha um documento na época lá em Letras. Que meio que dizia assim. O que é que você poderia atuar quando você se formasse. Você lembra que tinha? Tinha tradução. Não sei o que. Falei, olha, eu acho... E todo mundo fugindo de ser professor, com aquele estigma, né? E acabou que, tipo assim, eu acho que eu só conheço um [colega], que não acabou mesmo indo pra docência. Mas a galera, todo mundo, quem não saiu da área, né? Assim, vamos dizer.

MELODIA: Isso. Que legal. É muito bacana mesmo essa... E se eu olhasse, né? Poxa, caramba, eu não ia ser professora. Não queria ser professora, mas a cabeça de professora de inglês. [risos] Eu não sei se acontece com você, mas até hoje as pessoas quando perguntam, você é professora de inglês? E você fala, né? [risos]. Algumas pessoas dizem, você fala fluente, como se fosse assim. Ah, eu falo, eu falo assim. Uau. Uau.

PESQUISADOR: Me diga uma coisa, assim, de forma bem livre, como foi sua experiência como professora ali, obviamente, professora de inglês no [instituição federal de ensino], ali durante a pandemia no ensino remoto emergencial, né? O que significou pra você essa experiência de estar ali vivendo aquilo naquele momento?

MELODIA: Olha, não foi uma experiência muito fácil, nem muito boa, nem muito feliz, assim... Eu digo muito que os alunos ajudam muito, porque se eu não tivesse tido as turmas que eu tive, teria sido muito mais difícil. A gente pegou ali uma organização de ensino remoto que meio que espremia a gente, porque era muito pouco tempo de aula e para cumprir aquela carga horária era uma infinidade de atividades. Então, para eu justificar aquelas horas que eu não estava dando aula, era muita atividade que passava para os alunos, né? E a gente tinha que comprovar tudo que tinha feito. Então, assim, havia semanas de eu ficar exausta de tanto corrigir atividade, de ainda ter que planejar atividade, né? Porque era tipo: acabou a aula... tem uma atividade nova aqui já para colocar hoje no sistema para eles responderem até a aula da semana que vem, até a aula da semana que vem eu tenho que corrigir todas as atividades e que preparar a aula da semana que vem. Então isso acabou me deixando muito cansada, mas eu fui encontrando

algumas estratégias, né, reduzir essa carga que estava muito pesada. Então, eu comecei a passar atividades que eu usaria em sala. Então, por exemplo, tinha um momento que eu estava trabalhando com eles sobre comida, sobre receitas, como dizer o nome de instrumentos para cozinhar, como é que diz assar, fritar, cozinhar, enfim... E eu fiz uma atividade com eles em que eles tinham que produzir vídeos em língua inglesa falando sobre alguma comida nordestina. Eles cozinhando essa comida nordestina. E aí foi aquele módulo inteiro, que era mais ou menos seis aulas, um mês e meio, um mês e três semanas, uma coisa assim. Cada semana eu ia fazendo uma coisa com eles.

PESQUISADOR: Na parte síncrona, né?

MELODIA: Isso, isso. Então, eu não fiz aulas gramaticais. E assim, eu vou pegar esse conteúdo aqui, vou explicar o que é, sei lá. Voz passiva. Voz passiva, voz ativa, não. Não vou fazer isso porque, pessoalmente, isso aqui já é complexo. imagine sem eles estarem me vendo. Então eu vou pensar em alguma coisa que seja divertido pra eles participarem e pra mim também. E aí eu lembro que eu dividi esse módulo. Eu tinha alguns recursos, né? Eu usava muito o Jamboard do Google, que eu acho que nem uso mais o Jamboard. Usei muito o Padlet. e o Padlet era muito interessante porque tinha uns frames bem interessantes lá então quando eu estava falando sobre coisas no mundo eu colocava o mapa mundo para eles localizarem e aí as atividades começaram a ser nessas plataformas eles começaram a fazer as atividades nessas plataformas que era mais divertido de fazer do que fazer no Google Forms, por exemplo. Então, eles iam lá, preenchiam. Na outra aula, eu trazia atividades, corrigia junto com eles, pra não ter que estar corrigindo durante a semana. Então, eu corrigia junto com eles, a gente discutia aquilo ali que eles tinham colocado. Todo mundo junto, antes, claro. Eu dava uma olhada nas respostas, né? Pra ter uma noção de como chegar na aula, não ser uma surpresa, né? Não ter nenhuma... uma resposta assim descabida, então eu sempre dava uma olhada antes e aí eu lembro que eles tinham que, em uma das atividades, eles tinham que dizer qual era a origem da comida que eles tinham escolhido e falar um pouco da história, da origem, né? Porque no vídeo tinha que aparecer. Antes de eles fazerem a parte da receita mesmo, né? De mostrar os ingredientes, de mostrar os instrumentos que eles estavam usando, o modo preparo. Eles tinham que dizer qual era a comida e dizer de onde vinha aquela comida, qual era a origem. Então isso ajudou eles até a construir, porque eu dizia assim: "Gente, no final é só vocês juntarem tudo, porque toda semana vocês estão fazendo uma coisa diferente do vídeo". E assim foi, né? Porque toda semana eles me entregavam alguma coisa. Então uma semana era origem, a outra semana a gente vai trabalhar sobre os instrumentos. E eu

pedi para eles procurarem em casa: "Ah, tem colher aí na casa de vocês?" Aí eles iam, procuravam, mostravam. This is a spoon, this is a fork, this is a knife. E aí a gente foi fazendo dessa forma.

PESQUISADOR: Massa, massa. A gente percebe aqui que a relação que você teve com os alunos foi importantíssima para que essas atividades fossem desenvolvidas, né? Então, a gente tem essa questão da relação. Você falou antes que se não fosse essas turmas, provavelmente teria sido mais difícil. Então houve, a gente percebe aí que houve uma troca, tipo assim, "a professora precisa da gente e a gente precisa da professora pra que as atividades aconteçam". E atrelado a isso, a essa dinâmica entre você e seus alunos tem a questão da tecnologia... você sentiu algum desafio com essa questão da tecnologia ou eles sentiram? No início esses desafios desencadeavam mais pela inexperiência? Como é que você vê essa questão dos desafios ali no início com a parte tecnológica, por exemplo, os alunos com isso? Enfim...

MELODIA: Eu acho que mais pela minha experiência mesmo, sim. Não com as plataformas principais que eu já utilizava. Já utilizava o Classroom, por exemplo, o Google Classroom. Já tinha utilizado o Google Meet. Agora, é claro, muito diferente do que foi, né? Tipo assim, eu descobri alguns recursos no Google Classroom que eu não sabia que eles existiam.

PESQUISADOR: E quanto mais você procurava, mais aparece, né? Tipo assim, existe isso? Caramba, eu não sabia e tal. Imagino que tenha sido aquela doideira.

MELODIA: De já chegar lá do Google Forms, por exemplo, e ele já me dá as notas no fim. De eu colocar lá a pontuação e quando eu ir corrigindo lá, ele já me dá no fim a pontuação daquele aluno. Então, isso daí foi uma coisa que eu fui descobrindo, né? Então, no início, porque a gente passou do fim de 2020 até 2022. Eu lembro que a gente voltou pro presencial, acho que em abril... De 2022. Março de 2022... presencial. Então... Foi assim, mais de um ano, um ano e meio, mais ou menos, nesse esquema. Então, acabou que eu fui aprendendo muita coisa, né? Então, no início, era muito aquilo de, meu Deus, eu não sei fazer nada. Eu não sei mexer nisso aqui, né? Não sei. É, eu ficava... Eu preciso fazer uma atividade dessas com eles. Mas como é que eu vou fazer essa atividade se eu não estou no presencial? Então, assim, foi muito difícil. E isso é uma coisa que, pra mim, era uma questão de perceber quem participava das atividades... porque no presencial você vê quem é que tá fazendo e quem é que tá se escondendo, mas não dava muito pra gente ver. E aí, mais uma vez, foi a tecnologia que me ajudou, que foi o Google Docs. Tá, então vamos descobrir aqui quem é que faz e quem é que não faz. E aí eu não disse nada pra

eles do histórico do Google Docs, que dava pra eu ver quem mexia nos documentos, quem acrescentava alguma coisa, quem tirava. E aí eu não dizia pra eles, né? E eu sabia disso. Então, sempre que eles me mandavam atividades no Docs, eu ia olhar quem tinha feito. E aí eu lembro que tinha grupos e tinha outros que não faziam. E aí, um dia eu cheguei e disse assim, chamei o grupo, pedi pro grupo ficar no fim da chamada. E disse assim, "fulano, por que você não tá fazendo?", "Eu tô sim, professora". "Tá fazendo aonde, que não tem nada de vocês no Docs?". E eles diziam "Como é que você sabe?", "Não sei, me contaram!". Então, a tecnologia me ajudou muito nisso, assim, né? De ter mais ou menos esse controle que era muito difícil de ter no online. Mas eu acho que o meu principal desafio foi com o fato de ter que contar com a tecnologia, de não ser uma opção. E se não fosse aquilo, eu simplesmente não conseguiria dar a minha aula. Não que, assim, tenha sido difícil, porque depois que eu consegui ir me apropriando, porque como foi muito tempo, eu acabei aprendendo, né? A lidar com as coisas, a não ser aqui e ali, a sair do óbvio, a procurar outros programas.

PESQUISADOR: Você acha que esse período foi... Esse período foi um tempo que fez você repensar sua prática como professora?

MELODIA: Com certeza, com certeza. Acho que a principal coisa foi que eu fiquei assim, enquanto professora, eu sou a professora que gosta da sala de aula, eu gosto de contar com os estudantes, olhar para eles, no olho deles, ver se eles estão entendendo. E assim, algumas práticas eu levo até hoje. Por exemplo, até hoje eu uso o Google Sala de Aula. Então, quando eu passo alguma atividade, eu não quero que eles tragam nada físico. Não quero. Tudo eles mandam para o Sala de Aula. E aí, foi uma outra coisa que foi muito interessante para mim também, foi a questão das avaliações. Porque ali não tinha como a gente estar fazendo prova. E eu sempre fui uma professora muito inimiga de prova. Eu nunca gostei de fazer prova. Na minha cabeça, ela não mede muita coisa, não. Eu acho que... Porque se a gente for pensar bem, a prova é muito no sentido estrutural da língua. E eu nunca pensei que não precisava trabalhar isso. Eu tenho que trabalhar isso. Mas pra mim isso não é o centro da coisa, do ensino. Então, pra mim, fazer uma prova nunca foi uma coisa que eu gostei de fazer. E aí hoje eu faço porque nos documentos do [instituição federal de ensino], pede que a gente faça uma avaliação escrita e tal. Então eu faço por isso, mas trazendo de lá, ok, eu preciso fazer uma avaliação escrita, mas não precisa ser uma prova todo bimestre. Não tem pra quê. E aí hoje eu já diversifico bastante a avaliação, por causa disso, né? Então, num bimestre eu faço uma prova e, não sei, coloco eles pra fazer um vídeo. Uma das avaliações escritas que eu fiz uma vez,

pensando, né, nessa época [da pandemia], porque eles tinham que mandar os [trecho inaudível] e tudo, que era uma avaliação individual, foi uma avaliação individual, porque eu ficava assim, o que é que pode ser avaliação escrita individual se não for uma prova? E tem muita coisa possível que eu aprendi a fazer durante a pandemia. E aí eu fiz uma avaliação com eles, que eles tinham que falar sobre a rotina deles, em inglês, em vídeo. Mas, antes de eles me mandarem o vídeo, eles tinham que me mandar o texto. E a gente construiu durante as aulas também, porque uma aula dava vocabulário, outra aula... como era gramaticalmente que as frases se construíam, e aí eles iam fazendo aula por aula, e no fim eles me mandavam o texto escrito, e eu fazia os ajustes junto com eles, e no fim eles gravavam o vídeo.

PESQUISADOR: Eu acho maravilhoso isso, muito massa.

MELODIA: Então foi da pandemia mesmo, porque eu não enxergava outra forma de fazer avaliação escrita, e como na pandemia não dava para fazer prova... Eu sei que teve colega que fez, até agora eu não entendo como foi. Mas, na minha cabeça, não fazia o menor sentido. Então, eu tive que procurar outras estratégias e essa foi uma delas. E aquilo que eles tinham que falar, primeiro eles escreveram. E aí foi... Rendeu umas boas atividades dessa forma.

PESQUISADOR: Que massa, que massa. Você trouxe alguns pontos aqui muito importantes, né? Essas habilidades que eles foram desenvolvendo nessas atividades, você sentiu que no final é isso? Ou não, preciso fazer mais? Como foi? Eu não gosto de falar resultados, porque é meio assim... Eu gosto de dizer qual foi o resultado dessa experiência com eles. Como é que foi esse... Não o desfecho, mas assim, ali no final do semestre você... Como foi esse outcome, vamos dizer assim?

MELODIA: Eu acho que a gente, como professor, a gente sempre quer ver algo mais, né? Sempre fica assim, ah, poderia ter sido melhor, poderia ter feito diferente, mas, assim, do tempo, do remoto, eu acho que a gente colheu bons frutos, muitos bons frutos, né? Assim, acho que eu lembro que a primeira aula que eu fiz presencial, com uma turma que eu adorava, adorava aquela turma, eu lembro que eu cheguei na sala e parecia o primeiro dia de aula. Eles ficam caladinhos, assim, em silêncio, eu disse, gente, é isso. Sou eu. E aí eles começaram a rir disso sabe?... "e a gente não tá mais acostumado", "a gente só via você pelo computador". Eu tive o quê? Dois meses de aula com eles, um mês de aula com eles, presencial, e já começou a pandemia. Então, no final foram dois meses só de presencial com eles. Então foi muito rápido, foi muito rápido. E eram as minhas turmas favoritas, assim. Com eles, aula... Era uma hora e meia de aula. Com eles, eu ficava duas

horas de aula. Porque eles ficavam no final, tirando dúvida, perguntando. Então, eu acho que eles se soltaram muito, não sei se por ser no online, eles participavam muito, eles perguntavam muito. O chat não parava, e eu dizia assim: "escrevam pelo menos em inglês as perguntas" e eles iam lá e colocavam as perguntas em inglês. "Nem que vocês não falem, não abram o microfone, mas coloca em inglês" e por mais que fosse no Google Tradutor, seja lá onde fosse, mas eles estavam mexendo com a língua ali de alguma forma. Então, no fim, eu acho que isso é muito interessante porque a gente acabou despertando neles o interesse até por falar a língua. É difícil isso. É difícil. Porque eles querem, mas eles têm vergonha. Eles têm receio. Então, como muitas das minhas atividades eles tinham que falar, por mais que fossem vídeos... eles tinham participado aqui, ou tinham que escrever, ou tinham que, enfim, de alguma forma, estarem envolvidos, eu acho que eles acabaram tendo uma aproximação maior da língua. E aí, eu acho que, enfim, esse foi um resultado bom, porque eu tinha dificuldade de trazer os alunos para, tipo, assim, onde é que eu vou usar isso aqui? Porque, querendo ou não, a gente sabe, mas eles não sabem. Eles ainda são muito novinhos para pensar assim, eu vou usar inglês para quê? Onde? E fazer eles terem essa consciência, né? Eu lembro que essa aula sobre as receitas, esse módulo das receitas, foi muito interessante, porque no final eu pedi para eles publicarem os vídeos no YouTube. E eles publicaram, né? Alguns deles ficaram meio assim, mas muitos publicaram. Em outras atividades publicaram muito tiktok, quando eram vídeos mais curtos. E eu lembro que depois eles iam comentar que tiveram comentários de pessoas que falavam inglês e tal, e eles foram respondendo. Então eles viram a utilidade da língua. Algo que antes da pandemia eu não conseguia vislumbrar, né? Fazia atividades ali mesmo para a sala de aula, não pensando... na prática da vida de vocês assim.

PESQUISADOR: Você acha que essa experiência transformou sua forma de ver os alunos ou o processo de ensino aprendizagem?

MELODIA: Os dois, os dois, eu acho que a gente exige muito dos alunos sem dar os recursos necessários para que eles mostrem o seu maior potencial. E eu acho que na pandemia foi muito isso.

PESQUISADOR: A importância das instruções. A importância das instruções. Às vezes eu percebo, Melodia, que muitos dos meus alunos, até hoje mesmo, com o meu curso de inglês, às vezes eles não conseguem desenvolver uma certa atividade ou uma certa prática simplesmente porque não entenderam a instrução. Não é clara a instrução. E mesmo que a gente explique, talvez falte ainda. Aí, ah, professor, era isso. Depois que eu vi, aí pá, vem, sabe? Então, essa questão da instrução é bem importante, né? Se você pudesse voltar

no tempo, Melodia, o que você faria diferente nesse contexto? O que você acha que você poderia fazer diferente?

MELODIA: Olha... Eu faria menos atividades em grupo. Eu queria ver mais deles, porque quando eu botei eles separados, eu vi muito. Ou em grupos menores, pelo menos duplas. Só que eu digo que eu faria isso, mas eu não sei, porque naquele contexto era muito difícil corrigir tanta coisa em tão pouco tempo. Mas quando eu vi eles separados, eu vi muitos potenciais. que eu não via dentro dos grupos, em atividades que eles tinham que falar sobre si, por exemplo. Eu via aquele aluno que não participava da aula falando bastante. E aí foi tipo assim, olha, alguns aqui só precisam mesmo de uma oportunidade de florescer. Só que naquele contexto, eu não tinha como: era precisar do grupo mesmo. E um mês e meio pra você corrigir tudo. Então hoje eu disse que eu faria isso, mas não sei se eu faria, né?

PESQUISADOR: Veja, só mudar aqui um pouquinho, aqui pra uma parte que você falou lá no começo sobre o que foi difícil, né? Veja, você falou, não, foi difícil pelo começo ali, aquela coisa nova. Foi difícil assim, no geral, a gente sabe que foi difícil pra todo mundo. Sim. Então, você tinha ali você com a sua prática como docente, num momento novo dentro da sua história como docente, no sentido de dizer, caramba, eu vou ter que desenvolver essas coisas que eu também estou me familiarizando. E da outra parte, fora da sala de aulas, qual foi a sua questão? Foi difícil apenas pelo lance da prática mesmo de ensino no novo contexto, ou teve outras coisas também que foram difíceis, no sentido de apoio pedagógico? Como foi que foi para você se sentir ali no meio disso? Como é que você pode explicar assim, foi difícil, [pesquisador], porque assim, isso.

MELODIA: Foi difícil porque a minha casa passou a ser meu lugar de trabalho. E hoje eu sei que era o que a instituição podia fazer naquele momento. Então, nem a gente sabia muito bem, nem a instituição sabia muito bem, ninguém tinha vivido aquilo nunca. Então, eu acho que para mim a principal questão foi condensar muito tempo e um pouco tempo. Eu acho que a forma que a instituição organizou isso, eu entendo, na época eu entendia também, não é que eu não entenda, mas sobrecarregou muito a gente. Porque não tem como você dar um semestre por um mês e meio. E foi isso que aconteceu. E assim, eu lembro que teve muita reunião, teve muita reunião de estratégias de ensino, plataforma de ensino. Teve muita reunião desse tipo. Lembro que a gente começou a ter essas reuniões em julho, agosto, pra começar em outubro. Então teve um suporte muito grande desse ponto de vista. Mas eu senti muita falta e aí eu sinto até hoje que eu acho que [trecho

inaudível] ainda peca muito nisso de um apoio psicológico, porque a gente estava num momento muito difícil, então eu não posso jamais dizer que a instituição não deu o apoio pedagógico pois deu. Isso aí a gente teve muito apoio, a gente teve muitos cursos. Eu conheci a maioria das plataformas que eu utilizei por causa dos cursos que a instituição deu. Então, em questão de trabalho, eu não senti falta de nada. Não senti. Eu acho que me ajudou demais. Mas não teve em nenhum momento uma pergunta assim, mas como é que vocês estão?

PESQUISADOR: É muito doido isso, porque parece que a produtividade, agora é produção, o foco agora é produzir, não deixar os alunos sem aula, é dar o conteúdo. E o peso vai chegando, o nosso corpo vai sentir, porque eu compartilho disso, porque também eu estava... Vivendo ali... Eu lembro que na época... Eu também tinha um vínculo... De 20 horas na [universidade pública]... Em Letras em [município]... Então eu tinha 20 [horas]... Na [universidade pública]... E 40 [horas] no [instituição federal de ensino]... E eu tive que deixar a [universidade pública]. Tive que deixar a [universidade pública]... Me senti até um pouco... Perseguido por alguns alunos... Porque eram adultos... Diferente... Então eu me sentia muito mais... receptivo, né? Eu me sentia muito mais acolhido pelos meus alunos de [instituição federal de ensino] do que os alunos da graduação. Você está entendendo? Então, parece assim. Eu fiquei... Eu falei... Está sendo oneroso. Eu fui pela questão da experiência, currículo é bom você dar uma aula numa graduação, uma [universidade pública], mas chegou um momento e eu compartilho disso com você, tá? Outra coisa... Nenhum momento, só para deixar aqui bem claro para nós, nenhum momento o nome da instituição vai estar escrito na minha pesquisa. Nenhum momento. Nem o seu nome. Nem o campus. Vai estar a região intermediária de Mossoró, porque de acordo com o IBGE, e o último censo, [município da região pesquisada] faz parte da região Intermediária de Mossoró. A gente sabe que as regiões intermediárias são próximas de cidades com algum número demográfico, aquelas coisas. Então, o orientador foi “a gente não pode dizer, não pode dizer”. Então, assim, não se preocupe... É anonimato, tá bom? E eu compartilho com você também, realmente senti. E é isso, assim, esse lado humano do professor estar bem é tão importante quanto aquela outra parte, porque não tem como eu chegar numa aula e não estar bem da cabeça. E eu acredito, e muitas vezes não estava. Não estava. E, inclusive, sem querer, a gente pode até se respingar no aluno, sabe? Não é nem a nossa intenção, porque o professor é o ser humano também. Não é à toa que quando os alunos me veem numa festa, “professor, você está num show?”, eu falo “É, porque eu sou humano. Eu bebo água também. Eu tomo banho”.

E eu sentia uma... Uma pressão também, sabe? De resultados. Os alunos não podem ficar sem. Os pais cobrando a instituição. Porque era muito doido. Era muita gente no mesmo... Os alunos, às vezes “professor, vou precisar sair porque o celular da minha mãe...”. O que eu vou fazer com um aluno desse? Exato. Não é somente você fazer o seu trabalho, fazer o seu trabalho, fazer o seu trabalho. Não é o professor... Não é, são muitas coisas. Eu tinha pena, teve uma vez que eu terminei a aula e caí na lágrima porque o meu aluno disse “professor, eu vou ter que sair porque a gente vai precisar atrás de comida. Eu vou precisar sair da aula”. Ele mandou uma mensagem no meu WhatsApp. E ele já estava assim, de participação e tal. Eu vou fazer o quê? Cadê a pessoa com quem eu posso simplesmente, ó, está acontecendo isso. Não, a gente vai dar o apoio, não sei o que, não sei o que. Então, eu imagino também como foi difícil para você, né? Essa... voltar para aquele tempo. Quando eu decidi, você leu o TCLE, né? É... voltar pra esse momento, voltar pra essa época, assim, não é fácil. A gente sabe que não é fácil. É como se a gente ainda estivesse, né, processando.

MELODIA: A verdade é que ninguém superou isso ainda não. Ainda tem muitos resquícios aqui.

PESQUISADOR: Você não sente que tem um lapso, assim “peraí, era 2019 e a gente tá em 2025”. E aí, tipo...

MELODIA: Pra mim, tudo após 2020 é um grande delírio [risos].

PESQUISADOR: É como se a gente tivesse ligado o instinto de sobrevivência e tivesse apagado alguma parte do raciocínio. Tipo assim, aquele poder de raciocinar que a gente tem agora um pouco mais calmo, né? Não vou dizer que quem está ali nos seus 30, no meio, 30s now, não dá. Terapia em dia, é, tem que ir! E a gente que trabalha com educação, com alunos com ser humano, a gente tem essa, mais ainda esse cuidado, então assim, Melodia, eu só tenho que agradecer de verdade, foi ótimo conversar com você. Você acha que você gostaria de adicionar mais alguma coisa ou está contemplada com tudo, né?

MELODIA: Acho que me sinto contemplada.

PESQUISADOR: Foi muito, uma troca bem legal aqui. Eu agradeço demais. Tenho mais uma pergunta. Eu não quero abusar do seu tempo. Eu vou fazer a primeira parte da coleta de dados que é transcrever a entrevista, enfim, eu estou trabalhando com significações, a partir da psicologia sócio-histórica de Vygotsky, psicólogo russo e tal, e há uma possibilidade de a gente fazer uma segunda, mas não tão longa quanto a primeira, né? Eu não queria passar de uma hora. Acho que 40, 50 minutos no máximo. Se precisar fazer,

30 minutos, tá? Entre 30 e 40 minutos no máximo. Se precisar, e aí o meu orientador vai ter que me dizer e tal. E como eu vou fazer a qualificação agora dia 27, eu não preciso ter esses dados ainda, né? Talvez entre julho e agosto seria. Se precisar, eu posso contar com você novamente? Pode ser? Obrigado. Porque, assim, é tanta coisa, né? Só o que você falou aqui está assim na minha cabeça. Então, possa ser, dependendo de como a gente vai desenrolar com o orientador, para a gente fazer novamente só mais uma, só para uma conversa a mais, tá? Você está doente? Você está gripada?

MELODIA: Um pouco.

PESQUISADOR: Já vejo o seu esforço. Muito obrigado. Então, muito obrigado, tá? E valeu, assim, já está sendo muitíssimo grato pela sua contribuição, assim. Eu estou muito feliz que você esteja aqui comigo, tá?

MELODIA: Eu que agradeço, foi muito, hein?

PESQUISADOR: Você estava em [país estrangeiro], minha amiga. Nossa, minha amiga está em [país estrangeiro]. Depois eu quero conversar sobre isso, suas aventuras, como foi isso. Estou curioso, estou curioso. A gente gosta de viajar, então quero saber, beleza?

MELODIA: Pode deixar. Obrigada, meu amigo.

PESQUISADOR: Muito obrigado a você. Muito obrigado. E na qualificação também. Estamos aqui. Muito obrigado. Tchau, tchau, minha querida. Tchau. **[Fim da transcrição].**

APÊNDICE B

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA HARMONIA (2025)

I) Identificação da entrevista:

Participante: Professora Harmonia (pseudônimo)

Pesquisador: Jean Carlos Nogueira de Carvalho Júnior

Instrumento: Entrevista reflexiva

Modalidade: Remota, realizada por videoconferência

Entrevistador: Pesquisador

Observação: a transcrição foi organizada com ajustes de pontuação, segmentação dos turnos de fala e anonimização de nomes próprios, instituições, campus e cidades quando necessário, preservando o conteúdo das falas e as marcas gerais de oralidade.

II) Legenda da transcrição:

PESQUISADOR: fala do pesquisador

HARMONIA: fala da participante

[trecho inaudível]: trecho não compreendido na transcrição

[risos]: manifestação não verbal relevante

[suprimido]: informação retirada para preservação do sigilo

[campus suprimido]: referência institucional anonimizada

[instituição federal de ensino]: referência institucional anonimizada

III) Transcrição:

[Início da transcrição] PESQUISADOR: Não é uma entrevista de perguntas fechadas, mas uma conversa mesmo sobre como você significou a sua experiência durante o ensino remoto, aquele período que ainda estamos trazendo marcas, né? A gente só percebe com o tempo o quanto que a gente foi afetado por aquilo, né? E gostaria de deixar também aqui algumas coisas claras, no sentido que é sigilo, o seu nome não vai sair na pesquisa, nem o [campus suprimido]. Eu escolhi o [campus suprimido] por, na época, um pouco depois da pandemia, eu me tornei professor substituto do campus [campus suprimido] e eu tive essa... essa experiência pré-pandemia antes no campus de [campus suprimido] como substituto durante... no campus de [campus suprimido], e após também, no retorno, então achei que seria o [instituição federal de ensino], seria muito bom para trabalhar a minha pesquisa, tá? Então, eu gostaria de começar, né? Que você me dissesse um pouco,

né? Como foi, como era a sua rotina de trabalho antes da pandemia? Como é que você consegue olhar lá pra aquele tempo? Como é que era a sua rotina ali antes da pandemia? Mais ou menos assim.

HARMONIA: Olha, [pesquisador], é o seguinte. Antes da pandemia, eu tava afastada pra fazer o mestrado. Então... O meu retorno foi exatamente uma semana antes da gente ficar afastada pelo lockdown e tudo. Então, eu estava há um ano sem ministrar disciplina, sem ter contato com os alunos por causa do mestrado. E aí, no início do ano, voltei exatamente dia 4 de março. Na semana seguinte a gente teve as aulas suspensas, então eu não tive nem, eu tive apenas uma semana de aula antes desse retorno e por isso assim, a dificuldade de estabelecer um parâmetro porque eu estava só na sala de aula, não muito tempo, mas para quem é professor ou que está um ano fora de sala de aula, já é uma causa, um certo impacto na vida da gente, né? Porque é sempre esse o questionamento. Eu estou afastada agora para o doutorado e eu vou ficar quatro anos e eu sempre me pergunto como eu vou fazer para voltar depois de tanto tempo sem estar na sala de aula regular, que é o que eu faço, né? Porque a gente faz estágio docência, mas não são os adolescentes que a gente lida no cotidiano. Mas essa é a pergunta que eu me fazia na época. Que público, que alunos são esses que eu vou encontrar quando eu voltar para a sala de aula? E aí, em pouco mais de um ano, eu peguei turmas ingressantes no [instituição federal de ensino]. Já foi um grande desafio. A maioria das minhas turmas era ingressante. Eu tinha apenas uma turma já veterana. E aí foram dois momentos muito diferentes, porque eu tinha duas turmas que eu não conhecia, não conheciam a instituição, não tiveram nenhum contato com as instituições. E eu tinha uma turma que tinha vivido já dois anos presenciais e estava ali de repente sem contato com aquele grupo de alunos, sem contato com os professores. Então, foram dois momentos muito distintos, né? Como é que eu explico para uma turma de ingressantes como vai funcionar se nem eu estou sabendo como é que vai funcionar, né? E aí a gente teve, inclusive, um grande problema de intervenção no [instituição federal de ensino], né? Que aí fez com que a coisa ficasse muito distante mesmo. A gente ficou praticamente seis meses com o calendário suspenso, sem orientações, e a gente teve que se movimentar para que esse mínimo de contato fosse restabelecido com os alunos. A gente ficou muito assim, navegando sem capitão, né? Ficou cada campus muito batendo de um jeito, da forma que desse certo, até que surgiram diretrizes mínimas, assim, para que isso acontecesse. E eu entendo que foram as... melhores possíveis para a situação, né, a gente não tinha muito o que fazer e eu vejo, eu vi, assim, colegas de outras esferas do ensino, da educação básica, né, estado e município,

a gente vê os relatos das dificuldades dos colegas que tinham só um WhatsApp, né, e as atividades eram feitas por lá e assim, dos males o menor, a gente tentou estabelecer uma rotina mínima de ensino remoto, que não era o ideal, mas era o que a gente podia fazer na época, né? Eu mesma participei de comissões para a organização dessas aulas de ensino remoto, para ver qual seria uma estratégia para os alunos não ficarem a manhã toda de frente do computador, até porque tinha aluno que nem tinha computador, tinha aluno que não tinha internet. Então, todos esses perfis, assim, a gente foi tendo que analisar e viver muito um dia de cada vez, né? Muito compreendendo as realidades, mas também que tinha que fazer alguma coisa, não dava para ficar um ano sem aula. Mas essa foi a experiência essencial. Eu não consigo nem imaginar, por exemplo, a gente tinha uma colega que estava há quatro anos afastada do doutorado. E ela voltou já na pandemia, já no ensino remoto. Então, assim, foi uma... Eu não consigo nem pensar, assim, que a gente teve uma série de formações... sobre como usar as plataformas, o que fazer, estratégias para serem utilizadas com os alunos, e ela chegou, já tem passado essa fase, as aulas já estavam acontecendo. Eu não consigo nem imaginar, assim, o que é você ficar numa sala de aula, que é virtual, que você deixou e era tudo presencial e agora você tem que ficar com a tecnologia. Você não tem nem familiaridade com essa tecnologia e tem que gravar e não pode aparecer imagem e tem que ter o cuidado, tem que dizer para os alunos que não dá para ficar fazendo print e outras preocupações vão surgindo. com o uso de imagem, sabe assim, muita coisa ao mesmo tempo. Então, foi um período assim, muito desafiador. Iniciar foi muito desafiador e se manter também foi muito desafiador.

PESQUISADOR: A gente viu que tem dois momentos distintos aí, né? Você estava retornando do seu mestrado e passou um ano no mestrado e voltou para a sala de aula, teve uma semana e já veio o lockdown. Como você consegue definir o que você sentiu naquela hora? E agora? Como foi que você percebeu que agora o desafio ia ser muito grande?

HARMONIA: [Pesquisador], eu nunca fui uma pessoa aversa a tecnologia. Então, pra mim, ia ser um desafio porque a nossa prática docente é feita na interação face a face, né? mas gente ia ter que mudar e ressignificar isso, mas eu, particularmente, nunca fui uma pessoa extremamente alheia, resistente ao uso de tecnologias, então, eu entendia que naquele momento eu iria precisar fazer bastante uso de ferramentas para conseguir fazer minimamente o que eu faria em sala de aula. Mas não vou dizer também que eu estava "de boas", porque eu não estava, porque a gente que é professor de língua, a gente sabe que, apesar dos desafios de ensinar uma língua num país que não fala essa língua e que

os alunos têm pouco contato, a gente precisava minimamente que eles falassem alguma coisa, que eles fizessem algumas atividades que fossem de comunicação. Mas como que eu vou fazer isso estando eu na minha casa e eles cada um nas suas casas mediados por uma tela que às vezes era de um computador, às vezes era de um celular? Então, assim, contando com a boa vontade dessa internet e deles também de se reunir. Então, assim, essa para mim foi a maior dificuldade, foi, assim, tentar estabelecer algum tipo de conexão com os alunos para que eles também quisessem fazer as coisas, porque não tinha o que fazer. Eles precisavam, porque precisavam passar de ano, enfim, ter uma nota, mas eu precisava porque eu era professora, eu tinha que fazer alguma coisa, eu não podia ficar só no faz de conta de... “Eu finjo que estou dando uma aula aqui e vocês fingem que estão aí aprendendo qualquer coisa que eu não sei o que é”. Então, para mim, o desafio foi muito mais engajamento. Engajamento, engajar os alunos de alguma forma para que eles estivessem participando também desse desafio que eu compartilhava e era coletivo. Eu entendia das dificuldades deles; eles também entendiam minimamente as minhas dificuldades, mas eu precisava fazer alguma coisa, né? E durante esse pouco, assim, a gente teve muitas coisas muito boas que aconteceram durante esse período.

PESQUISADOR: Era isso que eu ia falar, essa relação, né? Coisas boas ou ruins que acho que marcou nesse momento.

HARMONIA: Mas algumas coisas muito ruins também, né? Quando coisas muito boas foram alguns trabalhos que a gente conseguiu fazer que foram muito bacanas, né? A gente conseguiu, inclusive, realizar um projeto interdisciplinar com algumas turmas, não foram com todas. A partir da leitura da Chimamanda, a gente trabalhou junto com as professoras de português nessas turmas, né? E a gente conseguiu produzir algumas coisas muito interessantes.

PESQUISADOR: Muito legal essa troca, né? Com as colegas e professoras.

HARMONIA: A gente precisou se ajudar bastante, porque o modelo de ensino remoto que a gente propôs eram poucas horas síncronas e muitas horas assíncronas. Então, os meninos tinham que fazer alguma coisa e a gente pensou “enquanto grupo, eu faço parte de um grupo de pesquisa”, e a gente tentou fazer, se comunicar para que a gente tivesse projetos interdisciplinares que pudessem diminuir essa quantidade de horas assíncronas e que eles tivessem já um andamento das duas disciplinas para poderem não ficar muito tempo de frente da tela fazendo alguma coisa cada um com a sua disciplina.

PESQUISADOR: Por onde eles tinham esse acesso a esses trabalhos? É pelo próprio...

HARMONIA: Nós utilizamos o Google Sala de Aula, né? Foi a ferramenta mais utilizada por nós, assim, depois a gente ainda continuou usando, ainda foi na presencialidade, né? Mas nós usávamos prioritariamente o Google Sala de Aula para postar as atividades, algumas coisas que precisavam, textos que precisavam ser lidos, coisas que precisavam ser feitas assincronamente. Nos momentos síncronos, nós usávamos o Meet, né? A gente, essa foi uma discussão que nós tivemos enquanto comissão para estabelecimento de uma plataforma e a gente entendeu que o Meet seria essa plataforma mais fácil de acesso para os alunos, porque nós tínhamos dificuldade de usar o Teams, que era uma plataforma que já estava... Que já era uma plataforma... Já ofertava, mas o Teams achava muito pesado, para os meninos talvez usarem pelo celular, e aí causaria todo um constrangimento e uma dificuldade de acesso. Daí a época que a gente conseguia gravar, a plataforma Meet tinha essa funcionalidade disponibilizada para as instituições de ensino e aí a gente sempre gravava os momentos síncronos e disponibilizava para os alunos após a realização desses momentos porque a gente entendia que a internet também podia oscilar para muitos, alguns não podiam, não conseguiam estar presentes naquele momento por questões familiares, a gente teve alunos que "ah, tenho que cuidar da minha filha, da minha avó, da minha sobrinha" e ficava nesse horário, não tinha o que fazer, então assim, houve sempre esse cuidado. A gente também conseguiu fazer um projeto bem legal de memes. Memes inspirados no Green Dictionary. Então, a gente trabalhou com essa turma que já era mais... que já estava na instituição há mais tempo. E a gente conseguiu fazer alguns trabalhos bem interessantes para apresentarem. Mas os problemas foram muito mais de ordem das relações interpessoais mesmo. Eu entendo que durante esse período, os alunos, assim como nós, professores, estávamos vivendo dias muito difíceis. E aí, eu sei que era muito chato, talvez, para os alunos estarem de frente ao computador. assistindo uma aula, que fosse uma hora por dia da minha disciplina, mas tinham outras disciplinas, né? E pronto, a minha pesquisa do mestrado foi já usando o Google Docs, que à época não era uma ferramenta usada assim, não era usada com muita, muito popular. E aí na pandemia se tornou uma ferramenta de uso muito, muito utilizada.

PESQUISADOR: As próprias provas, eu lembro que eu fazia para os alunos, desenvolvia as provas lá no Google Docs.

HARMONIA: Eu lembro de eu fazendo a pesquisa do mestrado e pensando assim: "É, isso aqui é só porque eu mesma quero usar essa ferramenta", e eu tinha, jamais passou pela minha cabeça, assim, que um dia ela se tornaria tão essencial quanto foi durante a

pandemia, e hoje as pessoas já usam como uma ferramenta do cotidiano. Ninguém manda mais arquivos e arquivos e arquivos e você vai lá salvando várias versões de arquivo. Não, você manda um documento compartilhado e a pessoa vai lá escrevendo, acompanhando, comentando... Então, tornou-se uma ferramenta inclusive muito útil para os programas de pós-graduação, né? Para os orientadores, porque ninguém mais quer ficar falando versão 1, versão 2, versão 3. Ninguém mais.

PESQUISADOR: O que é que você consegue tirar para além, obviamente, dessa questão do Google Docs? O que é que você acha que trouxe de benefício, mesmo depois de todo esse período complicado? O que é que você acha que você, como professora, consegue tirar, que você viu que, não vou dizer melhorou, mas que abriu novas possibilidades para você como docente? Você consegue entender a minha pergunta? Tipo assim “nossa, teve isso! A gente conseguiu fazer isso, mas, cara, que legal que isso aconteceu, que agora eu consigo fazer isso também. Agora eu tenho certeza que eu consigo seguir”, enfim...

HARMONIA: Eu acho que durante o pós, esse retorno, eu acho que não dá para dizer que tudo foi um sucesso, mas que a gente conseguiu fazer muita coisa dentro das nossas possibilidades. Eu não sei como foi isso nas outras disciplinas, em outros campus, foi... Faltou esse retorno institucional, inclusive. Mas a sensação que ficou para mim foi a de que a gente consegue fazer muita coisa. Eu sempre fui adepta de trabalhar com outros colegas, mas que a gente consegue fazer muita coisa trabalhando de forma interdisciplinar. A gente já tinha essa prática antes, a gente ficou, foi uma das coisas que a gente ficou “será que vai dar certo? Será que não vai dar?”. Então a gente ficou... Então, a ideia, a gente se organizava para entrar nos momentos síncronos umas das outras. Para estarmos as duas professoras no horário da aula de uma e as duas no horário da aula de outra, para a gente tentar mostrar para os alunos que era, de fato, uma atividade interdisciplinar, que havia esse diálogo entre nós. Então, o que fica, assim, para mim, não era nem algo que era inovador, é algo que já era e que a gente conseguiu tornar, ressignificar para fazer de uma outra forma. E quando a gente voltou, além do uso das tecnologias, assim, que havia uma resistência muito grande anteriormente, esses colegas usavam pouco, e eu acho que alguns deixaram mesmo de usar, usaram só temporariamente, mas eu nunca fui resistente, então, para mim, foi mais assim “como será?”. A minha ansiedade era de sair da pandemia para dizer assim “como será que vai ser usar essa ferramenta no presencial? Será que eu vou ainda usar isso na sala de aula quando eu estiver com todos os meus alunos reunidos?”. E realmente é uma coisa que eu não usei mais. Não usei mais porque não fazia mais sentido para mim usá-las em sala de

aula. Tanto é que um delas até saiu do pacote da Google, que é o Jamboard. Saiu, eu não sei se foi por essa motivação, mas pareceu não ser mais. A gente usou bastante no período, mas ela deixou de ser, talvez, útil para o propósito agora, já que a gente está no ensino presencial. O que eu fico, assim... O que eu sei que impactou e talvez seja reflexo da pandemia, não sei, teria que pesquisar, que aí vem essas leis de agora, que é de não uso de celular na escola, enfim. O que vem para mim, a gente usou muito essa ferramenta, principalmente os meus alunos usaram muito celulares, e agora estamos vivendo um período que a gente percebe um adoecimento coletivo, um vício coletivo e que assim, como que algo que foi tão útil agora está sendo tão vilanizado a ponto de ser proibido de ser usado em escola? Por uma coisa que a gente... Eu não sei se isso é reflexo da pandemia, deve ser, não sei. Mas os alunos ficaram realmente apegados, né? Ficaram muito apegados. E nós também, assim, a gente teoricamente já tem uma maturidade maior, mas eu não... Sabe, assim, essa é uma coisa que eu fico muito... É conflitante para quem gosta, que usa minimamente tecnologia em sala de aula. Pronto, esse é um desafio. É uma das coisas que me inquietam para um possível retorno para a sala de aula daqui a, sei lá, três anos. Como vai estar essa sala de aula? Será que essa lei ainda vai estar vigorando? E aí, como é que eu vou fazer? Porque eu sempre usei. Sempre usei, sempre estabeleci essas regras, né? De não serem uso excessivo para outras coisas, mas para as aulas. Mas não sei.

PESQUISADOR: Eu acho interessante você ter falado que mesmo antes da pandemia você tinha já esse contato com a tecnologia. Eu acredito que a gente que é professor de língua, a gente, desde que a gente é professor, a gente está sempre nessa, né? De estar por dentro, estar procurando, justamente pensando naquela... naquela facilitação para o aluno. Então, a gente vê que, pelo menos eu vejo, que alguns professores de outras disciplinas, eles são um pouco mais “ainda bem que acabou a pandemia, que eu não tenho mais que usar aquilo”, a gente escuta muito isso. Já a gente que é das línguas, das humanas, não sei, a gente teve mais um... Então, imagino que realmente essa mudança agora, os alunos ali, totalmente, tinham inclusive uma ferramenta para aprendizado, e não ter mais, provavelmente não vai ter mais. Então, imagino que isso deixa realmente... Uma certa angústia, uma coisa que nem tu sabe o que vai acontecer, né? É mais ou menos esse sentimento, imagino mesmo. Harmonia, se você fosse ter que, sei lá, resumir uma palavra ou uma imagem que foi aquele período ali, aqueles dois anos ali, você com aqueles alunos, o que viria na sua mente, assim, uma imagem, uma coisa que você... “Quando eu lembro daquele tempo, eu lembro disso”. Bem subjetivo, mas...

HARMONIA: Se eu tivesse que falar de uma imagem que me lembre, eu sempre vou lembrar daquela metáfora que todo mundo, uma hora ou outra, usou, de que estamos todos no mesmo barco, mas não era o mesmo barco, estamos todos na mesma tempestade. Com as pessoas de barco, com as pessoas de canoa, com o barquinho à vela. porque esse foi muito o segmento, assim, a gente tinha muitas realidades, muitas realidades, e eu não sei, o fato de eu estar numa comissão também para além das questões de sala de aula, a gente recebia, a gente se preocupava muito com essas diferenças. Então, para mim foi muito isso, assim, a gente não sabia por exemplo se tinha aluno que tava com gente doente, que tava internado, que tava com COVID, e que tinha perdido alguém... A gente, esse contato, a gente não tinha! A gente também não tinha como saber como ele está sentindo, sim, porque eu tinha que entrar para dar uma aula de uma hora. É, era isso. Eu não tinha outro momento pra estar com eles. Eles também resistiam muito a ligar seus microfones, a aparecerem. Então, eu tive aluno que eu só sabia da bolinha, né, com a letra, só via isso. E que eu só fui conhecer, assim, um ano depois, né? Quando já estava no ensino presencial. Eu fico lembrando de alunos especificamente... Ela usou máscara ainda por muito tempo. Eu acho que ela... Eu já tava... Eles já estavam no segundo ano, no finzinho. Foi quando eu vi a primeira vez o sorriso dela. Porque ela sempre usou máscara. Mesmo quando voltou. Mesmo quando voltou e que as máscaras foram, né, dispensadas do uso. Ela continuou usando. Tanto que no dia eu cheguei e fiquei assim... “Você tem um sorriso tão bonito!”. Porque eu não conhecia aquela aluna. Eu não sabia como era o rosto dela. Então, eu acho que, para mim, mais do que uma questão das disciplinas, foi essa questão mais social mesmo. Foi mais essa questão... emocional, foi de deixar de viver essas coisas no presencial e não saber como os alunos estavam lidando. Mas teve muito aluno que trancou matrícula, porque precisavam trabalhar, tinham que trabalhar, não dava para ficar em casa. Alunos que, assim... nos relatos ou algum trabalho que a gente fazia e dizia “como é a sua rotina?”. Aí os alunos diziam: “não, de uma hora até outra eu fico cuidando da minha irmã pequena, porque minha mãe precisa trabalhar”. E que eu sei que na presencialidade isso não seria uma realidade, porque os alunos passam muito tempo nas instituições, né? Não passam muito tempo em casa. E aí também foi uma oportunidade que a gente não tem na presencialidade, como frequência, mas... Numa das atividades que eu fiz com eles, eles precisavam apresentar a casa deles. E aí a gente acabou conhecendo muitas realidades de casas. E essa foi uma coisa que me marcou muito, porque eu tinha casas muito bonitas. E eu tinha casas muito humildes, muito simples, com forro, com reboco mínimo, que ele mostrava o local onde eles estudavam e era uma mesa de plástico

e não tinha ar condicionado, era só um ventilador. Então, assim, tudo isso... foi sempre muito, para mim, foi muito impactante, sempre muito impactante, foi essa questão muito mais emocional, social, do período, né, assim, quanto que a gente tinha realidade muito diferente e que na presencialidade a gente... talvez não consegue acessar, sabe? Porque os alunos têm vergonha. Então, eles fingem, às vezes, serem pessoas que eles não são. E ali, naquele momento, eu consegui ver, particularmente, os alunos, assim, a realidade do que eles tinham em casa, do que eles eram, sabe? Então, eu acho que a imagem era essa, assim. E a gente estava só na mesma identidade, né?

PESQUISADOR: E assim, obviamente, né? Depois que foi passando, né? Como foi essa retomada? Você já tinha falado, né? Que você não conhecia muitos alunos, não via nem o rosto deles, só depois. E essa vivência logo após a pandemia... Qual foi aquele principal desafio que você sentiu: “Pronto, e agora”? Houve mais desafios ou foi mais de boa, mais tranquilo esse retorno? O que você acha?

HARMONIA: A gente acabou, por causa disso, mudando as práticas. Então, assim, a gente tinha um laboratório. E aí eu tinha que organizar os alunos de duplas ou de quartetos por mesa, e aí eles tinham que ficar mais separados para não ter muito contato, para não ficarem muito próximos. Mas o desafio, assim, do ponto de vista da sala de aula de língua inglesa, continuava sempre mesmo, botar eles para falar. Eles inventavam mil desculpas: “porque eu não entendo nada, porque está com essa máscara”, “porque eu não consigo ouvir”, “ah, porque é muito difícil”. Continuavam os mesmos desafios de antes. Aí tinha a bateria física da máscara. Porque antes a resistência era... Eram as mesmas justificativas, só que sem a máscara. Agora era com a máscara. Mas, pelo menos para mim, o desafio maior sempre era se manter bem. E aí... Depois, quando as normas foram se flexibilizando e a gente foi voltando a essa normalidade, o desafio muda porque aí é questão de manter o pessoal atento, focado, porque em casa eles tinham mil coisas acontecendo ao mesmo tempo e ali a voz era só uma voz no celular, né? No presencial, não. Eles tinham que estar lá. Eles tinham que estar atentos. E aí, essa foi uma dificuldade no início, tirando essas questões de se manter saudáveis. Aí, a gente tinha essa questão de que os alunos ficavam muito dispersos, porque queriam ficar olhando, sei lá, qualquer outra coisa no celular. Não conseguiam ficar... O tempo normal, regular das aulas, era muito maior do que o tempo que eles passavam em casa. Em casa, eles podiam estar deitados, eles podiam estar se balançando numa rede, podiam estar lavando uma louça, fazendo qualquer outra coisa, mas não estavam ali prestando atenção necessariamente no que a gente estava dizendo.

PESQUISADOR: Eu lembro que uma aula que eu estava dando, daí veio a irmã do aluno e disse: “professor, fulaninho tá jogando videogame e ele tá só aqui, eu vou fazer o que, né?”. Então, tipo, já coloquei na ata lá da aula “fulaninho tá jogando videogame, passar com o coordenador”.

HARMONIA: Todo mundo encerrava a aula e ficava dois, três lá, não saía da sala de aula. Aí você dizia “esse aqui dormiu”, “esse aqui estava fazendo outra coisa”, porque ele não saía. Porque quando você dizia tchau, já estava saindo, né? Porque acabou. E esse ficava lá. E teve uma vez que eu fiquei esperando. Eu disse “rapaz, eu vou esperar. Vou esperar para ver se... se fulano vai ficar aí até que horas”. E eu até chamei “fulano, fulano não tenho resposta de você”, dormiu certamente, dormiu não tem quem acorda, né

PESQUISADOR: Beleza, Harmonia. Olha, eu queria agradecer novamente pela sua disponibilidade e pelas suas contribuições. É de muita valia a sua participação para a minha pesquisa. Eu acho que quando eu escolhi você, na primeira vez que a pesquisa foi se desenvolvendo, eu falei, já sei a pessoa que eu preciso conversar. E caso você tenha disponibilidade para... Pra ver os resultados, eu posso depois mandar pra você, tá? Posso usar o pseudônimo Harmonia?

HARMONIA: Pra fazer uma música, é?

PESQUISADOR: Não, é porque uma participante será identificada como Harmonia e a outra como Melodia, entendeu?

HARMONIA: Ah, pode sim, pode sim.

PESQUISADOR: Tá? Eu não posso usar o nome de vocês. E outra coisa: tem mais alguma coisa que você gostaria de compartilhar, que você acha que foi importante nesse momento para você, naquele momento da pandemia, ou pode ser depois também? Você teria alguma coisa que você acha que você não conseguiu falar nessa conversa que a gente teve até agora e gostaria de falar, ou você acha que você já contemplou bastante?

HARMONIA: Eu acabei não falando, Jean, de uma... Foi uma situação pontual de dificuldade, né? Sim. eu tive um problema com uma turma específica e aí mediada pelo Google Docs inclusive, porque incrivelmente foi na mesma ferramenta, eu tava corrigindo os trabalhos e eu colocava os comentários, e uma aluna resolveu abrir o microfone e disse um bocado de coisa. Disse que eu estava sendo grossa nos comentários, que eu não estava respeitando os alunos. Os comentários eram debochados e tal. E eu fiquei mal. Mal mesmo, porque... É uma coisa que eu não esperava. Eu não esperava. Principalmente para a pessoa abrir o microfone na hora da aula e dizer um monte de coisa assim. Baseado em quem? Em que comentário? Aí eu até disse “mas

assim, se você está...”, porque o comentário era escrito. Então, como é que ela sabia que eu estava sendo debochada? Se não tinha nenhum texto dizendo assim... Nada, não tinha. “Se talvez você está com raiva, chateada, realmente você vai ler com esse tom de deboche, de raiva, enfim, mas eu não tenho como, o mesmo comentário que eu coloquei no seu grupo, eu coloquei nos outros grupos”, e... Enfim, essa foi uma situação e aí eu fiquei bem decepcionada, sabe? Porque, pronto, esse foi um momento que eu me questionei bastante sobre o esforço que eu estava fazendo e o retorno que eu estava recebendo desses alunos. Inclusive, para essa turma, eu cancelei o projeto, porque eu não tinha mais condições de estar com eles. E eram condições emocionais mesmo. Não tinha condições emocionais de continuar planejando atividades que pudessem ser interessantes depois de ter recebido uma... uma ofensa dessa forma. Por sorte, nesse dia, eu estava com a outra colega professora na sala, e aí, assim, não foi só a minha palavra contra a palavra de um outro aluno, e estava sendo gravado, inclusive, então, ficou muito, foi muito desconfortável, e essa foi uma das coisas... Aí foi uma situação que realmente eu passei uma semana me questionando, sabe? Assim, se realmente valia a pena, porque eu sabia, a gente sabe que tinha colegas que estavam só fazendo feijão com arroz básico, muito superficial, e a gente estava ali tentando fazer alguma coisa que fosse diferente, que não fosse tão enfadonha, que eles tivessem pelo menos a motivação... para receber o quê? É claro que o restante dos outros alunos depois mandaram mensagem, tudo, e eu contei inclusive aos outros alunos, porque na situação eu disse: “Mas vocês se calaram, vocês não disseram nada, vocês deixaram ela falar sozinha e eu fiquei sozinha, porque nenhum de vocês disse nada, nem para dizer, nem para concordar, nem para me defender de nada”. Então, assim... “Não, mas a gente teve discussão no grupo do WhatsApp”, “mas eu não estava no grupo do WhatsApp. Então, assim, vocês foram meio covardes comigo”. E aí ficou uma situação bem chata, que aí no presencial, inclusive, eu voltei com essa turma, né? Voltei minimamente só para dar tchau, inclusive, porque já tinha encerrado a disciplina, mas foi uma situação, foi um momento, não foi com as outras turmas, foi só com essa turma, mas que me fez questionar bastante... o meu meu fazer seu empenho ali, eu fiquei bem determinada mesmo, eu até disse... Teve outro momento com ela depois com a [setor pedagógico], enfim, mas eu disse. Inclusive, ela nunca me pediu desculpas, ela nunca pediu desculpas porque eu também disse que se fosse pra ela pedir desculpas apenas porque estavam pedindo pra ela pedir desculpas, pra mim não adiantava. Então, sem se arrepender do que estava fazendo, pra mim não faz sentido. É... Mas, assim, foi esse momento que eu realmente senti: “pô, pra que eu estou fazendo tudo isso e ainda

estou ouvindo esse tipo de comentário? Por que eu estou lendo os trabalhos?”. Porque eu tenho certeza que talvez alguns colegas tenham passado o trabalho e tenham segurado os trabalhos. Mas eu estava lendo um pouco e contando. E aí, porque eu estava fazendo isso, aí eu fui, né, atacada dessa forma gratuitamente.

PESQUISADOR: Nossa, imagina. A gente fica se perguntando, né? Eu também tive alguns problemas com algumas turmas. Principalmente turmas do quarto ano, sabe? Porque eles estavam... já que meio de saco cheio, já estava um saco cheio. Então, realmente, tive problema com a turma, o pessoal da [setor pedagógico] chegou junto também. É aquela coisa, né? A gente faz... Nem sempre tudo que a gente acha que está fazendo do melhor para alguns não é. Então, realmente, a gente fica se perguntando. Harmonia, eu agradeço demais, viu? Tem um documento que eu vou reenviar pra você, que chama TCLE. Eu já, eu tô tentando mandar pra você aqui pelo computador, mas eu acho que tá, o meu WhatsApp aqui no computador tá ruim, mas eu já assinei. Tá? Pra você.

HARMONIA: Beleza.

PESQUISADOR: MUITÍSSIMO obrigado, foi muito bom saber da sua história nesse período, né? Foi, de fato, deu pra ver que foi bastante desafiador, porque você tava afastada pro mestrado e voltou, já meio que pulou dentro, assim, é o famoso cair de cara, de paraquedas, né? Então, realmente, deve ter sido assim, teve muitos desdobramentos. Então, muitíssimo obrigado. E é isso. Vou encerrar aqui.