UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES

O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA EM MANAUS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID 19: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES

MESTRADO EM LETRAS

MANAUS (AM)
2023

ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES

O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA EM MANAUS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID 19: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras na área de concentração Teoria e Análise Linguística, sob orientação da Profª. Drª. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS (AM)

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela autora.

R696p

Rodrigues, Adrian Fernanda Bezerra
O papel do professor de inglês na escola pública em Manaus em tempos de pandemia de Covid 19 : um estudo de caso à luz das representações / Adrian Fernanda Bezerra Rodrigues . 2023
108 f.: 31 cm.

Orientadora: Marta de Faria e Cunha Monteiro
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Representações. 2. Papel do professor. 3. Formação de professores de inglês. 4. Pandemia. 5. Covid 19. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES

O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA EM MANAUS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID 19: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras na área de concentração Teoria e Análise Linguística, sob orientação da Profª. Drª. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Aprovada em 07 de dezembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA:

gov.br Documento assinado digitalmente
MARTA DE FARIA E CUNHA MONTEIRO
Data: 19/07/2024 15:26:13-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Marta de Faria e Cunha Monteiro – **Presidente**
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

gov.br Documento assinado digitalmente
VANESSA DE SALES MARRUCHE
Data: 19/07/2024 14:58:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Vanessa de Sales Marruche – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

gov.br Documento assinado digitalmente
IANDRA MARIA WEIRICH DA SILVA COELHO
Data: 21/07/2024 19:54:32-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª. Drª. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho – **Membro**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

Dedicatória

À minha família pelo suporte, incentivo e investimento em minha educação.

Aos meus amigos, que me incentivaram e me ampararam quando eu duvidei de mim mesma.

Aos meus professores, que serviram de base e exemplo para que eu trilhasse esse caminho da melhor forma possível.

A todos que não tiveram a oportunidade que eu tive e àqueles aos quais este trabalho pode ser útil.

AGRADECIMENTOS

Nesses anos de formação acadêmica muitas pessoas fizeram parte dessa minha trajetória, tanto de forma pessoal quanto profissional. Reservo este espaço para demonstrar gratidão a todas essas pessoas que, de alguma forma, me deram suporte, quer fosse como incentivo, distrações, conselhos ou apoio emocional, primordiais para a conclusão deste trabalho, especialmente nesse período conturbado de Pandemia, em que o mundo inteiro esteve sob circunstâncias extremamente delicadas.

Primeiramente agradeço a Deus, de forma especial pela minha vida, pois ter sobrevivido em um cenário de Pandemia nos mostrou que a vida é mesmo um privilégio.

À Virgem Maria de quem sou devota, tenho extremo carinho e confio que intercede em meu favor incessantemente e a quem recorri para consolo e orientação muitas vezes, mas principalmente quando por ocasião da entrevista de seleção do mestrado.

À minha família que investiu em minha educação, deu-me suporte para que eu alcançasse todos os objetivos que alcancei até aqui e apoiou-me em minhas decisões.

À minha orientadora, Profª. Drª. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pela condução profissional, responsável, ética e amistosa desta pesquisa, agregando contribuições excepcionais em minha trajetória, que confiou em meu trabalho, me deu suporte e trilhou este caminho ao meu lado, sempre solícita e sensível às minhas dificuldades para que este não fosse um caminho solitário. Para mim é uma enorme satisfação ser orientanda de uma profissional em quem me inspiro.

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM, pela oportunidade de realizar um sonho pessoal e profissional, o Mestrado, e contribuir com pesquisas que auxiliem na melhoria da educação no Estado do Amazonas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, pelo serviço prestado à comunidade oportunizando o título de mestre aos graduados e pesquisas importantes na área de Letras à comunidade em geral.

Aos professores do PPGL e aos da graduação em Letras – Língua e Literatura Inglesa, pelas aulas, por aguçar em mim minha identidade investigativa e pelos lugares que minha mente pôde visitar durante as discussões das aulas.

Aos membros da Banca de Qualificação, Profª. Drª. Kelly Cristina Marques Gaignoux e Profª. Drª. Silvia Cristina Barros de Souza Hall, pelas contribuições, reflexões e incentivos acerca da minha pesquisa.

Aos membros da Banca de Defesa, Profª. Drª. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho e Profª. Drª. Vanessa de Sales Marruche, pelas valorosas contribuições e críticas construtivas para com minha pesquisa e desenvolvimento acadêmico e profissional. Sou extremamente grata pelo carinho e cuidado que tiveram para comigo na condução da arguição.

Ao grupo de orientandos da Profª. Drª. Marta de Faria e Cunha Monteiro, a quem carinhosamente chamamos de *Martinianos*, primeiramente pelo acolhimento afetuoso, mas principalmente pelo suporte, informações trocadas, compartilhamento de textos, referências, entre outros, durante todo esse período. É um prazer enorme fazer parte desse grupo de pesquisadores.

À Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC - AM), pela autorização da minha pesquisa com os professores desta secretaria.

Aos professores participantes desta pesquisa, pelo cuidado, carinho, atenção e respeito para comigo e minha pesquisa. Vocês são a espinha dorsal que sustenta este estudo.

Aos meus colegas de trabalho, em quem encontrei verdadeiros amigos, que me incentivaram por meio de palavras e atitudes, entre muitas outras coisas, a continuar lutando por uma educação crítica, inclusiva, pautada na justiça social e que acredita que a nossa profissão faz a diferença.

Após dois anos de formação, pesquisa, muito esforço, empenho e dedicação, esta pesquisa não é somente uma conquista minha, mas de todos os que dela participaram, apoiaram-me ou incentivaram-me e aqui eu deixo registrado minha gratidão.

Obrigada!

RESUMO

RODRIGUES, A. F. B. **O papel do professor de inglês na escola pública em Manaus em tempos de pandemia de Covid 19:** um estudo de caso à luz das representações. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

Este trabalho, situado no campo da Linguística Aplicada com ênfase na formação de professores, teve como objetivo geral investigar as representações do papel do professor de inglês da escola pública em tempos de Pandemia de Covid 19 - *Corona Virus Disease* 2019 (Yuen *et al.*, 2020), e como específicos identificar essas representações, refletir e descrever as implicações dessas representações na questão de formação contínua de professores. O referencial teórico adotado para embasar representações é Celani e Magalhães (2002) e Moscovici (2004); para a formação de professores, Leffa (2008), Monteiro (2014) e para o papel do professor Kleiman (2006a; 2006b; 2007), Kumaravadivelu (1994), Leffa (2016) e Monteiro (2009; 2014), além dos documentos oficiais, Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). O trabalho foi inserido na abordagem qualitativa (Chizzotti, 2003; Dörnyei, 2007) e utilizou o estudo de caso do tipo intrínseco (Stake, 1998) como metodologia. Para isto, foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários de perfil e investigativo (Chizzotti, 1991; Gil, 2002). O contexto da pesquisa foi a SEDUC – AM, e os participantes foram cinco professores de inglês dessa rede de ensino. Esperou-se, com esta pesquisa, promover reflexões acerca de questões inerentes à formação contínua de professores de inglês e perceber qual foi sua agência durante o período de Pandemia de Covid 19. Os resultados principais apontaram que o papel do professor foi o de agente crítico e reflexivo que foi sensível às dificuldades sociais encontradas buscando atender as demandas impostas da melhor forma possível mesmo que isso significasse trabalhar além do seu horário. Além disso, ficou evidente que o ensino-aprendizagem de inglês durante a Pandemia foi comprometido, tendo como principal fator o uso das tecnologias disponíveis de forma ineficiente, escancarando-se, assim, as diferenças sociais e a necessidade da digitalização da escola pública para acompanhar o desenvolvimento do mundo como uma das formas de se promover a justiça social.

Palavras-chave: representações; papel do professor; formação de professores de inglês; pandemia; Covid 19.

ABSTRACT

RODRIGUES, A. F. B. **English teacher's role in public school in Manaus in Covid 19 Pandemic times:** a case study in the light of representations. 2023. 108 f. Dissertation (Master's Degree in Letters) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

This work located in the field of Applied Linguistics with emphasis on teacher training. Its general objective is to investigate the representations of the role of the public-school English teacher in the Covid 19 Pandemic times - Corona Virus Disease 2019 (Yuen *et al.*, 2020), and as specific objectives to identify these representations, reflect and describe the implications of these representations in the issue of continuing teacher education. The theoretical framework adopted to support representations is Celani and Magalhães (2002) and Moscovici (2004); for teacher training, Leffa (2008), Monteiro (2014); and for the role of the teacher Kleiman (2006a; 2006b; 2007), Kumaravadivelu (1994), Leffa (2016) and Monteiro (2009; 2014), in addition to official documents, the Law of Guidelines and Bases (Brasil, 1996) and the National Common Curricular Base (BNCC) (Brasil, 2017). The work was part of a qualitative approach (Chizzotti, 2003; Dörnyei, 2007) and used the intrinsic case study (Stake, 1998) as the methodology. For this, profile and investigative questionnaires were used as research instruments (Chizzotti, 1991; Gil, 2002). The research context was SEDUC - AM, and the participants were five English teachers from this school network. It was hoped that this research promotes reflections on issues inherent to the continuing education of English teachers and realize their agency during the Covid 19 Pandemic period. The main results showed that the teacher's role was a critical and reflective agent, sensitive to the social needs, seeking to meet the imposed demands as best as possible, even if that meant working beyond their schedule. In addition, it was evident that the teaching and learning of English during the Pandemic was compromised, with the main reason being the inefficient use of available technologies, thus exposing social differences and the need for digitalization of public schools to follow the development of the world as one of the ways of social justice.

Keywords: representations; teacher's role; English teacher development; pandemic; Covid 19.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Idiomas
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CEMEAM	Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLAFPL	Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas
COVID 19	Corona Virus Disease
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN de Letras	Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras
DCP	Diretrizes Curriculares Pedagógicas
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFE	Inglês para Fins Específicos
ILF	Inglês como Língua Franca
InPLA	Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada
LA	Linguística Aplicada
LADI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso
LAEL	Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NAP	Núcleo de Pesquisas Pedagógicas
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCLI - EM	Proposta Curricular de Língua Inglesa para o Ensino Médio do Amazonas
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PUC - SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QI	Questionário Investigativo
QP	Questionário de Perfil
RCA	Referencial Curricular Amazonense
SEDUC - AM	Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
TOC	Transtorno Obsessivo Compulsivo
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNITAU	Universidade de Taubaté
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O papel do professor na evolução das metodologias de ensino. 32
Quadro 2 – Características do professor ideal. 33
Quadro 3 – Competências dos professores nas DCP. 42
Quadro 4 – Sequência de procedimentos em pesquisa em estudo de caso. 48
Quadro 5 – Critérios de inclusão e exclusão da pesquisa. 51
Quadro 6 – Perfil dos participantes. 52
Quadro 7 – O papel do professor no contexto de aulas remotas. 60
Quadro 8 – Mudanças das atribuições do professor durante as aulas remotas. 62
Quadro 9 – O ensino-aprendizagem de inglês no período remoto. 67
Quadro 10 – Sequence of procedures in case study research. 104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16
1 CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO 21
1.1 REPRESENTAÇÕES 21
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES 26
1.3 O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS 31
1.3.1 O papel do professor nos documentos oficiais 36
1.3.2 A Pandemia de Covid 19 e os desdobramentos do ensino remoto emergencial no papel do professor 43
2 CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO 46
2.1 ESCOLHA DA ABORDAGEM E DA METODOLOGIA 46
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA 49
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA 51
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS 54
2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS 55
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS 56
3 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS 59
3.1 O PAPEL DO PROFESSOR E SUAS NOVAS ATRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 59
3.2 FORMAÇÃO PARA O CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL 64
3.3 RESULTADOS 70
3.3.1 Primeira implicação: realidade social dos alunos 72
3.3.2 Segunda implicação: uma questão de orientação e interpretação 73
3.3.3 Terceira implicação: acesso à internet e à internet de qualidade 74
3.3.4 Quarta implicação: filtro afetivo na relação aluno-professor 75
3.3.5 Quinta implicação: saúde física e mental 77
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 82
REFERÊNCIAS 87
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 97
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL 100
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO 102
ANEXO A 104

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA..... 105

INTRODUÇÃO

Esse trabalho foi situado na Linguística Aplicada (LA) e tratou do papel do professor de inglês em tempos de Pandemia de Covid 19. É também a continuidade da busca pela consciência de minha prática docente, a fim de refletir de forma contínua acerca do que pode ser feito para contribuir com a transformação social seja como professora, formadora ou agente em uma educação voltada à promoção dos letramentos.

Por acreditar na necessidade de estar sempre atualizando os conhecimentos, aprimorando a minha prática docente, e na tentativa de cumprir o juramento que fiz na colação de grau da licenciatura, busco, como professora de escola pública, e me colocando na posição de eterna aprendiz, fazer de minha prática docente uma relação cíclica-crítico-reflexiva, que enxerga a reflexão como oportunidade e meio que viabiliza a transformação social.

A Pandemia de Covid 19 evidenciou as diferenças entre a escola pública e a privada, e, para mim, após essa experiência de aulas remotas, percebo que o que difere a educação pública da educação privada são as condições de trabalho do professor, quais sejam, se ele tem suporte e infraestrutura para trabalhar, tempo para planejar e realizar seu planejamento. Ademais, a Pandemia também reforçou a necessidade de participação da família na vida escolar do aluno em prover valores, acompanhar e cobrar o seu desempenho, além de incentivar os conhecimentos já produzidos.

Como a realidade da escola pública é, no geral, carente de muitos desses suportes, é uma consequência explícita que o índice de rendimento seja pouco satisfatório, uma vez que todos esses fatores influenciam no desempenho do aluno. Sendo assim, acredito que a escola pública tem potencial para aumentar seu rendimento, pois, a julgar pelas provas de seleção do concurso público desde que entrei na Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC – AM), em 2019, os professores aprovados são bem capacitados para tal, o que falta é investimento em infraestrutura nas escolas e acompanhamento familiar. Dessa forma, acredito que ao pesquisar a escola pública e fomentar reflexões de sua educação, estou contribuindo para que ela tenha mais visibilidade e valorização.

A pesquisa foi inserida na abordagem qualitativa (Dörnyei, 2007) e a metodologia escolhida foi o estudo de caso do tipo intrínseco (Stake, 1998). Desse

modo, pretendeu-se realizar esta investigação por meio de questionário de perfil (APÊNDICE B) e investigativo (APÊNDICE C). O contexto foi a SEDUC – AM, e os participantes foram cinco professores de inglês dessa secretaria. As escolas envolvidas na pesquisa se localizavam na Zona Norte de Manaus, a saber: Escola Estadual Belarmino Alves Marreiro, Escola Estadual Dom Milton Correa Pereira e a Escola Estadual Marcantonio Vilaça II (CMPM II).

Isso posto, o objetivo geral desta pesquisa foi:

- Investigar as representações do papel do professor de inglês da escola pública em tempos de Pandemia de Covid 19.

Os objetivos específicos foram:

- Identificar essas representações, e

- Refletir e descrever as implicações dessas representações na questão de formação contínua de professores.

Neste sentido, esta investigação buscou responder às seguintes questões:

a) Quais as representações do professor de inglês da escola pública sobre o seu papel no ensino-aprendizagem desse idioma durante a Pandemia?
b) Quais as implicações dessas representações na formação contínua de professores para o ensino-aprendizagem de inglês?

Sobre as minhas motivações para desenvolver essa pesquisa, saliento que, além de almejar realização pessoal e profissional, vejo o mestrado como uma contribuição para a educação pública Amazonas. Pois, sendo professora da rede pública, ao investir em minha qualificação e atualização profissional aprimoro minha prática docente na qual os meus alunos são diretamente beneficiados, sempre com o intuito de promover uma educação crítica e uma formação ética e cidadã a eles.

A justificativa desta dissertação se deu por sua relevância acadêmica, uma vez que acredito haver a necessidade de se promover, sempre mais, reflexões que contribuam com a formação de profissionais críticos e reflexivos nos cursos de formação inicial e contínua. Também acredito que a dissertação pode fomentar o debate no âmbito do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e*

Discurso (LADI), coordenado pelas professoras Drª. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça e Drª. Marta de Faria e Cunha Monteiro e do Projeto de Pesquisa *Formação de professores de línguas face as demandas socioculturais de ensino-aprendizagem*, coordenado pela Profª. Drª. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Na esfera das representações, os estudos encontrados em sítios da área tratam de diferentes aspectos, contudo são perceptíveis algumas lacunas quanto às pesquisas que envolvam o papel do professor, especialmente no que diz respeito às suas próprias representações, aspecto que me propus a pesquisar. Desse modo, essa dissertação apresentou um potencial de preencher essa lacuna e colaborar com pesquisas futuras.

A escolha do aporte teórico que embasou essa pesquisa foi feita com base em: representações, formação de professores e papel do professor. Para representações, baseei-me em Celani e Magalhães (2002) e Moscovici (2004); para a formação de professores, Leffa (2008), Monteiro (2014) e para o papel do professor Kleiman (2006a; 2006b; 2007), Kumaravadivelu (1994), Leffa (2016) e Monteiro (2009; 2014), além dos documentos oficiais, como a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) e alguns dos documentos estaduais que se baseiam na BNCC (Brasil, 2017).

A análise de dados privilegiou como teoria a análise conteúdo, ancorada nos pressupostos de Bardin (2016). Seguidas as fases de análise de conteúdo - a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação - foram estabelecidas duas categorias de análise: o papel do professor, e, atribuições do papel do professor no contexto do ensino remoto emergencial. A partir dessas categorias foram feitas inferências e interpretações das representações a propósito dos objetivos (Bardin, 2016, p. 131).

Espero que as discussões e resultados decorrentes deste estudo contribuam com as pesquisas em Linguística Aplicada, no campo da formação de professores e do papel do professor de inglês na escola pública. Mas principalmente, que os apontamentos trazidos provoquem reflexões críticas acerca do papel do professor, pois acredito que a Pandemia de Covid 19 apenas escancarou algumas dificuldades que já precisavam ser discutidas para fins de melhorias na formação de professores, e eu enxerguei essa pesquisa como uma oportunidade de cientificar essa minha impressão. Portanto, corroboro o que diz Nóvoa (2020, p. 11):

> a pandemia tornou muito visível o declínio do *modelo escolar*, algo que os historiadores vinham assinalando há vários anos, e a necessidade de abrir um novo tempo na vida da escola. A pandemia acelerou a história e colocou-nos perante decisões que, agora, são inevitáveis (Nóvoa, 2020, p. 11).

Como se pode ver, a Pandemia não somente expôs inúmeras fragilidades na educação, mas acelerou o processo, colocou as secretarias de educação e seus representantes frente a frente com algumas das mazelas há muito tempo enfrentadas e reclamadas pelos professores e que vinham sendo ignoradas. Não querendo dizer que o período pandêmico tenha sido algo bom para a educação, não foi, mas escolho enxergar o viés positivo da situação. Ao mesmo tempo, também entendo que discutir questões da educação é sempre uma causa atemporal, um debate que não é novo, como lembra Nóvoa (2020, p. 12):

> insisto. Este debate não é novo, mas a pandemia expô-lo com nitidez. A educação define-se sempre num tempo longuíssimo, nunca num tempo curto. Mas em certos momentos, como agora, as escolhas que temos perante nós tornam-se mais claras e mais urgentes. Não há inevitabilidades, nem histórias já determinadas. Em cada dia, decidimos um pouco, ou muito, da história do futuro.

Entendo e defendo que os resultados do trabalho do professor são a longo prazo. É um trabalho de formiguinha[1] e acontece em conjunto: escola, família e sociedade que juntos contribuem para a formação cidadã que está em construção. No entanto, como pude vivenciar, há falhas urgentes sendo negligenciadas nesse processo, como por exemplo, a imediata adesão da escola pública às tecnologias educacionais, que no contexto pandêmico de Covid 19 se mostrou inadiável. Nesse sentido, endosso as palavras de Nóvoa (2020, p. 11), lembrando que "é preciso que haja um compromisso conjunto de toda a sociedade no sentido de uma valorização da escola pública e de seus professores".

Assim, esse trabalho pretende promover reflexões e discussões acerca da urgente necessidade da digitalização da educação pública, bem como sua valorização e dos profissionais que nela atuam, das propostas de melhorias para o modelo de ensino remoto emergencial (Hodges *et al.*, 2020)[2], vivenciado em virtude da Pandemia

[1] Todo o processo da educação é somatório na vida do aluno, cada lição, cada dificuldade enfrentada, cada aprendizado e cada um que passa em sua vida, seja professor, colega de classe ou familiar, contribui para sua formação no futuro. São pequenos passos que juntos formam sua trajetória.

[2] Tradução minha para "emergency remote teaching" (Hodges *et al*., 2020).

de Covid 19, da necessidade de investimento na escola pública para que alunos e professores tenham condições de tornar real o modelo educacional proposto nos documentos oficiais e usufruir os benefícios por eles proporcionados.

Nesse direcionamento, esta dissertação se organiza em três capítulos, sendo o primeiro o referencial teórico, o segundo o percurso metodológico e o terceiro a análise de dados. Ao final, encontram-se as considerações finais, as referências, os apêndices e os anexos.

A seguir, apresento o primeiro capítulo que trata do referencial teórico que norteou essa dissertação cuja discussão se pautará na conceituação de representações, na formação e no papel do professor.

1 CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo trata do referencial teórico e está dividido em três subcapítulos, a saber: no primeiro, sobre representações, discorro sobre a conceituação de representações e apresento como as pesquisas neste campo têm sido realizadas; no segundo, sobre formação de professores, apresento alguns pressupostos teóricos da formação docente com ênfase no professor de língua inglesa e exponho de que modo as representações podem influenciar aspectos dessa formação; e no terceiro, sobre o papel do professor, faço um paralelo de como esse era entendido nas metodologias de ensino-aprendizagem de inglês, bem como o que alguns autores entendem como características essenciais para este profissional, com o que é apresentado nos documentos norteadores da educação no Brasil sobre o tema.

1.1 REPRESENTAÇÕES

Antes da teoria das representações ser estudada na Linguística Aplicada, seu conceito já havia sido alvo de outras áreas de pesquisa, como a Sociologia e a Psicologia Social. Para uma melhor compreensão sobre representações sociais baseio-me nos estudos de Moscovici (2004) que defende que no escopo das representações sociais, foca-se em transparecer a compreensão e comunicação do que as pessoas já sabem, com o "[...] objetivo de abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa" (Moscovici, 2004, p. 46). É a materialização do mundo abstrato para o mundo físico em forma de palavras, são as ideias de forma organizada e conceituada.

Segundo Moscovici (2004, p. 49) há uma distinção entre representações sociais e coletivas; esta diferença acontece porque enquanto as representações coletivas se caracterizam por uma classe geral de ideias e crenças, as representações sociais são fenômenos que precisam ser descritos e explicados (Moscovici, 2004, p. 49). O autor ainda defende que:

> [As representações] são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo "social" em vez de "coletivo" (Moscovici, 2004, p. 49).

As representações sociais podem ser geradas por meio de dois processos que me proponho a resumir a seguir baseada no que defende Moscovici (2004). O primeiro deles é a ancoragem, caracterizada pelo processo de transformar, em nosso sistema particular de categorias, algo que nos intriga e compará-lo a um paradigma de uma categoria que nosso discernimento julga ser a adequada (Moscovici, 2004, p. 60).

A ancoragem é caracterizada pela classificação e nomenclatura das coisas, considerando classificar o mesmo que confinar algo a um conjunto de comportamentos e regras que estabelecem o que é, ou não é permitido em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe; e categorizar por selecionar um dos paradigmas estocados em nossa memória, estabelecendo uma relação positiva ou negativa com ele (Moscovici, 2004, p. 60).

Ainda de acordo com Moscovici (2004, p. 71), o segundo processo é a objetivação. Aqui, o que antes era percebido como universo intelectual e remoto transpassa esse mundo abstrato para o físico e acessível. Nesta perspectiva, objetivar é, então, a representação de um conceito em uma imagem e comparar é encher com substância o que está naturalmente vazio.

Em resumo, pode-se afirmar que as representações sociais são resultantes das fases de transformação do desconhecido em algo familiar e esse processo acontece como resultado das interações entre pessoas, ambientes, contextos etc. e da negociação desses significados.

No campo da Linguística Aplicada, Celani e Magalhães (2002, p. 321) defendem representações como uma:

> [...] cadeia de significações, construídas nas constantes negociações entre participantes da interação e as significações, as expectativas, as intenções, os valores e as crenças referentes a: a) teorias do mundo físico; b) normas, valores e símbolos do mundo social; c) expectativas do agente sobre si mesmo como ator em um contexto particular.

Monteiro (2009, p. 22) corrobora o emprego dessa definição das autoras que não somente abrange o contexto sócio-histórico e cultural, mas também leva em conta o contexto político, ideológico e teórico, declarando que esse conceito é “[...] contemporâneo e abrangente em termos de teorias de linguagem”, o que me leva a ratificar a relevância de pontuar tais definições para o contexto desta dissertação.

As representações sociais são relevantes porque, como asseguram Ramos e Lessa (2010, p. 106), por meio da transformação do desconhecido em conhecido, possibilitam ao homem integrar a representação que constrói de um objeto ao seu mundo mental e físico, e fazendo isso o mundo se torna compreensível e com sentido. Isso reitera o conceito defendido por Celani e Magalhães (2002) e Monteiro (2009) de que as representações espelham a realidade, possibilitam a compreensão de contextos particulares e dos fatores que influenciam essas representações, como religião, contexto social, contexto político, comunidades de prática, entre outros.

No Brasil, algumas instituições têm desenvolvido pesquisas acerca das representações. Para exemplificar, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por meio do Programa Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e a Universidade de Taubaté (UNITAU), graças ao Mestrado em Linguística Aplicada, tem desenvolvido ao longo dos anos uma significativa quantidade de estudos sobre o tema, e em Ramos e Lessa (2010), encontram-se trabalhos que marcam uma época de fortalecimento das pesquisas em representações no campo da LA. Nesses estudos encontram-se os principais aportes teóricos, bem como os aspectos privilegiados, temas recorrentes, metodologias utilizadas e resultados encontrados para, então, fazer apontamentos das implicações desses estudos na LA.

Outro exemplo é o estudo de Silva, Abud e Castro (2010), que apresentam as representações em diferentes contextos educativos. Dentre os trabalhos dos autores, são encontradas representações docentes quanto ao uso da gramática, sobre o papel da afetividade, de práticas avaliativas formais, de alunos sobre dificuldade de aprendizagem, de professores sobre suas identidades e acerca da formação continuada.

Em 2019, após uma análise no Caderno de Resumos do XXII InPLA[3] (Corrijo *et al.*, 2021) foram percebidas representações da mulher, de práticas de tradução, pronúncia e avaliação, sobre o surdo na mídia digital e da Libras na mídia digital.

[3] XXII Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada com o tema: linguagem e interfaces – aproximações e distanciamentos, organizado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP realizado no formato *on-line*.

Mais recentemente, debruçando-me no Caderno de Resumos do VIII CLAFPL 2021[4] (Mello, 2021), percebi, entre os trabalhos apresentados, uma preocupação recorrente em tratar as representações nos estudos. A título de exemplificação, foram encontrados trabalhos voltados tanto para as representações sociais quanto para as de linguagem e ensino; dos espaços de ensino-aprendizagem; relativas à migração; no contexto escolar; discursivas; estereotipadas; sobre escola pública; acerca do papel social do professor; do trabalho docente e representações negativas. Em suma, um ponto a destacar é que mesmo alguns trabalhos cujos títulos não traziam essa teoria como foco ou pano de fundo, apresentavam as representações como âncora para as discussões. Em Enevan (2021), por exemplo, são apresentadas sub-representações, demonstrando a relevância dessa teoria para o campo da pesquisa.

Trazendo para um contexto mais regional e, mais especificamente do Grupo de Pesquisa LADI, foram encontradas as publicações dispostas aqui seguindo uma linha cronológica: Oliveira (2019), Sousa (2019), Cardoso (2020), Sousa e Monteiro (2020a; 2020b), Morais (2021), e Tavares (2021), detalhados a seguir.

Oliveira (2019) tratou de representações de professores em formação sobre Inglês como Língua Franca (ILF) e teve como contexto de pesquisa o centro de idiomas da UFAM, o Projeto Centro de Estudos de Línguas (CEL). O autor investigou as representações dos professores desse centro de idiomas sobre o ILF e os resultados apontaram suas representações a respeito deste estatuto da língua e como isso refletia em suas práticas de sala de aula.

Nesse mesmo ano, Sousa (2019) investigou as representações dos alunos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos (IFE-Leitura). Os resultados, além de apresentarem as representações de IFE com ênfase em leitura, apesentaram também quanto às práticas dos alunos e do professor, bem como os conteúdos mais relevantes da disciplina e o que poderia ser incluído nessas aulas.

[4] VIII Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas sobre o tema - Formação de Professores de Línguas em Tempos de Crises Sociais: Construindo Reexistências, 2021, realizado, nesse ano, pela Universidade Federal de Uberlândia e apresentado em formato *on-line* em virtude da Pandemia de Covid 19.

Em Cardoso (2020), foi apresentada a primeira etapa de uma iniciação científica, cujo objetivo foi realizar uma análise documental do resgate histórico de como foi iniciado o ensino-aprendizagem de inglês em Manaus e quais instituições fizeram parte dessa história, tendo como base a teoria das representações. Os resultados trazidos nessa pesquisa incluíram a identificação da trajetória do ensino-aprendizagem de inglês nessa cidade apontando instituições e acontecimentos relevantes que influenciaram a propagação de inglês em Manaus.

Já Sousa e Monteiro (2020a) trataram do ensino-aprendizagem de IFE ancorado nas representações, no ensino-aprendizagem de IFE-Leitura e nos documentos norteadores do PROEJA. Os resultados apresentados mostraram que devem ser inseridas nas aulas de leitura atividades que despertem interesse dos alunos, promovam interação e facilitem o ensino-aprendizagem de vocabulário específico.

Do mesmo modo, Sousa e Monteiro (2020b) investigaram a linguagem de alunos IFE na educação profissional tecnológica à luz das representações tendo alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Educação Profissional Tecnológica no IFAM como participantes da pesquisa. Os resultados apresentados mostraram que os estudantes valorizavam o ensino-aprendizagem de vocabulário específico da área em formação e os que já atuavam na área compartilhavam seus conhecimentos específicos em busca de aprender as principais palavras para compreender a ideia geral do texto.

Em Morais (2021), foi relatada a segunda etapa da iniciação científica anteriormente mencionada, cuja intenção foi dar continuidade à proposta de Cardoso (2020). Morais (2021) apresentou as representações dos professores do curso de Letras – Língua Inglesa, da UFAM, primeira instituição na formação de professores de inglês em Manaus, acerca de como era o ensino-aprendizagem desse idioma no passado e como está no presente, destacando também suas representações acerca de seus papéis como docentes. Como resultado foi evidenciado o protagonismo da Universidade Federal do Amazonas no pioneirismo e consolidação do ensino-aprendizagem de inglês em Manaus, bem como a importância de se registrar de forma oficial essa trajetória do inglês nessa cidade.

Em publicação mais recente, Tavares (2021) investigou as representações de professores de inglês da escola pública de Manaus sobre o livro didático adotado e

recursos de apoio por meio de estudo de caso. Os resultados apontaram que além do livro didático ser representado pelos professores como instrumento limitado – contudo adaptável – que essa representação se deve ao olhar crítico-reflexivo desses professores que entendem que o material precise atender as necessidades específicas dos alunos.

Mediante o levantamento exposto, após apresentar o conceito de representações e apontar a relevância de estudos neste campo teórico, foi possível exemplificar de que forma ocorrem as pesquisas nesse campo e o que vem sendo estudado recentemente. Nota-se, no entanto, que, entre os trabalhos mencionados, nenhum deles trata de aspectos voltados para o papel do professor de inglês, especialmente o da escola pública, e me pergunto quais seriam os resultados encontrados ao longo desse tempo em investigações com esse foco e se, ao confrontar os resultados já obtidos com os desta pesquisa, eu encontraria respostas diferentes.

No próximo subcapítulo, apresento aspectos sobre formação de professores.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é um campo rico para pesquisas, pois está associada à formação inicial, continuada e contínua. A primeira, porque acontece durante a graduação. A segunda, porque ocorre no decorrer da vida profissional por meio de cursos de aperfeiçoamento, cursos formativos promovidos pelas instituições de ensino e eventos organizados pelas universidades. E a terceira, porque essa é viabilizada por meio da própria vivência em sala de aula, haja vista que também aprendemos com as experiências no decorrer da vida.

Nesse sentido, a LA tem se comprometido em discutir a formação de professores e, nessa área, muitas pesquisas têm apontado a necessidade de cursos que formem professores críticos-reflexivos e pesquisadores de sua própria sala de aula. Monteiro (2014), por exemplo, não somente orienta sobre o cuidado com a formação de professores, mas também clama por mais pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de inglês no contexto amazonense o qual, também, foi o contexto desta pesquisa.

Quanto à essa formação crítico-reflexiva, Gaignoux (2020, p. 187) aponta que esse é um dos desafios mais constantes na formação inicial de professores, tendo em vista que as mudanças curriculares nesses cursos requerem, entre outras coisas, um profissional mais atuante e seguro de seu papel, capaz de se questionar e problematizar a realidade em que atua. A reflexão da autora inclui que, para que tal formação aconteça, é necessário que haja nos cursos de formação inicial mudanças de paradigmas que permitam que os professores em formação compreendam o significado de ter o conhecimento para favorecer sua reflexão crítica, ao invés de simplesmente tentar aplicá-lo (Gaignoux, 2020, p. 188).

Entendo que, nesse processo de formação, a reflexão acontece não de forma mecanizada e estruturada em que, para que uma aconteça, a outra precisa ter terminado, mas aos poucos vai se tornando rotina até que se transforme em algo natural, de forma que não haja uma distinção entre os momentos em que ocorrem a aplicação da teoria e a reflexão sobre a prática.

Pelo contrário, a reflexão da prática docente deve acontecer durante todo o processo formativo, como mostra Leffa (2008, p. 356) ao apresentar o tripé da formação teoria-prática-reflexão como um ciclo. Isso posto, entendo que o processo de formação é contínuo, pois acontece a partir de qualquer uma das etapas; e dinâmico, porque permite que os novos conhecimentos sejam confrontados com os anteriores e, dessa forma, em um processo de reflexão, sejam atualizados.

Segundo Liberali (2021, p. 19), na perspectiva sócio-histórico-cultural, a constituição do sujeito ocorre por meio das interações entre objeto/mundo e sociedade. É nessa interação que as representações vão se desenvolvendo e se materializando, tornando o processo dinâmico, possibilitando a transformação em qualquer etapa do processo, característica fundamental em se tratando de formação de professores, especialmente quando estes são entendidos e se percebem como agentes de (trans)formação (Liberali, 2021, p. 19).

Quando se trata de transformação, entendo que transformar é apontar caminhos que levem o aluno à criticidade diante do objeto de conhecimento; é possibilitar a ele outras perspectivas, sair do convencional, do metódico e mecanicista que o limitam e abrir janelas para que ele seja também um sujeito autônomo no seu processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, trata-se de uma formação crítico-reflexiva.

Na área de formação crítica de educadores, essa perspectiva se torna fundamental, uma vez que os sujeitos são vistos como capazes de estabelecer mudanças constantes e profundas em seus contextos e na sociedade como um todo (Liberali, 2021, p. 20).

Na Linguística Aplicada é comum se entender a formação de professor à luz da abordagem crítico-reflexiva (Araújo, 2020; Gaignoux, 2020; Liberali, 2010; 2021; Monteiro, 2014), em que é priorizada a promoção da autonomia do aluno em sua aprendizagem sempre com a finalidade de questionar, promover mudanças na sociedade. Isso porque, segundo Almeida Filho (1997), a visão de formação de professores na LA tem base em autores da área da Educação e Psicologia da Educação que entendem a formação docente por este viés.

Do ponto de vista da formação de professores, Liberali (2010, p. 76) advoga que, ensinar-aprender "[...] é ter acesso a um universo de possibilidades, que permite o desenvolvimento constante da personalidade criativa e de ações transformadoras". Portanto, vejo como importante que o professor esteja constantemente se atualizando de forma profissional, pedagógica e acadêmica para, da mesma forma, assegurar uma formação crítica ao aluno.

Trazendo para o contexto do professor de línguas estrangeiras, Leffa (2008, p. 354) afirma que sua formação "[...] envolve o domínio de diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina", o que implica uma formação mais complexa e que demanda mais conhecimento e dedicação desse profissional. Daí a importância de pesquisas voltadas para a prática docente, pois acredito que esta viabiliza benefícios para todos os envolvidos – seja ao profissional que está se qualificando, seja à área de pesquisa, pois o material estudado servirá também de subsídio para outras pesquisas.

O modelo tipológico de Tardif (2005 [2002], p. 62) é um exemplo que destaca a heterogeneidade e pluralidade da formação docente. Nele, Tardif identificou e classificou os saberes dos professores evidenciando a origem deles e o modo de integração à prática docente. Dessa forma, relacionou, por exemplo, os saberes provenientes da experiência pessoal de vida dos professores com os provenientes de suas formações educacionais e profissionais, resultando em representações que levam o professor a tomar decisões do que, e como, incluir no currículo do aluno.

Os próprios documentos que norteiam a educação no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), requerem que os conhecimentos aos quais os alunos tenham acesso sejam abordados de tal forma que eles pratiquem sua criticidade desenvolvendo competências cidadãs, como citam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006, p. 91):

> [...] entende-se que "ser cidadão" envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (Brasil, 2006, p. 91).

Nessa perspectiva, de que forma a disciplina de Língua Inglesa inclui o desenvolvimento da cidadania? O que o professor usa de estratégias para fazer a conexão dos conteúdos com essa temática? Como estimular o desenvolvimento do senso de cidadania dentro dessa disciplina? São indagações desse tipo que levam o professor crítico a refletir sobre sua prática e partir em busca de conhecimentos e estratégias que ele ainda não possui para atender às demandas, se reinventando e se atualizando constantemente, proporcionando aos seus alunos debates atualizados.

Logo, novas atribuições são conferidas ao professor e, consequentemente, revelam transformações em seu papel em sala de aula, tendo em vista que o professor precisa ainda se preocupar com questões cívicas e sociais como a violência, o *bullying*, o meio ambiente, a gravidez na adolescência, a cultura digital, as campanhas mensais como setembro amarelo, outubro rosa, novembro azul etc. Além do próprio cotidiano como o desaparecimento de material em sala de aula, desavenças, entre outros. Desse modo, corroboro a fala de Gaignoux (2020, p. 51): "[...] torna-se muito caro a este profissional assumir responsabilidades que ultrapassam suas atribuições individuais".

Retomando a questão da formação crítica, destaco que sua relevância vai além da exposição do professor a experiências que lhe provoquem a criticidade, pois é necessário também que o professor tenha consciência e faça uso dessa prática em seu dia a dia de forma clara, tornando isso um hábito e parte de sua identidade. Assim, consequentemente, seus alunos serão provocados a fazer o mesmo. Como afirmam Finardi e Vieira (2016, p. 552) "[...] se o futuro docente não tem clareza do seu papel

no meio social e educacional em que se insere, é provável que este viva um conflito em relação ao que ensinar, para que ensinar e como ensinar".

Ao refletir de forma crítica sua prática docente, o professor identifica o que precisa ser aprimorado e uma forma prática de fazer isso é a análise de necessidades, como defende Almeida (2019, p. 85). Isso acontece porque essa análise permite a identificação de áreas deficitárias e, quando as necessidades são manifestadas pelos próprios professores, alcança um nível de qualidade mais efetivo e valoriza o professor como sujeito e não objeto da formação.

Um outro aspecto sobre formação de professores é a cadeia de efeitos evidenciados durante o ápice da Pandemia de Covid 19, período de isolamento social em que os alunos ficaram no modelo de aulas remotas, mostrando questões emergentes no campo da educação. Uma delas foi o atraso da educação no que diz respeito ao mundo digital, pois muitos professores se sentiram despreparados e sem apoio institucional para acompanhar a modalidade de ensino que emergiu nesse período e, para muitos deles, trabalhar de forma remota foi um verdadeiro desafio e causa de impactos negativos em relação ao uso de tecnologias digitais, como pode ser visto em Có, Amorim e Finardi (2020).

O mesmo efeito também foi visto quando os investigados foram os alunos, como mostrado em Amorim, Có e Finardi (2021). Os resultados foram as mesmas questões já apontadas neste trabalho e corroboradas por Nóvoa (2020): a Pandemia agravou problemas já existentes, acelerou a transição da educação para os ambientes virtuais (de maneira forçada) e exigiu dos alunos práticas mais autônomas em seu processo de ensino-aprendizagem.

Como dito na introdução, escolho o viés positivo da situação, portanto, não há dúvidas de que a forma como foram impostas algumas dessas questões não foi a maneira idealizada por ninguém. De um dia para o outro precisar se adaptar a uma nova modalidade de ensino que exige letramento digital, muitas vezes sendo necessário produzir material didático e aulas atrativas, em um contexto de crise social, sem suporte adequado das instituições não é o ideal.

No entanto, dessa experiência surgiram avanços. Como exemplo, menciono o fato de que, professores que não se valiam do uso das tecnologias digitais, precisaram aprender e utilizá-las, desenvolvendo novas habilidades e maior autonomia. Afinal, a formação crítica também é isso: sair da zona de conforto.

No próximo subcapítulo, teço algumas reflexões acerca do papel do professor de inglês.

1.3 O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS

Neste subcapítulo, inicio apresentando um panorama do papel do professor nas metodologias de ensino de inglês aliado às características elencadas como ideais para este profissional. Trago também os pressupostos presentes nos documentos que norteiam o ensino dessa disciplina no currículo escolar brasileiro com o intuito de estabelecer conexões do que pode ter influenciado as representações do papel do professor nos tempos atuais.

Sem a pretensão de discorrer sobre as metodologias de ensino de inglês ou de línguas estrangeiras no geral, mas, consciente da importância de percorrer esse caminho para se ter uma visão holística do papel esperado e desenvolvido pelo professor ao longo dessa evolução metodológica, e recorro a Leffa (2016, p. 21-49) para um breve panorama.

Como revela o autor (Leffa, 2016), nos primeiros métodos[5] de ensino, como por exemplo a Abordagem da Gramática e Tradução, o Método Direto, o Método da Leitura e a Abordagem Audiolingual, o professor tinha uma cartilha a seguir e os métodos eram vistos como opostos um ao outro. Portanto, ele deveria escolher um método – ou obedecer ao que lhe era imposto pela instituição para qual ele trabalhava – e seguir o manual prescrito desse método, que geralmente era focado na aprendizagem automatizada e perguntas por parte dos alunos eram desencorajadas.

A Abordagem Comunicativa, já com influência do Humanismo, mostra uma evolução importante no que tange ao papel do professor, pois, de acordo com Leffa (2016, p. 38), “[...] o professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador”. Aliado a isso, e ainda de acordo com o autor, o aspecto afetivo nesse método é considerado fator importante, no qual o professor deve demonstrar sensibilidade ao interesse do aluno e encorajar sua participação no processo.

[5] Segundo Leffa (2016, p. 21), devido à grande abrangência da utilização do termo método, convencionou-se dividi-lo em método e abordagem, sendo abordagem o termo mais abrangente que engloba os pressupostos teóricos e método o termo mais específico para o método propriamente dito.

Na Era Pós-Método, proposta por Kumaravadivelu (1994), o professor começa a ter novas possibilidades, pois, nela, são predominantes características como a busca da autonomia do professor, a Aprendizagem Baseada em Projetos e Tarefas e a proposta de uma Pedagogia Crítica, dando liberdade ao professor de mesclar métodos, ser criativo, inovador, tomar decisões, pesquisar sua prática pedagógica e consequentemente possibilitar mais autonomia para o aluno em seu processo de aprendizagem.

No Quadro 1, apresento, de forma holística, como se deu a evolução do papel do professor no decorrer dessas metodologias.

Quadro 1 – O papel do professor na evolução das metodologias de ensino

Metodologia de ensino	**O papel do professor**
Abordagem da Gramática e Tradução	*Cartilha a ser seguida;* *Métodos opostos um ao outro;* *O professor deveria escolher um método ou obedecer ao que lhe era imposto e seguir o manual prescrito deste método;* *Focado na aprendizagem automatizada;* *Perguntas por parte dos alunos eram desencorajadas;*
Método Direto	
Método da Leitura	
Abordagem Audiolingual	
Abordagem Comunicativa	Papel de orientador; Aspecto afetivo é relevante; Demonstrar sensibilidade ao interesse do aluno; Encorajar participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.
Era Pós-Método	Autonomia do professor; Aprendizagem baseada em projetos e tarefas; Presença da Pedagogia Crítica; Era permitido mesclar métodos, ser criativo, inovador, tomar decisões, pesquisar sua prática pedagógica; Possibilitar mais autonomia para o aluno em seu processo de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Leffa (2016).

Como aponta Leffa (2016, p. 68), há inúmeros trabalhos focados em estabelecer características de um professor ideal de línguas estrangeiras, divididas por ele, em três tipos: de cunho conteudista, de cunho metodológico e de traços de personalidades, conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Características do professor ideal

Nº	Tipo	Características
01	Cunho conteudista	Ter o domínio da língua, de sua história, de seus aspectos formal, informal e culturais como história do povo que fala esse idioma e principais obras literárias.
02	Cunho metodológico	Conhecimento das metodologias, abordagens, métodos e técnicas além das características identificadas por Politzer e Weiss (1971) para um bom professor de LE. São elas: ter conhecimento de psicologia educacional, saber motivar os alunos, produzir *input* adequado ao nível dos alunos, estabelecer objetivos claros, envolver os alunos, avaliar com imparcialidade, incentivar participação, saber dar *feedback*, possuir domínio de classe, saber preparar materiais de ensino e ter uma filosofia de educação.
03	Traços de personalidade	Apoiando-se em estudos realizados com alunos, Leffa (2016, p. 73) elenca características como: ser paciente, flexível, honesto, criativo, eficiente, tolerante, humilde, organizado, competente, sensível, prestimoso, ter mente aberta, senso de humor, autodisciplina, entusiasmo, calor humano, gostar de ensinar; assumir autoridade quando necessário e inspirar os alunos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Leffa (2016, p. 68-73).

Todas essas questões identificadas por Leffa (2016) serviram de base para a proposta de três características ideais: criatividade, intuição e paixão (Leffa, 2016, p. 74-80). A primeira é definida pelo autor como “[...] a capacidade de explorar os recursos limitados de que se dispõe para criar um número ilimitado de condições de aprendizagem”; a segunda, a intuição, como “[...] a capacidade de fazer conexões” que por sua vez está relacionada à habilidade de se adaptar às circunstâncias, identificando variáveis que podem influenciar na aprendizagem; e a última, a paixão, definida como “[...] entusiasmo pelo que se faz” (Leffa, 2016, p. 74-80).

Do ponto de vista da Psicologia, à luz de Piaget e Vygotsky, e da Educação, sob a perspectiva de Paulo Freire, o professor é entendido como um mediador do conhecimento. Nesse sentido, entendo que, ao assumir esse papel, espera-se que o docente apresente os conteúdos de forma gradativa, relacionando os novos conteúdos ao conhecimento prévio do aluno, incentivando o autoaperfeiçoamento, instigando a curiosidade, motivando a participação do aluno na construção do saber, na intenção de torná-lo ativo e autônomo no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Widdowson (1990, p. 181)[6]:

> [...] o papel do professor pode ser definido como uma parte do que as pessoas desempenham em sua vida social e quando esses papéis são alcançados ou atribuídos limita o indivíduo a viver em conformidade a esses padrões de comportamento (Widdowson, 1990, p. 181).

Em linhas gerais, o papel do professor está relacionado às suas atribuições enquanto profissional da educação e vai depender da visão que se tem e das expectativas que são colocadas sobre ele – que variam de pessoa para pessoa como mostram Monteiro (2009) e Nunes (2000). Suas decisões nesse processo fazem parte de sua identidade e por este motivo o foco desta pesquisa recai em seu papel a partir de suas próprias representações buscando saber quais formas de representação o professor desenvolve sobre a profissão.

Do meu ponto de vista, penso que, para qualquer profissional seja pertinente a atualização de seus saberes, especialmente os específicos de seu campo de atuação. No caso do professor, entendo que investir, tempo e/ou dinheiro, em cursos de formação contínua ou continuada e questionar a si mesmo e ao mundo em seu redor esteja dentro das competências que lhe cabem. Ou seja, é também papel do professor trabalhar em si mesmo sua formação crítico-reflexiva.

Kleiman (2006a; 2006b), baseada nos pressupostos da pedagogia crítica de Freire ([1970] 2011), corrobora esse conceito ao advogar que o professor é um agente de letramento, indo ao encontro do exposto em Monteiro (2014) que aprofunda o debate, apresentando algumas sugestões teóricas no desenvolvimento docente para atuação como agente de letramento crítico.

Dentre essas sugestões trazidas por Monteiro (2014, p. 163), destaco algumas, não por acreditar que sejam as mais relevantes, pois considero que todas são, mas na intenção de ilustrar que é vasto o campo das possibilidades que cooperam para se desenvolver uma formação docente crítica. São elas: discussão das teorias que permeiam o letramento crítico, questões voltadas às diversas formas de produção de material didático, compreensão dos aspectos legais que abrangem a formação de professores e do discurso dos documentos de ensino-aprendizagem, debate de

[6] Tradução minha para: “[…] it can be defined, generally, as a part people play in the performance of social life. Roles, whether achieved or ascribed, are kinds of conventional script, or prescript, which constrain the individual person to assume a persona in conformity to normal and expected patterns of behaviour”. (Widdowson, 1990, p. 181)

teorias e abordagens pautadas em temas como avaliação de aprendizagem, cidadania, crenças e representações, educação inclusiva, inglês como língua franca, interculturalismo, multiculturalismo, dentre outras (Monteiro, 2014, p. 163).

Em síntese, as sugestões propostas por Monteiro (2014), além de contribuírem para o alcance de seu objetivo principal que é desenvolver a competência crítica nos cursos de formação, promovem também pesquisas e participações em eventos científicos, fomentando a produção acadêmica na área.

À vista disso, a partir dos autores mencionados anteriormente, o papel do professor está longe da mera transferência de conhecimento e da educação bancária. Pelo contrário, ele perpassa a formação reflexiva e demanda um professor que encoraje os alunos a questionar, problematizar e investigar, assegurando aos estudantes uma formação cidadã crítica com humildade o suficiente para reconhecer que também pode aprender com ele. A esse respeito, Kleiman (2007, p. 21) assevera que:

> [...] essencial é a atitude de um professor, que, sabendo-se em contínuo processo de letramento, aventura-se a experimentar e, com isso, a continuar aprendendo com seus alunos, através de práticas letradas (Kleiman, 2007, p. 21).

Dessa maneira, em exercício de reflexão da prática, recorro à minha trajetória profissional, pois, desde o início de minha vida docente, durante a graduação enquanto estagiária do CEL, ou ainda nas observações de aula nas disciplinas que as requisitavam – como a de estágio supervisionado; ao ver que as atribuições do professor nesses diferentes contextos eram diferentes, questionava-me quanto a essas divergências. Mais tarde pude compreender de forma mais clara que os papéis que o professor desempenhava variavam de acordo com o suporte que ele recebia.

Enquanto eu era estagiária no CEL e no Centro de Idiomas (CEI) do IFAM, por exemplo, recursos como data show, caixa de som e cópias eram fornecidos pelas secretarias. Já na escola pública, quando fiz observação de aula, percebi que essas não tinham estrutura para fornecer esses recursos didáticos para os professores.

Por isso, em minha percepção, essas situações podem influenciar diretamente na ação do papel do professor, pois ao elaborar material para aulas diferenciadas e sair do básico ele se vê precisando investir mais tempo nesse planejamento. Além disso, a ausência de recursos que facilitem seu trabalho agrava esse quadro, como

pode ser evidenciado mais à frente na discussão dos desdobramentos no ensino remoto (seção 1.3.2) e, posteriormente, na análise de dados (seção 3).

Vale salientar que muitas vezes o professor não tem tempo suficiente para planejar aulas mais elaboradas e, isso acaba condicionando-o a trabalhar com o que está mais fácil e rápido, ou seja, o material que já tem em mãos. Sobre isso, partilho do mesmo pensamento de Almeida (2019, p. 81) que, ao relatar acerca da realidade da rotina docente, afirma ser esta recheada de vários turnos de trabalho, acúmulo excessivo de turmas, programas de ensino, planejamentos de aula e tarefas burocráticas exigidas pela profissão. Ao considerar questões como essa, entendo que é quase natural que nos deixemos levar pela rotina, mesmice, falta de estímulo para o estudo e pelo distanciamento da busca de novas maneiras de ensinar e de aprender.

Pela minha própria experiência, lembro que, diferentemente do professor de curso livre de idiomas que tem recursos suficientes para trabalhar as quatro habilidades da língua, o professor da escola pública fica limitado às habilidades que podem ser trabalhadas com o material que ele tem disponível. Além disso, há também as diversas questões administrativas e/ou pedagógicas que se diferenciam de acordo com a necessidade de cada um desses contextos, e eu, particularmente, sempre me preocupei em saber o que era esperado pela escola, pelos alunos, pela Secretaria de Educação, para desenvolver o meu papel de forma que eu também atendesse a essas expectativas.

Quanto a este último aspecto, os documentos oficiais que dão as diretrizes principais para a educação já incluem caráter crítico e reflexivo na formação dos alunos. Nesse direcionamento, no subcapítulo a seguir, me proponho a discutir de que forma o papel do professor está representado neles.

1.3.1 O papel do professor nos documentos oficiais

Nesta seção, faço um levantamento de como o papel do professor é representado nos documentos oficiais da educação que norteiam o ensino de línguas no Brasil desde a esfera federal, com a Constituição Federal (Brasil, 1988), afunilando para o contexto do estado do Amazonas com as Diretrizes Curriculares Pedagógicas – DCP (Amazonas, 2020a).

Na esfera federal, o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é regulamentado a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) e a BNCC (Brasil, 2017). É a partir desses documentos que as Secretarias de Educação dos Estados e Munícipios organizam os seus nas esferas estaduais e municipais.

Primeiramente, esclareço que entendo que o objetivo principal dos documentos citados neste subcapítulo não é ofertar manuais para o professor, mas sim nortear o currículo de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil. No entanto, como é o que essa pesquisa se propõe, a exposição a seguir faz esse recorte com a finalidade exclusiva de apontar de que forma o papel do professor é apresentado nesses documentos.

Embora os documentos não expressem claramente o papel do professor, este fica subentendido com o uso do termo função educacional, como mostrado a seguir nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006, p. 87):

> as orientações curriculares para Línguas estrangeiras tem como objetivo: retomar a reflexão sobre função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas estrangeiras; introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas.

O documento apresenta quatro partes que estão divididas nos seguintes temas: 1) O papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e a noção de cidadania; 2) Inclusão/exclusão – global/local; 3) Letramento; 4) Orientações Pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita (segundo as teorias sobre letramento).

Ao apresentar os objetivos do documento para a disciplina, fica depreendido que é papel do professor mediar o conhecimento para que o aluno atinja tais objetivos. Consoante as OCEM (Brasil, 2006), o mesmo pode ser visto na Proposta Curricular de Língua Inglesa para o Ensino Médio do Amazonas – PCLI/EM – AM, (Amazonas, 2012, p. 38) por meio de seu objetivo geral:

> compreender o ensino da língua estrangeira moderna – inglês, como parte de sua formação social e como ferramenta no processo de comunicação com outros povos, na aquisição de uma consciência crítica resultante do acesso ao conhecimento de outras culturas que possuem o idioma como língua oficial.

E que é reafirmado com os objetivos específicos nos quais são requisitados que a língua inglesa seja trabalhada de modo interdisciplinar e para a integração do estudante ao mundo globalizado garantindo que a língua estrangeira contribua com a construção de sua formação cidadã, contextualizando-se com o meio social e demonstrando autonomia em seu ensino-aprendizagem.

Nas disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), no Art. 2º, por meio dos parágrafos § 1º e 2º (Brasil, 2015, p. 3) é apresentado o que compreende a docência:

> § 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo *conhecimentos específicos*, *interdisciplinares* e *pedagógicos*, *conceitos*, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos *valores éticos*, *linguísticos*, *estéticos e políticos* do conhecimento inerentes à *sólida formação científica* e *cultural* do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em *diálogo constante entre diferentes visões de mundo* .
>
> § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de *sólida formação***,** envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional" (Brasil, 2015, p. 3).

Diante do exposto, entendo que o papel do professor é identificado por meio do objetivo dos documentos, no caso das OCEM (Brasil, 2006) e da PCLI/EM – AM (Amazonas, 2012), e do que é esperado dele, como mostram as DCN (Brasil, 2015). Assim, é desejado que o professor tenha, não somente conhecimentos específicos e interdisciplinares, mas uma formação sólida, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. Essas características só podem ser identificadas em profissionais que buscam uma reflexão crítica de sua prática docente e formação continuada. Segundo o mesmo documento, no Art. 5º (Brasil, 2015, p. 6), essa formação deve ser "[...] pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e

permanente” e consoante com o proposto na BNCC (Brasil, 2017), descrita mais à frente.

Abro uma exceção e faço uma quebra cronológica para salientar que o mesmo não podia ser visto nas DCN de Letras (Brasil, 2001, p. 29-31), que via a formação do profissional de Letras de forma mais tecnicista, um pouco restrita aos conhecimentos específicos da área, e, mesmo quando utilizava o termo reflexão crítica, este era pautado nas questões de linguagem e não da formação do professor, como corrobora Gaignoux (2020, p. 106):

> diante de mudanças tão desafiadoras, a formação de professores de inglês no Brasil ainda enfrenta um desafio com relação à constituição de sua base de conhecimento, pois, ao contrário do que as DCN (BRASIL, 2015) orientam para a formação inicial de professores, as DCN de Letras (BRASIL, 2001c) permanecem inalteradas, com concepções tradicionais tanto no que se refere à projeto pedagógico como ao perfil que se espera do profissional da área. Neste sentido, compreendemos que os projetos pedagógicos que se construíram como resultado das orientações dessas DCN para os cursos de Letras (BRASIL, 2001c) podem estar imbuídos por uma concepção da racionalidade técnica e, portanto, encontrarão muito mais dificuldades em atender as diretrizes para a formação de professores.

Na BNCC (Brasil, 2017), o papel do professor de inglês também não está demarcado de forma objetiva. No entanto, pode ser depreendido a partir da apresentação introdutória da língua que se espera que o professor de inglês esteja preparado para contribuir com uma formação que possibilite aos estudantes agenciamento crítico e cidadania ativa, como mostra o trecho a seguir:

> [...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (Brasil, 2017, p. 241).

Embora a proposta da BNCC (Brasil, 2017) não estabeleça objetivos gerais e específicos, como os documentos mencionados até agora, ela apresenta uma organização diferente, por meio de competências específicas para esse componente

curricular. Mas antes de discorrer sobre essas competências, é importante ressaltar que na BNCC (Brasil, 2017, p. 241) o ensino-aprendizagem da língua prioriza o foco em três implicações: a língua com foco na função social e política – língua franca, multiletramentos e abordagem de ensino. É nesta última implicação que é feita uma observação acerca do que deve ser esperado do professor pois ao estabelecer que a língua inglesa deve ser situada em seu *status* de língua franca "[...] exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua [...]" (Brasil, 2017, p. 242).

Retomando às competências específicas, essas são fundamentadas em cinco eixos organizadores, a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural. E estes não somente devem estar intrinsecamente ligados, mas também, paralelamente, alinhados a unidades temáticas com objetos de conhecimento e habilidades específicos nas quais essas competências podem ser ampliadas.

Com base na BNCC (Brasil, 2017), foi elaborado por uma Comissão designada pela SEDUC - AM o Referencial Curricular Amazonense (RCA) (Amazonas, 2019) que segue a mesma estrutura e, portanto, possui os mesmos eixos e competências. Nessa proposta, o papel do professor é endossado em sua justificativa por meio do seguinte trecho (Amazonas, 2019, p. 347):

> neste sentido, visando a equidade na educação básica e a garantia dos direitos de aprendizagem do aluno brasileiro, é de suma importância que o docente se aproprie e faça uso deste documento, para que o ensino da língua inglesa **não seja apenas de caráter formativo**, mas que desenvolva competências e habilidades que façam diferença no seu cotidiano enquanto cidadão (Amazonas, 2019, p. 347, grifo meu).

Tanto a BNCC (Brasil, 2017) como o RCA (Amazonas, 2019), de forma subjetiva, apresentam o papel do professor como agente formador crítico. Isso porque enfatizam que o ensino-aprendizagem de inglês não seja somente de caráter formativo, mas que seja fomentado por meio de discussões de temas relevantes que fortaleçam uma formação cidadã glocal[7], viabilizando conhecimento da diversidade do

[7] O termo glocal vem do inglês, *glocal*, que, de acordo com o Dicionário de Oxford é um adjetivo utilizado para falar de fatores relacionados ao mesmo tempo ao local e o global, Tradução minha para "[...] having features or relating to factors that are both local and global" (Glocal, 2023).

mundo a partir da língua ao passo que também fortaleça os conhecimentos de sua primeira língua e dos demais componentes curriculares, contemplados de forma interdisciplinar na proposta da BNCC (Brasil, 2017).

Por conta do contexto pandêmico de Covid 19 e visando o retorno presencial das aulas, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares e Pedagógicas: frente aos desafios do contexto atual (Amazonas, 2020a). Essas diretrizes, além de disponibilizar orientações pedagógicas e curriculares para o atendimento aos estudantes no retorno das aulas presenciais, visaram garantir as aprendizagens essenciais considerando os objetos de conhecimento e as expectativas de aprendizagem, também conhecido como Repriorização Curricular, no contexto da Pandemia de Covid 19 – ambos descritos como finalidade do documento (Amazonas, 2020a, p. 3).

A despeito dos documentos citados até agora, as DCP (Amazonas, 2020a) apresentam também orientações mais direcionados aos professores, acredito que por se tratar de um documento de orientação frente a um contexto ímpar e sem precedentes na história da educação. Por exemplo, no trecho que trata da apresentação do ensino híbrido, são feitas considerações que reforçam a "necessidade de um planejamento cuidadoso do professor" (Amazonas, 2020a, p. 8) sendo possível inferir que, nesse formato de ensino, o trabalho dos professores sai de sua zona de conforto.

Isto é reafirmado no trecho seguinte com a citação de Furquim (2019) que diz que o ensino híbrido "[...] não se resume a apenas colocar computadores e novas tecnologias na frente das crianças. **É preciso aplicar algumas técnicas** e manter os alunos **sempre sob a supervisão de um profissional**" (Furquim, 2019 apud Amazonas, 2020a, p. 8, grifo meu). Esse excerto traz novas implicações para o papel do professor, pois presume que o professor conheça essas técnicas do ensino mediado pelas tecnologias, tenha facilidade para aplicá-las e que seja um profissional, além de fazer alusões de que as escolas possuem infraestrutura para atender essas demandas, implicações que também serão discutidas na próxima seção que trata da Pandemia e os desdobramentos no ensino remoto.

Finalizando a parte de orientações nas Diretrizes Curriculares e Pedagógicas (Amazonas, 2020a), a seção de monitoramento apresenta uma divisão baseada em 3 setores: competência das coordenadorias, competência dos gestores e pedagogos e competência dos professores. É neste último que se pode identificar o que se espera

do professor nesse contexto de retorno às aulas presenciais de forma híbrida. Como este é o documento mais recente, mais regionalizado e por ser o específico para o período emergencial, optei por mostrar as competências do professor trazidas nele, em forma de quadro, para facilitar a identificação no trabalho:

Quadro 3 – Competências dos professores nas Diretrizes Curriculares Pedagógicas – DCP

Nº	**Competências dos professores nas Diretrizes Curriculares Pedagógicas**
01	Elaborar e entregar os planos mensais à equipe pedagógica da instituição
02	Responder aos questionários de monitoramento enviados às instituições de ensino
03	Cumprir o currículo repriorizado, considerando o nível e o ritmo de aprendizagem de cada estudante
04	Propor atividades no modelo híbrido, compreendendo atividades presenciais e não presenciais
05	Zelar pela aprendizagem dos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora com base em Amazonas (2020a, p. 23).

Com exceção dos itens 02 e 04, acredito que estas já eram atribuições de qualquer professor independente do componente curricular. Já responder a questionários de monitoramento e propor atividades que compreendessem tanto momentos (não) presenciais foram atribuições novas adicionadas por ocasião do contexto pandêmico. E por mais que pareçam tarefas simples, por experiencia própria, afirmo que quando multiplicada pela quantidade de alunos para orientar, ensinar e tirar dúvidas, se torna uma tarefa exaustiva e estressante.

Diante do levantamento exposto, é imperativo afirmar a necessidade de discussões que viabilizem de forma prática o cumprimento desse currículo proposto nos documentos. Portanto, é necessário que se discuta como ele vai chegar até o chão da sala de aula da escola pública, levando em consideração suas deficiências, especificidades e, principalmente, partindo de suas necessidades. Pois de nada adianta um currículo recheado de ideias transformadoras se ele não for exequível nas escolas, especialmente em termos de recursos humanos e de infraestrutura que é a realidade das escolas pelas quais passei até hoje.

Para que o professor consiga desempenhar esse papel é preciso que toda sua formação seja permeada de práticas que possibilitem a ele uma formação crítica. Portanto é vital que essas discussões aconteçam ainda nos cursos de formação inicial. Novamente aponto para as sugestões teóricas de Monteiro (2014) trazidas na

seção anterior como meios teórico-práticos que viabilizam o fortalecimento desse currículo pautado na formação docente crítica.

Na próxima seção, apresento o contexto das aulas no período pandêmico de Covid 19 e os desdobramentos do ensino remoto no papel do professor.

1.3.2 A Pandemia de Covid 19 e os desdobramentos do ensino remoto emergencial no papel do professor

Em 2020, por ocasião da Pandemia de Covid 19 (World Health Organization, 2020), o mundo inteiro entrou em *lockdown*[8] na intenção de frenar o avanço de contaminações; com o isolamento social, as aulas foram momentaneamente suspensas e, após decisões governamentais, o retorno aconteceu de forma remota. A seguir, exponho uma breve linha do tempo dos acontecimentos que desencadearam no isolamento social como medida de segurança que assolou a cidade de Manaus e que causou, consequentemente, o regime de aulas remotas.

Em 30 de janeiro de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) (World Health Organization, 2020), declarou em Genebra, Suíça, Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPIN). E em 03 de fevereiro de 2020, por meio da portaria Nº 188 (Brasil, 2020a) o Ministério da Saúde declarou ESPIN em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).

Considerando a confirmação do primeiro caso da doença no Estado do Amazonas, em 13 de março de 2020, por meio do decreto Nº 42.061, de 16 de março de 2020 (Amazonas, 2020b), foi decretada emergência por 120 dias. Nos dois primeiros Boletins Epidemiológicos da Covid 19 (Brasil, 2020b, 2020c), a doença era tratada como Infecção Humana, nos boletins 3 e 4 (Brasil, 2020d, 2020e) como doença. Mas em 14 de março de 2020 foi citada pela primeira vez, no 5º Boletim Epidemiológico, o termo Pandemia (Brasil, 2020f).

Em resposta, a SEDUC - AM aprovou, em 18 de março de 2020, o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas por meio da resolução Nº 30/2020 de 18 de março de 2020 (Amazonas, 2020c). O

[8] Confinamento; isolamento ou "uma situação de emergência na qual as pessoas não estão autorizadas a entrar, sair ou transitar livremente em um prédio ou área devido a algum perigo". Tradução minha do original: "[…] an emergency situation in which people are not allowed to freely enter, leave, or move around in a building or area because of danger". (*Lockdown*, 2022).

Amazonas, um dos primeiros estados da Federação a tomar medidas para o retorno, fez isso por meio do Aula em Casa (Amazonas, 2020d), projeto já existente na SEDUC - AM para o contexto de alunos de escolas rurais e algumas cidades no interior do estado. Nesse período, alunos e professores assistiam às transmissões via satélite, feitas pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) (Amazonas, 2020e), pela televisão em canal aberto e interagiam via WhatsApp em seus respectivos tempos de aula para troca de informações e dúvidas.

Sobre isso, baseada em minha experiência com as aulas remotas, concordo com Bassani e Molin (2021, p. 120) no que tange ao contexto de Educação à Distância (EaD):

> o professor-tutor, sendo um facilitador do conhecimento, deve estar interagindo integralmente com os acadêmicos a respeito dos conteúdos propostos pelos professores na plataforma, analisando metodologias, materiais e atividades. Faz-se necessário, ainda, proporcionar mecanismos de suporte para que o aluno realize as atividades, pois sabe-se que há diversos tipos de estudantes com diferentes limites e potenciais, cabendo ao professor-tutor reconhecer estes pontos.

Reitero, aqui, que as aulas de forma remota que aconteceram durante o isolamento social não se caracterizam como EaD. Inclusive, a legislação que rege o ensino básico nem permite isso. O que houve foi um período emergencial, permitido em lei no que dispõe o Art. 32º, § 4º da Lei nº 9.394: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) que regulamenta o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

Comentando, especificamente, a questão dos desdobramentos que o contexto das aulas remotas trouxe para o papel docente, relembro o exposto na seção anterior, quando citei Furquim (2019) que, nas DCP (Amazonas, 2020a, p. 8), comenta a necessidade de técnicas a serem aplicadas no contexto do ensino híbrido, uma vez que não se trata de apenas colocar os estudantes na frente de computadores e demais tecnologias. Então, acredito que o mesmo pode ser afirmado em relação ao contexto de aulas remotas. No entanto, considero que, neste último, as implicações sejam ainda maiores.

A meu ver, o primeiro desdobramento se dá devido à falta de equipamentos tecnológicos nas escolas públicas, mas também está relacionado ao fato de que essas técnicas requerem conhecimentos específicos voltados para as aulas mediadas por

tecnologia. No entanto, na maioria das vezes, o professor não aprende, durante a graduação, como lidar com a tecnologia em sala de aula. Então, seria por meio da busca por atualização profissional, que o professor iria desenvolver esses conhecimentos. Ainda assim, não se pode garantir que todos os professores tenham acesso a essas atualizações para ampliar essa competência.

O segundo desdobramento traz consigo algumas implicações que estão, principalmente, relacionadas à empatia. São elas: realidades distintas, como as trazidas nesta obra por meio das representações dos participantes; questões de orientações quanto às atividades a serem desenvolvidas; acesso à internet e à internet de qualidade; filtro afetivo; e saúde física e mental. Ambos detalhados nos Resultados (seção 3.3).

Neste capítulo, tratei do referencial teórico com o objetivo de embasar a investigação das representações do papel do professor de inglês da escola pública em tempos de Pandemia de Covid 19 e, no próximo, apresento a metodologia desta pesquisa.

2 CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo está direcionado à descrição do percurso metodológico e é dividido em seis subcapítulos nos quais são tratados a escolha da abordagem e da metodologia, o contexto da pesquisa e como se caracterizam os participantes, os instrumentos de geração de dados e seus respectivos procedimentos de geração e análise.

2.1 ESCOLHA DA ABORDAGEM E DA METODOLOGIA

Esta pesquisa foi ancorada na abordagem qualitativa e, segundo Dörnyei (2007, p. 37), "[...] pesquisadores qualitativos entram no processo de pesquisa com uma mente completamente aberta, e sem estabelecer testes para hipóteses preconcebidas"[9]. Isso significa que, durante esse processo, o pesquisador se compromete em analisar os resultados obtidos com um ponto de vista flexível e não somente em busca de provar que sua hipótese estava correta.

Entendo que o conhecimento é construído de forma mútua especialmente no campo das representações sociais em que, concordando com Celani (2005, p. 109), a construção dos significados produzidos é resultado de interpretações do pesquisador e pelos participantes, em negociação. A autora também ressalta a importância da ética na pesquisa, e faço um destaque de dois aspectos referentes aos dados: o primeiro diz respeito à sua interpretação e o segundo à confidencialidade e anonimato ao divulgá-los.

Quanto ao primeiro aspecto, além de ser necessário um olhar cauteloso para não reportar essas interpretações como suas próprias representações, é preciso também que a linguagem utilizada para divulgação dos resultados seja acessível à sociedade e não apenas a uma minoria que possui domínio da linguagem utilizada na academia. Do contrário, "[...] o pesquisador não estará cumprindo seu compromisso ético dentro dos valores da pesquisa situada em uma teoria crítica" (Celani, 2005, p. 112).

[9] Tradução minha do original: "[…] qualitative researchers enter the research process with a completely open mind and without setting out to test preconceived hypotheses" (Dörnyei, 2007, p. 37).

O segundo aspecto refere-se à preservação da identidade dos participantes da pesquisa sem comprometer o direito que é garantido à sociedade aos dados gerados. Como advoga Celani (2005, p. 199), “talvez um dos maiores desafios seja encontrar o equilíbrio necessário para se poder conciliar o direito à informação com o direito à privacidade”.

Também me amparo nos pressupostos da teoria crítica, na qual, de acordo com Celani (2005, p. 111), convém atentar ao respeito para com o participante em alguns aspectos específicos, a fim de garantir a ética na pesquisa. Concordando com a autora, destaco os dois que considero mais importantes e acredito que resumem os demais: aceitar que os participantes têm suas próprias agendas e não os excluir da apresentação dos resultados.

Entendo que, valorizar o tempo disponibilizado para a contribuição com a pesquisa é respeitar a agenda do participante. Por esse motivo, o pesquisador precisa encontrar meios para que o participante não sinta esse como um tempo perdido, mas sim algo positivo em sua vida profissional, como defende Celani (2005, p. 111) “[...] não podemos deixar de nos perguntar como a pesquisa pode ser útil para eles”.

Consequentemente, isso implica em não excluir o participante da etapa final: a apresentação dos resultados, ou seja, garantir que ele tenha acesso aos resultados, preferencialmente, antes que sejam publicados e que a eles seja resguardado o direito de contestar alguma interpretação e/ou de tecer sugestões. Também concordo com Celani (2005, p. 111) que:

> [...] uma maneira de partilhar conhecimento resultante de um esforço conjunto poderia ser, por exemplo, a recontextualização dos enunciados nos relatórios ou publicações por meio de reinterpretações, com a participação dos participantes.

O método escolhido foi o estudo de caso do tipo intrínseco com base em Stake (1998), no qual o objetivo principal não é a formulação de nenhuma teoria, mas sim um interesse particular em conhecer um indivíduo ou grupo específico que está sendo investigado.

Amparo-me também em Gil (2002), para quem esse método proporciona uma visão geral do problema e identifica fatores que influenciam ou são influenciados por ela. Além disso, confere mais validade ao estudo, uma vez que a análise de dados

nesse método é proveniente de convergências ou divergências de observações obtidas por meio de vários instrumentos, evitando a subjetividade do pesquisador.

De acordo com Hancock e Algozzine (2006, p. 17), os tópicos a serem pesquisados no estudo de caso variam entre eventos, situações, programas e atividades. Os autores afirmam também que pesquisas com esse método "[...] permitem aos pesquisadores capturar múltiplas realidades que não são facilmente quantificadas" e ressalta que o que difere esta abordagem das outras é o "uso de técnicas de amostragem intencional"[10] (Hancock; Algozzine, 2006, p. 72).

Com base no modelo apresentado por Hancock e Algozzine (2006, p. 84), no quadro a seguir, mostro a sequência de procedimentos para as pesquisas nesse método. São nove passos, cada um correspondente a uma atividade; estas, por sua vez, possuem perguntas pré-estabelecidas a serem resolvidas em vista de definir o estudo de caso como método apropriado ou não:

Quadro 4 – Sequência de procedimentos em pesquisa em estudo de caso

Passo	**Atividade**	**Questões a resolver**
01	Definindo o cenário	• O que você vai estudar? • Por que o estudo de caso é apropriado para sua pesquisa?
02	Determinando o que nós sabemos	• O que nós já sabemos sobre o que você pretende? • O que nós precisamos saber? • Há algum estudo de caso anterior concluído abordando o mesmo ou algo semelhante que a sua pesquisa?
03	Selecionando o desenho	• Você está interessado em explorar padrões de comportamento, descrevendo condições passadas ou atuais, descrevendo características ou comportamentos de indivíduos específicos, ou descrever aspectos amplos da sociedade? • Você está interessado em descrever casos individuais, explanar teorias, ou ampliar uma base de conhecimento existente?
04	Coletando informações de entrevistas	• O que você precisa saber pode ser obtido por meio de questionários? • Outros pesquisadores abordaram questões semelhantes utilizando entrevistas?
05	Coletando informações de observações	• O que você precisa saber pode ser obtido observando outras pessoas? • Outros pesquisadores abordaram questões semelhantes utilizando observações?

[10] Tradução minha do original: "Case study research methods allow researchers to capture multiple realities that are not easily quantifiable. This approach differs from those of other methods in its holistic approach to information collection in natural settings and its use of purposive sampling techniques" (Hancock; Algozzine, 2006, p. 72).

06	Coletando informações de documentos	• O que você precisa saber pode ser obtido por meio de revisão de materiais, gravações, ou outras informações similares? • Outros pesquisadores abordaram questões semelhantes utilizando documentos existentes?
07	Resumindo e interpretando informações	• Como as informações coletadas serão resumidas de forma que reflitam as respostas às perguntas investigadas? • Como os resultados de sua pesquisa serão relacionados a outros trabalhos?
08	Relatando descobertas	• Como as informações coletadas serão resumidas de forma que reflitam as respostas às perguntas investigadas? • Qual a forma mais simples de compartilhar as descobertas de sua pesquisa com outros?
09	Confirmando descobertas	• Que abordagem será adotada para estabelecer confiança nas descobertas encontradas? • O que os participantes de sua pesquisa ou especialistas da área pensam de sua pesquisa? • Até que ponto as descobertas da sua pesquisa estão relacionadas à outras descobertas? • Outros pesquisadores já relataram respostas semelhantes às questões como as que foram investigadas em suas pesquisas?

Fonte: Tradução minha do original de Hancock e Algozzine (2006, p. 84), disponível no anexo (ANEXO A).

As perguntas estabelecidas no quadro de Hancock e Algozzine (2006, p. 84) visam não apenas a qualificação, ou não, da pesquisa no estudo de caso, mas também, caso a sequência seja obedecida, proporciona a construção da pesquisa de forma lógica, clara e coesa, tornando mais prática a compreensão dos desdobramentos e resultados da pesquisa.

A seguir, apresento o contexto da pesquisa.

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Optei por adotar a SEDUC - AM como contexto de pesquisa, pois este é o meu ambiente cotidiano de trabalho e porque acho importante que sejam feitas pesquisas na escola pública. Além disso, voltando às minhas motivações pessoais relatadas na introdução, espero que com as reflexões advindas deste trabalho, os colegas, não somente de Inglês, mas também de outras disciplinas, motivem-se a refletir sobre suas

práticas docentes a fim de aprimorá-las, pois, acredito que, dessa forma, o professor beneficia direta e indiretamente os alunos com aulas mais contextualizadas.

Para critério de escolha do contexto, optei por entrar em contato com os professores de inglês da escola em que trabalho, e das demais no entorno, a fim de facilitar o contato e acesso a eles. No total, foram três escolas, localizadas na Zona Norte de Manaus. A saber, a Escola Estadual Belarmino Alves Marreiro, a Escola Estadual Dom Milton Correa Pereira e a Escola Estadual Marcantonio Vilaça II (CMPM II).

No contexto histórico das pesquisas em sala de aula, inicialmente, elas eram realizadas por pesquisadores para os professores. No entanto, hoje o pesquisador é parte do universo pesquisado, e, ao refletir sua prática na sala de aula, a pesquisa atinge um caráter emancipatório (Cavalcanti, 2000). Nesse sentido, espero que a colaboração com essa pesquisa seja um momento de reflexão da prática docente do participante e que sua experiência seja gratificante e prazerosa, de forma que ele não se sinta um objeto de estudo, mas agente nesse processo de fortalecimento de nossas formações por meio de nossa interação.

Quando realizei a minha primeira pesquisa de campo em uma escola pública durante a graduação, em 2015, a professora que eu acompanhei compartilhava de uma opinião muito particular sobre o papel de pesquisadores. De acordo com suas representações, o pesquisador está na escola observando para avaliar a aula e seu desempenho como profissional; ao passo que o objetivo de minha observação era vivenciar e aprender na prática o significado de ensinar a língua naquele espaço, cumprindo com os deveres acadêmicos de confeccionar relatórios críticos acerca de minha experiência.

A meu ver, a presença de um pesquisador externo que comenta as aulas de forma crítico-reflexiva, realmente cria uma sensação de avaliação e gera desconforto. Por esse motivo, minha proposta se baseou em incluir o professor nesse processo, produzir uma atmosfera confortável de apoio e segurança, e, concordando com Celani (2005, p. 115), que este ambiente de pesquisa fosse uma “[...] verdadeira comunidade de prática e de construção de conhecimento”.

A seguir, apresento os participantes da pesquisa.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram cinco professores de inglês de escolas da rede pública estadual de ensino, SEDUC - AM, com habilitação profissional para lecionar esse componente curricular e que deram aula na rede durante os anos de 2020 a 2022, delimitando assim que estes fossem formados na área e que tivessem lecionado durante o período da Pandemia de Covid 19 de forma remota, híbrida ou presencial.

Para recrutamento dos participantes da pesquisa, contatei os professores de inglês da escola em que trabalho e nas escolas do entorno que já havia trabalhado. Através de colegas de trabalho, também recebi indicações de outros professores de inglês que poderiam contribuir com este estudo. Após a apresentação da proposta da pesquisa, foi feita a seleção de cinco participantes dentre os que demonstraram interesse em participar. Essa seleção foi baseada nos critérios de inclusão e exclusão mostrados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Critérios de inclusão e exclusão da pesquisa

Critérios de inclusão	**Critérios de exclusão**
• Ser professor de inglês concursado ou contratado por processo seletivo temporário da SEDUC - AM; • Ser formado neste componente curricular e ter dado aula de forma remota, híbrida e presencial nos anos 2020, 2021 e/ou 2022. • Faixa etária: 25 a 50 anos.	• Ter se afastado da sala de aula durante este período por qualquer razão; • Não autorizar a publicação do trabalho contendo as interpretações de suas respostas; • Não concordar em responder as perguntas do questionário; • Desistir de sua participação na pesquisa por qualquer razão; • Possuir idade inferior a 25 ou superior a 50 anos.

Fonte: Elaborado pela autora no Projeto submetido ao CEP.

Faço um destaque para justificar o critério de exclusão com base na idade. Inicialmente não pretendia excluir nenhum participante baseada em faixa etária, no entanto, após submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFAM, o parecer requereu, como um dos critérios de aprovação, que eu incluísse a faixa etária dos participantes que estariam envolvidos na pesquisa. Dessa forma, a fim de atender esse critério exigido pelo CEP, escolhi uma margem larga, cuja idade mínima

compreendesse tempo suficiente para conclusão de uma licenciatura e a idade máxima próximo da aposentadoria.

Posteriormente, recebi indicação de mais três professores, para os quais enviei os documentos necessários para participação. No total, os questionários foram enviados a oito professores que aceitaram participar da pesquisa no primeiro contato, entretanto, apenas cinco devolveram os questionários respondidos. As identidades dos participantes foram preservadas, conforme foi prometido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), e por esse motivo os nomes dos participantes são fictícios.

Por acreditar que as representações dos participantes estejam relacionadas com suas experiências pessoais e profissionais, no Quadro 6, apresento o perfil dos participantes, a fim de contextualizar as representações relatadas no **CAPÍTULO 3 – Análise de dados.**

Quadro 6 – Perfil dos participantes

Nome fictício/ Idade	**Formação acadêmica**	**Forma de ingresso na SEDUC**	**Afastamento em 2020, 2021 ou 2022?**	**Aulas no formato remoto, híbrido e presencial**	**Elegível para a pesquisa**
Apolo, 34	Letras Língua e Literatura Inglesa (UFPI), 2014. Esp. Em Gestão Educacional em Rede EaD (UFPI), 2016. Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação (Must University), Flórida, EUA, 2022.	Concurso	Não	Sim	Sim
Atena, 39	Letras - Língua e Literatura Inglesa (UFAM), 2005. Engenharia Florestal (UFAM), 2012. Mestre em Ciências Florestais e Ambientais (UFAM), 2018. Doutorado em andamento em Ciências e Sustentabilidade na Amazônia (UFAM), 2025.	Concurso	Sim (licença médica de 3 meses)	Sim	Sim

Calíope, 43	Letras – Português/Inglês, (UNICEUMA), 2000 Esp. Em Psicopedagogia, (UCAM), 2001. Mestre em Ciências da Educação, (UNADES), 2022. Doutorado em andamento em Ciências da Educação, (UNADES), 2023.	Concurso	Não	Sim	Sim
Hera, 32	Letras - Língua Inglesa, (UNINORTE), 2014.	Concurso	Não	Sim	Sim
Medusa, 26	Letras – Língua e Literatura Inglesa, (UFAM), 2021. Esp. Em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, (Faculdade Futura), 2021	Concurso	Não (Iniciou na SEDUC em outubro de 2021 já com as aulas presenciais)	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora com base no Questionário de Perfil (APÊNDICE B).

Para traçar os perfis dos participantes utilizei os dados fornecidos por eles próprios no Questionário de Perfil (QP) (APÊNDICE B). O quadro é também uma evidência da (não) elegibilidade de participação dos voluntários consoante os critérios de inclusão e exclusão.

Como pode ser visto, todos os participantes são formados em Língua Inglesa e ingressaram na SEDUC - AM por meio de concurso público. No entanto a participante Medusa ingressou somente no ano de 2021 já com as aulas presenciais em andamento. Desse modo, em desacordo com o que estava estabelecido nos critérios de inclusão. Ressalto também que, embora a participante Atena tenha estado afastada por licença médica, após análise, foi constatado que o período em que se afastou não atrapalhou sua experiência com as aulas remotas, híbridas e presenciais. Portanto, não houve a necessidade de excluir sua participação.

A seguir, apresento os instrumentos adotados na pesquisa.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os instrumentos de geração de dados foram questionário de perfil (APÊNDICE B) e questionário investigativo (APÊNDICE C) e a justificativa para a escolha desses instrumentos partiu do intuito de gerar uma quantidade de dados suficientes para a análise de forma dinâmica com os professores envolvidos na pesquisa.

O primeiro questionário (APÊNDICE B) visou documentar o perfil dos participantes e comprovar que eles atendessem os critérios de inclusão na pesquisa. O segundo (APÊNDICE C) visou investigar as representações desses professores acerca das implicações da Pandemia em sua prática docente. Ambos baseados em Monteiro (2009), Monteiro e Sousa (2020a, 2020b), Sousa (2019) e Tavares (2020) que também investigaram representações de professores.

Partindo de uma conceituação mais simples, de acordo com Chizzotti (2006, p. 43), o questionário é definido como um conjunto de questões previamente elaboradas em que os participantes saibam informar ou opinar sobre o tema da pesquisa.

Além disso, para elaboração dos questionários também me baseei em Vieira (2009, p. 15), para quem o questionário é:

> [...] um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados respondentes, para que respondam às questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal.

Concordo também com Chizzotti (1991) no que diz respeito à caracterização do questionário semiestruturado como um instrumento de confirmação das hipóteses a serem levantadas e confrontadas. Dessa forma, evoco as palavras do autor lembrando que, “[...] para que essa confirmação seja possível é necessário que a confecção deste exija critério e planejamento” (Chizzotti, 1991, p. 55). Ou seja, ao elaborar o questionário, o pesquisador precisa saber claramente as informações que busca, o objetivo da pesquisa e das questões a serem aplicadas, a fim de não gerar ambiguidade, dúvidas, incompreensões ou respostas muito curtas.

De acordo com Vieira (2009, p. 17), os tipos de dados que podem ser solicitados em um questionário variam entre “fatos, opiniões, atitudes, preferências, grau de satisfação, valores, razões, motivos, esperanças, crenças etc.”. Assim, ao

responder um questionário sobre opiniões, o participante “diz o que ele acredita ser verdade, mas, para o pesquisador, a resposta do respondente precisa ser apenas um dado da pesquisa” (Vieira, 2009, p. 18). Ou seja, cabe ao pesquisador interpretar os dados com imparcialidade e com um olhar neutro e meticuloso. Todavia, perguntas mal formuladas podem confundir o respondente de forma que ele não compreenda o que foi solicitado e sua resposta não atenda a necessidade da pesquisa.

Na tentativa de sanar essas variantes, prevenir ambiguidades e incompreensões, os questionários foram pilotados antes do início da investigação com o intuito de trazer mais confiabilidade e validade (Canhota, 2008; Dörnyei, 2007) à pesquisa. Quanto à questão, Canhota (2008, p. 69-72) advoga que com o teste e avaliação dos instrumentos são identificados pontos fracos e possíveis problemas para que estes sejam aprimorados, e Dörnyei (2007, p. 75) aponta que o procedimento de pilotagem evita uma grande frustração e possível trabalho extra.

A seguir, apresento os procedimentos de geração de dados.

2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Após a identificação dos professores de inglês, foram considerados os critérios de inclusão e exclusão mencionados no subcapítulo anterior. Então, um convite foi formalizado e foi apresentado, aos que concordaram participar do estudo, o TCLE (APÊNDICE A) com o Parecer Consubstanciado de Aprovação – No. 5. 772. 721, do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM (ANEXO B), explicitando os objetivos da pesquisa, o papel deles como participantes e que o consentimento de participação poderia ser retirado a qualquer momento, como lembra Celani (2005, p. 110):

> esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa claro a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento.

Em seguida, foram enviados a eles via endereço eletrônico (*e-mail*) os questionários de perfil e investigativo (APÊNDICES B e C).

De acordo com Vieira (2009, p. 20), os questionários de autoavaliação – quando pode ser autoaplicado – apresentam prós e contras. Dentre as vantagens destacam-se que, ao receber o questionário via *e-mail*, o respondente tem a liberdade

de respondê-lo na hora que puder e levar o tempo que julgar necessário para tal. Por outro lado, as desvantagens incluem o risco de o respondente esquecer ou optar por não os responder e/ou as perguntas serem respondidas sem comentários adicionais.

Em razão disso, as perguntas foram elaboradas deixando espaços abertos para complementação de respostas e incentivando comentários. Além disso, para garantir que os respondentes não se esquecessem, um segundo *e-mail* foi enviado como lembrete.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Dörnyei (2007, p. 245), a análise de dados, que tem origem no método quantitativo, trata-se de examinar textos escritos envolvendo a contagem de exemplos de palavras, frases ou estruturas gramaticais que se enquadram em categorias específicas. Dessa forma, os dados foram todos reunidos, cada pergunta com sua respectiva resposta, e essas respostas foram confrontadas e categorizadas, a fim de encontrar padrões para então estabelecer relações e interpretações.

Para a análise dos dados gerados foi utilizada a Análise de Conteúdo com base em Bardin (2016) para quem, nesta análise, procura-se conhecer o que está por trás das palavras e que entende a análise de dados como uma busca de outras realidades através de mensagens (Bardin, 2016, p. 50).

Embora a análise de conteúdo seja um método utilizado em diversas áreas, seu uso é muito comum no tratamento de dados em pesquisas na Linguística Aplicada (Sousa, 2019, p. 50). Segundo Bardin (2016, p. 125) a análise de conteúdo é dividida em três fases, a saber: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise teve como objetivo a organização dos dados de forma que as ideias ficassem esquematizadas com uma visão holística das operações sucessivas, que, segundo Bardin (2016, p. 125), são realizadas por meio de três missões: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final, não necessariamente nesta mesma ordem.

Atendidos os critérios da primeira fase, a segunda fase foi a exploração do material, objetivando aplicar as decisões tomadas na primeira fase. Essa fase

consistiu na codificação, decomposição e enumeração dos dados em função das regras previamente formuladas.

A fase do tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos dados condensou as informações obtidas na fase anterior para que fossem feitas as inferências e interpretações de forma que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. Após a interpretação, e com base nas orientações de Bardin (2016, p. 132), os dados passaram por uma nova análise, desta vez sendo confrontados com os objetivos.

Após a constituição do *corpus* por meio da escolha dos documentos, privilegiando os questionários cujos participantes se encaixassem nos critérios de inclusão (Quadro 6), foram selecionados possíveis indicadores de categorias no material a serem confirmadas na fase seguinte. Na fase exploratória do material, os dados foram categorizados a partir das duas perguntas da pesquisa, estabelecendo quais categorias atendiam a cada uma delas e direcionando as questões do questionário investigativo para essas perguntas da pesquisa.

Nesse sentido, o conjunto das categorias expostas abaixo serviram de base para a análise:

- O papel do professor, e
- Atribuições do professor no contexto do ensino remoto emergencial;

A seguir, dentro de cada categoria, foi feita uma análise comparativa entre as respostas participantes, a fim de identificar semelhanças ou disparidades para que uma representação simplificada pudesse ser formulada a partir desses dados. No caso de alguma divergência, uma readaptação de categoria poderia ser realizada, pois, como afirma Bardin (2016, p. 149), “[...] as categorias deveriam ser construídas de tal maneira que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos suscetíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias”.

Ao final das três fases, a análise permite que o pesquisador faça inferências e interpretações a propósito dos objetivos estabelecidos sem perder a sensibilidade para descobertas inesperadas (Bardin, 2016, p. 131).

Dessa forma, acredito que os dados gerados atenderam aos objetivos e às perguntas investigadas neste estudo. Além disso, concordo com Bauer (2008, p. 191-192) que a análise de conteúdo é responsável pela produção de inferências objetivas

de um texto para seu contexto social permitindo reconstruir valores, estereótipos, opiniões, entre outros, e compará-los entre comunidades.

Neste capítulo, tratei do percurso metodológico e a seguir apresento a análise de dados.

3 CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo traz a análise de dados e está dividido em três subcapítulos. O primeiro, O papel do professor e suas novas atribuições no contexto do ensino remoto emergencial, discute as representações dos participantes sobre o papel do professor. O segundo, Formação para o contexto de ensino remoto emergencial, trata das representações sobre formação desse contexto. O terceiro, Resultados, objetiva responder as perguntas que nortearam a pesquisa

Para a apresentação dos trechos das representações dos participantes optei por destacá-los em itálico para diferenciá-los das citações. Também destaquei em negrito palavras/trechos-chave, que condensam e/ou refletem as representações dos participantes. Ao final dos excertos, os participantes foram referenciados utilizando a seguinte abreviação como modelo: Nome Fictício, Questionário Investigativo/Pergunta (NOME, QI/P).

Ao final do capítulo faço um resumo elencando os destaques principais do que foi encontrado. A seguir apresento os dois subcapítulos com a análise dos dados obtidos por meio do Questionário Investigativo – QI (APÊNDICE C).

3.1 O PAPEL DO PROFESSOR E SUAS NOVAS ATRIBUIÇÕES NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Esta seção discute as representações dos participantes acerca das categorias estabelecidas e aqui retomadas:

- O papel do professor e

- As atribuições do professor no contexto do ensino remoto emergencial.

Dessa forma, respondendo a primeira pergunta de pesquisa:

- Quais as representações do professor de inglês da escola pública sobre o seu papel no ensino-aprendizagem desse idioma durante a Pandemia?

Para tratar do papel do professor no período da Pandemia de Covid 19, amparo-me nas respostas obtidas por meio do QI (APÊNDICE C) que indagou como os participantes representavam o seu papel no ensino remoto emergencial.

Na análise das representações, o que ficou evidente foi **a necessidade de o professor se reinventar** e **estar atualizado**, especialmente no que diz respeito ao preparo de materiais e à disciplina para trabalhar nesse espaço-tempo, novo para o professor. Sobre isso, Atena caracterizou o professor como um ***guerreiro sobrevivente***, fazendo uma alusão à sobrevivência tanto ao vírus mortal da Covid 19 quanto à exaustiva carga de trabalho durante esse período, que, segundo ela, em alguns casos era também abusiva.

Outro fator importante evidenciado nas representações foi a **preocupação com a realidade socioeconômica e limitações dos alunos,** sendo estas apenas duas das inúmeras barreiras encontradas nesse contexto de ensino-aprendizagem tornando-se um desafio evitar a evasão escolar e, acima de tudo, demonstrando um **profissional humano**. Como revelam os trechos a seguir:

Quadro 7 – O papel do professor no contexto de aulas remotas

Representações sobre o papel do professor no contexto de aulas remotas	
*O professor da escola pública teve de se **reinventar**, **aprender e adotar metodologias** de trabalho para as aulas remotas que exigiam dedicação, disciplina e preparo de materiais apropriados à realidade socioeconômica dos seus alunos. **A principal mudança na dinâmica do trabalho docente deu-se por meio da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs no cenário de pandemia**. O professor necessitou aperfeiçoar sua prática de ensino para dominar a linguagem digital dos softwares e aplicações móveis, por exemplo, e atuou como **mediador** no processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz, dentro das limitações tecnológicas, financeiras a qual vivenciam os alunos da escola pública.* (**Apolo, QI/P1**)	*O professor durante a pandemia teve uma grande importância, precisou se **reinventar** para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem, foram inúmeras as barreiras que encontramos, muitos estudantes que ficaram sem participar das aulas por não terem acesso a celulares, computadores e internet, a evasão escolar aumentou bastante nesse período. Encontrar uma forma pra atingir o maior número possível de alunos foi um grande desafio.* (**Hera, QI/P2**)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas representações obtidas por meio do QI/P1 (APÊNDICE C).

É interessante mencionar que os dois participantes comentaram sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) sob duas representações distintas no que diz respeito ao papel docente. Enquanto Apolo apresentou as TICs como principal mudança no papel do professor, Hera os declarou como um dos principais fatores que colaboraram para a evasão escolar nesse período. Além disso, as representações de Apolo também revelaram o papel do professor como um **mediador**.

As representações dos participantes, no entanto, vão ao encontro do que defendem Bassani e Molin (2021) no que tange aos desdobramentos encontrados no contexto de aula EaD, ao citarem, entre outras fatos, a sobrecarga de trabalho, o papel do professor como um mediador, a necessidade de preparo tanto em relação aos conteúdos a serem ministrados quanto em relação aos *hardwares* e *softwares* utilizados. Dessa forma, confirma-se a semelhança entre os dois contextos, o de ensino remoto emergencial e o da EaD.

Por outro lado, diferentemente do contexto EaD, cujas ofertas de cursos são planejadas com cerca de seis a nove meses de antecedência e projetadas para serem *on-line* (Hodges *et al.*, 2020, p. 5), o ensino remoto emergencial é considerado uma mudança temporária de entrega de instruções devido às circunstâncias de crise que, em outras condições, aconteceria de forma presencial ou em modalidade híbrida (Hodges *et al.*, 2020, p. 6). Em outras palavras, o ensino remoto emergencial é uma adaptação interina de aulas presenciais, cujo objetivo é fornecer acesso temporário a instruções e suportes de forma rápida e confiável com os recursos disponíveis durante uma emergência ou crise (Hodges *et al.*, 2020, p. 6).

Sobre as atribuições do professor no contexto do ensino remoto emergencial constou do Questionário Investigativo (APÊNDICE C), indagar se os professores acreditavam ter havido mudanças em suas atribuições e/ou responsabilidades durante as aulas remotas. Assim, de acordo com as representações manifestadas pelos participantes, as atribuições não mudaram, o que houve foi uma **alteração nas condições de trabalho** do professor, nas quais a falta de estrutura, escassez de dados pessoais dos alunos e pela falta de organização da SEDUC - AM comprometeram seu trabalho, o que ficou claro no excerto a seguir:

> ***as responsabilidades/atribuições não mudaram mas as condições pra que fossem realizadas com certeza****, foram um*

> ***impedimento*** *para que fossem alcançados mesmo que minimamente. A* ***falta de estrutura*** *(equipamentos essenciais para a ocorrência das aulas remotas); a* ***escassez na informação de dados*** *dos alunos fornecidos pela própria escola e a inércia da própria Secretaria para reorganizar um novo formato de ensino em tempo hábil, comprometeram as minhas atribuições como Professora* (**Atena, QI/P2**).

Muito embora Atena tenha discordado da questão, em suas representações é possível perceber que suas **atribuições** foram **comprometidas**. Isso também ficou evidente em outro trecho no qual ela salientou a **falta de organização, comunicação e apoio** por parte da escola/ SEDUC - AM, quando afirmou ter havido um **conflito de orientações** quanto ao cumprimento do horário escolar. Segundo ela, ora deveria ser seguido o cronograma da transmissão da televisão, ora deveria ser seguido o horário interno da escola (**Atena, QI/P4**).

Por outro lado, as representações dos demais participantes atestaram que sim, suas **atribuições aumentaram** nesse contexto. Calíope, por exemplo, afirmou que elas "**triplicaram**" (**Calíope, QI/P2**) corroborando as representações manifestadas pelos demais participantes mostradas no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8 – Mudanças das atribuições do professor durante as aulas remotas

Representações acerca das mudanças das atribuições do professor durante as aulas remotas
Muito [se referindo à quantidade de mudanças nas atribuições]*, não só os docentes como dos responsáveis, foi um* ***período de adaptações*** *para todos e* ***as responsabilidades triplicaram****, não foi fácil e continua sendo complicado ainda, pois as consequências do ensino remoto, para quem não conseguiu ou não quis se adaptar, está cobrando seu preço* (**Calíope, QI/P2**).
[...] o professor teve que lidar com a ***sobrecarga de trabalho*** *para* ***cumprir as demandas pedagógicas, administrativas*** *por parte da escola/Seduc e demandas inerentes ao exercício da docência. O* ***professor tornou-se um tutor****, similar ao que ocorre no modelo de Educação à Distância – EaD. Entretanto* ***o excesso de trabalho se multiplicava****, a depender da carga horária, da quantidade de turmas e escolas que o professor trabalha,* ***extrapolando o horário de expediente*** *na maioria das vezes[...]* (**Apolo, QI/P2**).
Durante as aulas remotas ***as responsabilidades e atribuições cresceram exponencialmente****. Na escola em que trabalhei nesse período foi criado um blog, precisávamos enviar conteúdo e atividade toda semana, e divulgar o gabarito da atividade da semana anterior.* ***Preparar as aulas, aplicar e corrigir atividades, tirar dúvidas através de e-mails, WhatsApp****, e outros meios,* ***não ter hora para telefone tocar****, pois mesmo especificando os horários de atendimento os alunos entravam em contato quando queriam ou conseguiam, já que muitas vezes os pais trabalhavam e os filhos só tinham acesso quando os responsáveis chegavam do trabalho* (**Hera, QI/P2**).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas representações obtidas por meio do QI/P1 (APÊNDICE C).

Ao passo que Apolo revelou atribuições voltadas para a **sobrecarga de trabalho aliando demandas pedagógicas às administrativas**, Hera destacou a **utilização de uma ferramenta do contexto virtual em adição às demais já utilizadas**. Nos dois casos, ambos afirmaram terem **trabalhado além de seu horário**, desempenhando um papel de **gerenciador** dessas novas demandas em seu fazer docente.

Além disso, os dados também revelaram ser impossível que o professor de inglês – tendo uma média de 45 alunos distribuídos em oito turmas por cada turno de trabalho – conseguisse atender às demandas de forma personalizada dentro de seu horário. Do mesmo modo, ficou evidente, também, o desgaste físico e mental dos professores por conta desse novo contexto aliado à preocupação com cuidados sanitários pessoais e com um possível sentimento de luto ocasionado pela perda de familiares, o que ficou evidente no trecho que segue:

> *[...] isso* [se referindo à sobrecarga] *impactou, sobretudo, a saúde física e mental do educador, visto que em meio a toda carga de trabalho, havia a preocupação com cuidados pessoais a fim de evitar à contaminação pelo vírus da Covid-19, e ainda tendo que experienciar o sentimento de luto pela perda de familiares e amigos em decorrência do Coronavírus* (**Apolo, QI/P2**).

Dessa forma, vê-se que o papel do professor sofreu significativas mudanças e, com base nas representações dos participantes até aqui reveladas, pode-se inferir que os professores passaram a ser também **tutores**, **mediadores**, **orientadores**, **gerenciadores**, **produtores de materiais didáticos** e **alimentadores de *blogs***.

Paralelamente, em uma pesquisa realizada com docentes do Ceará (Pessoa; Neto, 2022, p. 235), foram identificados os mesmos resultados sobre o ensino remoto durante a Pandemia, corroborando o fato de que essas dificuldades enfrentadas não foram particularidades de Manaus (AM). Os seus resultados mostraram que os professores trabalharam mais, extrapolando sua carga horária, e de forma inovadora, considerando que precisaram adaptar suas aulas para o formato virtual, produzir recursos didáticos, inovaram suas metodologias ao incrementar suas aulas com as TICs, realizaram avaliações diferenciadas e ainda precisaram fazer atendimentos personalizados aos alunos.

Além disso, também foi constatado que o descanso dos professores não era garantido de forma adequada, uma vez que a política extraoficial das escolas era de adicionar os docentes em grupos de mensagens instantâneas, criando, assim, um horário real de trabalho sem intervalos. Ademais, os resultados também revelaram que os professores necessitaram realizar mais trabalho burocrático, já que a Secretaria de Educação do Ceará e as diretorias escolares requeriam a comprovação formal do trabalho realizado à distância, alimentando a burocracia, por meio de mais cobranças aos profissionais (Pessoa; Neto, 2022, p. 235).

Diante disso, reforço que os resultados encontrados no Ceará corroboraram os que foram encontrados neste trabalho. Também reiteram a necessidade de cursos de formação continuada, especialmente no que tange ao uso das TDICs, pois, assim como em Pessoa e Neto (2022), as representações dos participantes desta pesquisa apontaram a necessidade de reinvenção para atender as demandas exigidas pelo contexto de ensino remoto.

A seguir, trato das representações dos participantes em relação aos eventos de formação para o ensino-aprendizagem de inglês no contexto de aulas remotas.

3.2 FORMAÇÃO PARA O CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Neste subcapítulo, apresento as implicações das representações dos participantes pautadas na formação de professores para o contexto remoto, que está diretamente relacionada à segunda pergunta de pesquisa:

- Quais as implicações dessas representações na formação contínua de professores para o ensino-aprendizagem de inglês?

Baseando-me nas respostas obtidas por meio do Questionário Investigativo (APÊNDICE C). No que tange à formação de professores para o contexto de aulas remotas, inicialmente foi questionado sobre a inserção das tecnologias e se eles se sentiam preparados para tal. As representações emergidas nas análises revelaram que os participantes alegaram, em sua maioria, **familiaridade** com o uso das tecnologias, com exceção de Hera – que declarou que a adaptação às novas ferramentas como o Google Classroom **foi um impacto**, mas que ela buscou se adaptar.

Uma das participantes, por exemplo, explicou que, como o seu curso de mestrado, na época em andamento, era voltado para o uso das TICs, ela não teve dificuldades com o uso da tecnologia durante o período de aulas remotas. Ao contrário, esse tempo pandêmico lhe oportunizou aplicar os conhecimentos já adquiridos sobre as TICs e ainda a auxiliou em reflexões para o desenvolvimento da sua pesquisa (**Calíope, QI/P3**).

Segundo Apolo (**QI/P3**), **a formação continuada aconteceu conforme a necessidade**, fazendo alusão a algumas plataformas ou *softwares* que precisavam de autoformação para a aplicação das TICs, quer fosse por meio de cursos livres, quer fosse por meio de tutoriais. Ele alegou que, por mais que ele sempre tenha tido **facilidade e habilidade no manuseio da linguagem digital**, a busca pela aprendizagem é sempre uma prática contínua na medida em que vão surgindo novas demandas, no caso, novas tecnologias digitais, sejam elas voltadas para a educação ou de modo geral.

Tais representações me fazem refletir acerca da necessidade de atualização constante do conhecimento, independentemente da (não) familiaridade com determinado tema, e corroboro Celani (2002, p. 22) que essa formação continuada permeia todo o trabalho do indivíduo. No entanto, quando questionados sobre a oferta de eventos de formações por parte da Secretaria de Educação para que os professores trabalhassem nesse contexto remoto, os dados mostraram que **os professores buscaram essas formações por conta própria**, conforme a necessidade exigia, e que **não tiveram conhecimento de cursos ofertados pela Secretaria de Educação com essa finalidade**.

Por outro lado, um dos participantes elencou três razões para justificar nunca ter participado de nenhum evento de formação entre os que foram ofertados. A primeira delas foi que ele já tinha conhecimento de alguns conteúdos; a segunda foi que os demais conteúdos não lhe despertavam interesse, e a terceira foi **a ausência de tempo para realizar e concluir algum curso frente à imensa demanda de trabalho exigida pelo próprio contexto remoto**.

Ao fazer uma reflexão mais detalhada a respeito da presença das tecnologias digitais no papel do professor de inglês, vejo que, ao mesmo tempo que as representações revelaram que **o inglês, por si só, exige a inserção das TICs, sendo impossível ignorá-las (Atena, QI/P3)**, manifestaram também, que **o contexto de**

ensino remoto emergencial foi talvez o período em que muitos alunos estiveram mais distantes dessa variedade de recursos disponíveis no contexto virtual, como foi evidenciado no trecho a seguir:

> *[...] nas aulas remotas **foi difícil o uso da tecnologia quando o aluno não possuía ou tinha limitações** quanto ao dispositivo tecnológico. Nesse caso, a única forma de aula remota que o aluno possuía era através da televisão e sem a comunicação com o Professor. Eu posso afirmar que **eu estava preparada em termos de estrutura tecnológica** (dispositivo e internet) **para a aula remota mas o aluno não*** (**Atena, QI/P3**).

De forma geral, no que diz respeito às dificuldades no ensino-aprendizagem de inglês no contexto remoto, as representações apontaram como principal dificuldade **a falta de recursos**, incluindo-se os equipamentos e espaços para se trabalhar em casa. Uma das participantes corroborou essa dificuldade acrescentando que **a sala de aula virtual foi uma dificuldade tanto para professores quanto para alunos**, pois, além de o contexto e o espaço físico serem diferentes do habitual, uma sala de aula, a percepção desse ambiente, que muitas vezes era o quarto ou a sala da casa do professor, dificultou o ensino-aprendizagem da língua-alvo.

Paralelamente a isso, os dados também revelaram dificuldades como **a falta de engajamento e de participação dos alunos** tanto nas aulas síncronas quanto nas assíncronas; **a falta de contato** mais personalizado entre professor e aluno, distanciando ainda mais o aluno de inglês, uma vez que os familiares, muitas vezes não conseguiam auxiliá-los por falta de conhecimento na língua. Dessa forma, coube ao professor dar suporte a esses alunos de forma mais individualizada com o envio de materiais extras. Consequentemente, isso demandava maior tempo, atenção e dedicação do professor para atender às necessidades dos alunos e não comprometer o seu rendimento na disciplina.

Em síntese, as representações dos professores desvelaram que **o ensino-aprendizagem foi comprometido e insatisfatório**, quer fosse por falta de estrutura que auxiliasse tanto alunos quanto professores, quer fosse pela distância física que dificultava o contato com o aluno, ou ainda o próprio contexto emocional que envolvia a todos.

Como alternativas para essas dificuldades encontradas, foi proposto no QI (APÊNDICE C) que os participantes elencassem como suas experiências poderiam

ter sido melhoradas para que o ensino-aprendizagem do inglês no ensino remoto emergencial tivesse sido mais efetivo. O quadro a seguir condensa essas duas informações simultaneamente para uma visão mais holística das representações dos participantes:

Quadro 9 – O ensino-aprendizagem de inglês no período de ensino remoto emergencial

Representações dos participantes acerca do ensino-aprendizagem de inglês no período de ensino remoto emergencial e sugestões de melhoria	
Representações do ensino-aprendizagem	Sugestões
Não respondeu	*Creio que se eu tivesse **mais ferramentas** (softwares e hardwares) para gravação das aulas assíncronas e uma internet com maior velocidade e qualidade* (**Calíope, QI/P6**).
*[...] o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa foi mais complicado, estar **longe dos alunos**, sem poder observar o que estava acontecendo de fato foi muito difícil. Muitos alunos só copiavam as atividades respondidas por outros. [...] poucos estudantes me procuravam para tirar dúvidas do conteúdo em si. A maior procura era sobre como cumprir as atividades, se podia imprimir, se era pra responder com caneta ou lápis, quando era para entregar a atividade, mesmo quando já estava especificado nas orientações* (**Hera, QI/P6**).	*Gostaria de ter tido **formações** por parte da Seduc para trabalhar de forma remota e ter tido auxílio financeiro para lidar as necessidades que surgiram na época* (**Hera, QI/P6**).
*Para mim o ensino remoto mostrou que devemos estar atentos para atuar em diferentes cenários e situações fora da nossa zona de conforto, exigindo-nos a **adaptabilidade** da prática de ensino às condições de aprendizagem do nosso público-alvo. [...] **o ensino de inglês foi enriquecido com uso das TICs**, o que proporcionou criar e compartilhar materiais didáticos em diferentes formatos digitais [...]. Cada tipo de mídia oportunizou o aprimoramento das habilidades linguísticas [...] sendo a prática do speaking a menos exercitada pelas especificidades das condições do ensino remoto. Entretanto, não há como desconectar o ensino de inglês e uso das TICs, especialmente para o público de alunos nativos digitais presentes na Educação Básica pública, que produzem e consomem distintas mídias digitais todos os dias fora do ambiente escolar* (**Apolo, QI/P6**).	*Como melhoria, creio que poderia ter proposto **atividades síncronas**, para tornar um momento de **maior interação** e participação entre as turmas e troca de experiências. Para concluir, penso que a escola deve fomentar um **ambiente do ensino enriquecida pelas tecnologias**, com práticas híbridas, no qual professores possam oferecer experiências exitosas por meio da língua inglesa, tornando o aprendizado do idioma prazeroso e que atenda aos objetivos educacionais e profissionais de professores e alunos* (**Apolo, QI/P6**).
O ensino-aprendizagem de inglês de modo geral foi comprometido, ficou abaixo da	*Eu acredito que a **distribuição** para os alunos **de tablets ou computadores** e a*

média não somente pelo contexto pandêmico que afetou a vida de todos com os intensos abalos emocionais em função das enfermidades e das vidas perdidas, mas também pela ***falta de estrutura e de visão organizacional*** *direcionada para o ensino remoto. Como trabalhar as habilidades utilizadas no ensino remoto sem a participação do aluno? Alguns nem sabiam como entrar em contato com o professor* (**Atena, QI/P6**). *[...] Em 2021 eu tive a sensação que pouco se aprendeu com os erros cometidos no início da pandemia.* ***Banco de dados falho e formações pedagógicas pouco eficientes*** *o que deixou o aluno ainda mais distante* (**Atena, QI, Informação adicional**).	*disponibilidade de* ***acesso à internet*** *para cada um, poderia ter melhorado a experiência com o ensino remoto, bem como a atualização de informações básicas cadastrais para que sempre houvesse* ***contato com o aluno*** *e ou responsável. A falta de comunicação permitia que muitos alunos ficassem desassistidos gerando assim, falta de motivação e muito trabalho para a busca ativa* (**Atena, QI/P6**). *[...] a Secretaria poderia ter se antevisto com base no que estava acontecendo em outros países, e ter melhor se preparado para a situação. Uma vez que houvesse a possibilidade de não ter aula nas escolas, o primeiro passo a ser tomado seria* ***obtenção do contato dos alunos****, o segundo, seria* ***informar através de todos os meios de comunicação possíveis como funcionariam as aulas****; o terceiro seria dar* ***subsídios*** *para que alunos e professores pudessem acompanhar/ministrar essas aulas* (**Atena, QI, Informação adicional**).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas representações obtidas por meio do QI/P6 e QI/Informação adicional (APÊNDICE C).

Assim, vê-se que ficou evidente nas representações emergidas da análise que **a maior dificuldade no ensino-aprendizagem de inglês no ensino remoto emergencial foi o uso da tecnologia** e **o seu uso de forma eficiente, por todos os envolvidos no processo: alunos, professores e Secretaria de Educação**.

Primeiramente, pela falta de recursos tecnológicos essenciais para o contato com os professores da escola, por parte dos alunos. Em segundo lugar, pela falta de formação dos professores para atuarem no contexto de aulas remotas, sendo que, quanto a isso, viu-se que os professores contornaram essa situação e buscaram por conta própria autoformação com base em suas necessidades específicas, demonstrando agentividade (Celani; Magalhães, 2002, p. 321). Em terceiro lugar, pelo uso inadequado das tecnologias disponíveis por parte da SEDUC - AM, nesse caso a televisão. Tal afirmação se consolida quando se é presumido que a maioria dos alunos da escola pública possuía uma televisão em casa.

No que tange à agentividade demonstrada pelos participantes, pauto-me também no que diz Monteiro (2014, p. 53), sobre o conceito de agência. Com base nos conceitos anteriores, a autora defende que o conceito de agência tem suas raízes

na autonomia e requer, entre outras coisas, um agir reflexivo e estratégico, que não é centralizador, mas coordenador de tarefas, democrático, mediador de práticas sociais e formador de protagonistas sociais, sob perspectivas éticas.

Ainda, ressalto que se houvesse melhor organização e orientação por parte da secretaria de educação quanto ao *modus operandi* desse contexto, novo para todos os envolvidos, após acompanhar a programação do Projeto Aula em Casa (Amazonas, 2020d), o aluno poderia entrar em contato com a escola presencialmente para a entrega de atividades avaliativas, mesmo que não tivesse celular para se comunicar com a escola diariamente.

Destaco também as representações de uma das participantes que refletem, de forma resumida, como foi essa experiência como professora no contexto de aula virtual e as implicações para ela, como professora, e para a educação:

> *eu diria que o ensino-aprendizagem da língua inglesa nesse cenário, foi para mim, uma experiência desafiadora porque até então eu nunca me imaginei como professora, trabalhar no ambiente sala de aulas de forma remota.* ***Foi um trabalho desgastante por conta da demanda que esta modalidade exige*** *principalmente para preparar aulas. O uso das ferramentas tecnológicas como metodologia para* ***o ensino-aprendizagem da língua inglesa foi eficaz apenas para aqueles alunos que possuíam acesso****, claro. Em contraponto, elas* ***foram excludentes para os alunos que não as possuíam****, prejudicando assim o ensino-aprendizagem, o que* ***acabou me frustrando*** *e me fazendo sentir* ***culpada*** *como professora porque eu tinha ciência que a* ***minha atribuição como Professora nunca seria alcançada*** *dada aquela circunstância/condição* (**Atena, QI, Informação adicional**).

Quanto a isso, ressalto o sentimento de culpa e impotência evidentes nas representações de Atena, que também foram expressos por outros participantes, salientando, assim, a ineficiência do modelo remoto – da forma que aconteceu – em alcançar os alunos.

O até aqui exposto me remete à Hodges *et al.* (2020, p. 5) para quem, o que garante a eficiência do ensino presencial não é somente a aula em si, mas todo um ecossistema desenvolvido especificamente para atender as demandas deste contexto. Nessa perspectiva, a aula é apenas um aspecto desse ecossistema, que inclui como suporte educacional aspectos relacionados infraestrutura predial, como uma biblioteca, por exemplo, mas também os recursos humanos oferecidos pela instituição, um bibliotecário, por exemplo.

Da mesma forma, um ensino remoto efetivo requer investimento no ecossistema que auxilia na assistência ao aluno (Hodges *et al.*, 2020, p. 5), o que implica em recursos básicos como aparelhos para acesso e que suportem as plataformas necessárias, internet, além de programas, para que seja garantido ao aluno o acesso a esta modalidade de ensino.

Essas reflexões e preocupações com as condições econômicas, sociais e emocionais dos alunos demonstram que **os professores trazem para seu fazer docente uma educação não somente humanizada**, mas também pautada em uma **educação inclusiva, cidadã e democrática**, ou seja, que defende a educação pública como um direito de todos os alunos. Sobre essa questão, Nóvoa e Alvim (2021a, p.14) afirmam que:

> [...] o princípio da educação como bem público e comum passa pela defesa da escola como instituição democrática, emancipatória e inclusiva, o que nos recoloca diante da histórica e multifacetada relação entre escola e cidadania.

Ou seja, ao defender o direito dos alunos que não tinham acesso às aulas por falta de recursos, reforça-se nos professores, o **papel de formadores de cidadãos** em todos os aspectos que esta palavra implica, o que é demandado pelos documentos oficiais como a BNCC (Brasil, 2017), por exemplo.

A seguir apresento os resultados retomando os desdobramentos citados na Fundamentação teórica.

3.3 RESULTADOS

Neste subcapítulo, apresento os resultados, visando responder as perguntas de pesquisa, retomadas a seguir, pautando-me na análise de dados até aqui exposta e na fundamentação teórica:

a) quais as representações do professor de inglês da escola pública sobre o seu papel no ensino-aprendizagem desse idioma durante a Pandemia?
b) quais as implicações dessas representações na formação contínua de professores para o ensino-aprendizagem de inglês?

Com base nas representações até aqui expostas, o papel do professor de inglês da escola pública durante a Pandemia foi de **tutores**, analisando metodologias, atividades, materiais, suportes, entre outros, no âmbito virtual; **mediadores**, proporcionando aos alunos uma formação que preza pela educação social, social e cidadã; **orientadores**, informando aos alunos quanto à organização do novo modelo de ensino-aprendizagem; **gerenciadores**, que precisaram administrar comunicação em diferentes canais de atendimento, acompanhamento dos conteúdos transmitidos pelo Aula em casa (Amazonas, 2020d), preenchimento de *links* de pesquisa para a SEDUC e orientação aos alunos quanto ao preenchimento deles, além do preparo de aulas e materiais didáticos; **produtores de materiais didáticos,** dessa vez adaptado para o contexto remoto, muitas vezes utilizando plataformas e ferramentas ainda desconhecidas; **alimentadores de *blogs***, quando por exigência da escola; **educadores** e **formadores de cidadãos**, pois, não somente ensinaram, mas também praticaram a educação (Saviani, 1996, p. 145) e **agentes**, uma vez que buscaram formações por conta própria, se reinventaram, e promoveram práticas de letramentos aos alunos.

Já para as implicações, retomo os desdobramentos do ensino remoto no papel do professor (seção 1.3.2), aqui ampliados. Como já mencionado, esses desdobramentos foram identificados a partir do exposto por Furquim (2019) nas Diretrizes Curriculares Pedagógicas (Amazonas, 2020a, p. 8), documento de orientação para o período de ensino remoto emergencial.

O documento enfatiza “[...] a necessidade do uso de técnicas para o contexto do ensino híbrido” (Amazonas, 2020a, p. 8), fazendo alusão à que não se trata de “apenas colocar o aluno na frente do computador”. Embora, originalmente, Furquim (2019) trate do contexto híbrido, acredito que a intenção das DCPs (Amazonas, 2020a, p. 8) foi estabelecer relação com o contexto das aulas remotas, conquanto, este último transpareça implicações ainda maiores, o que pôde ser evidenciado pela narrativa dos participantes.

No primeiro caso, o do ensino híbrido na escola pública, a implicação se dá a partir da suposição de que essas sejam equipadas com computadores a serem utilizados nas aulas, o que, sabe-se, não é a realidade. Mesmo existindo escolas que

tenham recursos como laboratórios de informática e/ou salas *maker*[11] e/ou salas de mídia, ainda assim, se multiplicarmos pela quantidade de alunos matriculados, esse contingente de alunos sempre disputará o uso desses recursos, sendo necessário um rodízio para a sua utilização.

Ademais, ao reconhecer que, em sua maioria, as escolas não têm esses recursos mencionados, esse número de alunos vai exigir propostas de planejamentos mais elaborados para se contornar essas dificuldades, consequentemente, requerendo mais tempo e dedicação do professor. Essa disputa é ainda maior se forem considerados os computadores com defeito, sem manutenção, com sistema desatualizado ou que não têm acesso à internet.

No segundo caso, o das aulas remotas, há cinco implicações, relacionadas à empatia: **realidade social** dos alunos, **questões de orientações** divergentes dadas pelas escolas e/ou pela SEDUC - AM, **acesso à internet de qualidade**, **filtro afetivo** na relação aluno/professor e, **saúde física e mental**, detalhadas nos subcapítulos a seguir.

3.3.1 Primeira implicação: realidade social dos alunos

A primeira implicação é que é preciso se ter empatia e se reconhecer que o Brasil é um país muito extenso, que tem realidades e contextos bem distintos e que não se pode crer que todos os alunos, em todas as esferas de ensino, tenham acesso a um computador e/ou a um celular. Regionalizando esse contexto, encontra-se a mesma realidade, pois as camadas de níveis sociais não são exclusividade de certas regiões, estados, cidades ou bairros. Ela está presente em todas os estados brasileiros, em alguns de forma mais equilibrada, em outros com diferenças mais expressivas.

Em Rodrigues e Monteiro (2024, p. 62) fica clara a ausência desses recursos no cotidiano dos alunos, apontando que, na maioria dos casos, o celular que os estudantes utilizavam para comunicação era do responsável, e eles só tinham acesso a este quando o responsável chegava do trabalho. Além disso, precisavam dividir o uso com os irmãos, que também estavam em aula remota.

[11] As salas *maker* são laboratórios de prototipagem equipadas com impressora 3D, equipamentos de marcenaria, cortadores a laser, *kits* de robótica, tablets, entre outras coisas, baseadas na cultura *maker* (aprender fazendo) que tem como um dos objetivos incentivar o potencial criativo dos alunos.

Quanto a essa questão, os participantes da pesquisa demonstraram sensibilidade e preocupação com as realidades socioeconômicas e limitações tecnológicas, elencada como um dos principais fatores contribuintes para a falta de engajamento dos alunos e muitas vezes a evasão escolar. Essas narrativas também revelaram que **os participantes se dispunham a atender as necessidades dos alunos mesmo fora de seu horário de trabalho** pois muitas vezes aquele era o único horário que o aluno conseguia entrar em contato com os professores. Dessa forma, **demonstrando empatia com a realidade social dos alunos**.

3.3.2 Segunda implicação: uma questão de orientação e interpretação

A segunda implicação se refere às orientações transmitidas via mensagens de grupo de WhatsApp ou Telegram – principais canais de comunicação entre professores e alunos no período de ensino remoto emergencial. Essas orientações requeriam muita explicação para que fossem compreendidas pelos alunos ou, em alguns casos, pelos responsáveis que os acompanhavam. Optei por não considerar, nesta pesquisa, o Google Classroom*,* pois o uso deste é ainda mais complexo que os dos grupos de WhatsApp e, portanto, precisaria de orientações muito mais elaboradas.

Novamente, recorro a exemplos da minha experiência como professora no formato remoto. O contato via grupos variava entre envio de atividades e orientações referentes à lista de frequência, *links* de preenchimento (frequência, monitoramento, busca ativa, cadastramentos etc.). Quando se tratava de atividades essas variavam entre documentos em formatos como Word, Pdf, Powerpoint, vídeos, *links,* ou até mesmo via texto no WhatsApp*,* entre outros.

Além das dúvidas referentes aos assuntos da disciplina, na maioria dos casos, era necessário que o professor explicasse, primeiramente, as características do meio digital, pois a falta desse tipo de letramento era nítida e era frequente que os alunos ou responsáveis não soubessem abrir os documentos, respondê-los e enviá-los de volta.

De acordo com Gilster (1997), letramento digital é a habilidade de entender e utilizar informações em múltiplos formatos de uma grande variedade de fontes quando apresentados via computadores, principalmente quando veiculadas na *internet*. Além

disso, Gilster (1997) afirma que se precisa tanto ensinar quanto aprender como utilizar a web de forma apropriada e crítica.

Outra dúvida frequente era referente aos procedimentos para cumprimento da atividade, como apontou Hera (**QI/P6**), os alunos perguntavam pouco sobre questões concernentes à língua e mais sobre data e forma de entrega da atividade, se esta poderia ser impressa ou se deveria ser à lápis ou à caneta, mesmo que essas orientações constassem na atividade.

3.3.3 Terceira implicação: acesso à internet e à internet de qualidade

A terceira implicação era, e ainda é, o acesso à internet e, o mais importante, à internet de qualidade. Os professores tiveram que usar seus computadores, seus *tablets*, seus celulares e sua internet nesse novo contexto. Os alunos também. Com exceções das localidades que não possuem acesso à internet – e destaco de forma especial o interior do Estado do Amazonas –, em sua maioria, os professores tinham condições e recursos próprios para fazer os atendimentos virtuais aos estudantes. No entanto, isso não era garantido aos alunos, e, especialmente, Atena ratifica essa realidade, de forma que a falta de internet por parte deles era um desafio a mais para o professor.

Além disso, mesmo para quem possuía alguma prestação de serviço de internet, sua qualidade no estado não é satisfatória para que atendesse as necessidades que o período exigiu. Um estudo realizado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em 3.672 municípios brasileiros revelou que **o acesso à internet foi a maior dificuldade de alunos da rede pública** durante o período de ensino remoto emergencial (Osato, 2021). Os dados apontaram que 78,6% das instituições analisadas classificaram a conectividade dos alunos como uma dificuldade de grau médio a alto nesse contexto, tendo sido as atividades impressas a melhor saída para manter a educação a distância e garantir o direito à educação aos alunos. Além disso, foi identificado que o acesso dos professores à internet também era uma preocupação uma vez que para 24,1%, o nível de dificuldade de acesso à internet variava entre 4 e 5 — sendo esse o maior grau e para 28,5%, o nível é 3, superando a margem de 50% das instituições analisadas (Osato, 2021).

Para Silva *et al.* (2021, p. 129), cuja pesquisa mostrou que 57% dos professores entrevistados quanto à adesão dos alunos às atividades remotas da rede pública do Estado do Ceará avaliaram que a adesão foi média (27%), baixa (25%) ou muito baixa (5%), os resultados negativos obtidos alinham-se à realidade socioeconômica dos estudantes. Além disso, o fato de 14% das respostas a essa pergunta ter sido “não sei responder” revela que, a exemplo do que vimos na realidade de Manaus, possibilita a interpretação de que seus alunos tenham sido alcançados pela proposta de ensino remoto emergencial.

3.3.4 Quarta implicação: filtro afetivo na relação aluno-professor

A quarta implicação refere-se à interação entre professor e aluno que naturalmente apresenta barreiras no processo de ensino-aprendizagem de forma presencial, e que se torna ainda mais evidente no contexto virtual. Promover letramentos digitais entre alunos em uma escola física requer tempo para planejamento, execução e muita dedicação no processo, mas esse processo é mais efetivo se houver a interação humana de forma presencial.

A ausência da interação humana de forma pessoal pode causar uma sensação de estranheza ao aluno, aumentando o filtro afetivo. Segundo Krashen (1985, p. 81), o filtro afetivo é um bloqueio mental que inibe a capacidade de aquisição de língua do aluno. Dessa forma, quando o filtro está alto, o aluno não sente confiança, tem receio de demonstrar fraquezas e erros, dificultando a aprendizagem. Quando está baixo, o aluno se sente pertencente a um grupo e sua confiança aumenta, encorajando sua participação.

Por outro lado, o contexto virtual evidencia muitas carências dos alunos e exige conhecimentos variados do professor, pois quando o aluno encontra uma dificuldade nem sempre sabe informar sua origem. Às vezes, é o sistema operacional do celular, o navegador, ou uma configuração específica para o modelo ou marca do aparelho eletrônico utilizado que não permite o acesso a uma determinada atividade enviada. Assim, o que poderia ser uma atividade simples como o acesso rápido a um exercício na tela do celular em um *click*, passa a ser uma atividade frustrante tanto para o aluno, por não estar apropriado do letramento digital adequado, quanto para o professor, por não conseguir ajudar o aluno a distância.

Essas experiências de frustração podem aumentar o filtro afetivo dos alunos e compromete o ensino-aprendizagem da língua inglesa, especialmente no formato remoto que distancia não somente fisicamente, mas também emocionalmente o aluno do professor. Dito isso, destaco que o período de ensino remoto emergencial escancarou que a educação precisa de interação pessoal, socialização, contato cara a cara.

Nesse sentido, concordo com Nóvoa e Alvim (2021a, p. 13) que, ao defender os vínculos pedagógicos em favor da educação, declaram que:

> a escola sempre teve duas missões principais: conseguir que, através do conhecimento, os alunos aprendam a estudar e a trabalhar; conseguir que, através da relação, os alunos aprendam a viver uns com os outros. Esta segunda missão não se pode concretizar fora de um espaço escolar, público, de partilha e de convivialidade (Nóvoa; Alvim, 2021a, p. 13).

Isso ficou evidenciado na fala dos participantes. Atena, por exemplo, apontou como um dos problemas a **falta de contato** com os alunos relacionado à falta de atualização cadastral de dados pessoais. A própria secretaria da escola não conseguia contatar os responsáveis dos alunos por falta de atualização de dados, inviabilizando contato, causando um distanciamento ainda maior entre professor e aluno uma vez que o contato era virtual nesse período.

É fato que a tecnologia é uma ferramenta muito proveitosa para a educação, mas concordo com Nóvoa e Alvim (2021b, p. 9) que, além do fato de ela possuir limites, ela não esgota as possibilidades de educação e não substitui as relações humanas. É na escola e através dessas interações humanas que o aluno se depara com outras crenças, cores, raças, culturas. De forma que o papel do professor como **mediador** nesse processo é o que garante o desenvolvimento do aluno que está além de uma formação conteudista, mas sim preza por uma educação social, cidadã e que respeita a diversidade social, cultural, racial, religiosa, entre muitas outras.

Por outro lado, Apolo (**QI/P6**) demonstrou interesse em aulas síncronas, justificando que seriam uma forma de proporcionar maior interação, inclusive entre as turmas. A esse respeito, Borges (2023, p. 30) defende que o uso das tecnologias digitais como apoio promove experiências diferentes de aprendizagem a alunos que já estão inseridos em uma sociedade informatizada, e acrescenta que, as

metodologias ativas não somente incentivam o protagonismo do aluno na construção de seu processo de formação integral, mas valorizam as diversas formas de aprendizagem.

Já Calíope (**QI/P6**) relatou a falta de engajamento dos alunos. Todos esses comentários reforçam que houve falta de organização e planejamento para que o período de ensino remoto emergencial, ou híbrido, tivesse funcionado melhor, e, considerando que foi uma atividade emergencial, é compreensível. Entretanto, esperava-se que houvesse avaliações e investigações no decorrer do caminho com o intuito de se promover melhorias, amarrar as pontas soltas e desenvolver técnicas que atendessem as demandas que o período exigiu.

3.3.5 Quinta implicação: saúde física e mental

A quinta implicação é a saúde, especialmente a física e a mental. Inúmeras foram as dificuldades enfrentadas por professores, alunos e responsáveis. A perda de entes queridos, a internação de pessoas próximas, a falta de oxigênio nos hospitais, os sintomas da doença, o isolamento social, o aumento da taxa de desemprego, a crise financeira, entre outros, todos enfrentaram os efeitos da Pandemia e estes afetaram a todos de formas diferentes. No entanto, ensinar e aprender nesse contexto social delicado e sensível foi um ato heroico. E como afirmou Atena (**QI/P1**), **o professor foi um verdadeiro guerreiro sobrevivente**.

Os desgastes físico e mental, como reiterado por Apolo (**QI/P2**), aliados aos cuidados sanitários necessários ao momento, o acúmulo das responsabilidades, horário de trabalho exaustivo, sedentarismo, entre outros fatores, todos esses são agentes contribuintes para outros quadros clínicos como Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), ansiedade, depressão, obesidade etc. (Melca; Fortes, 2014, p. 19).

Para Silva *et al.* (2021, p. 130), uma das razões apontadas pelos professores para justificar a não adesão de 21% dos seus alunos às atividades remotas foi de que, além da falta de autonomia, **os alunos não tinham condições emocionais para realizar atividades remotas** (por fome, violência, grupo de risco, doenças ou mortes na família).

Em vista dessas cinco implicações apresentadas e contextualizadas, faço, agora, um breve apanhado do que foi encontrado até aqui, relacionando ainda com outras questões emergidas a partir dos dados que também dialogam com autores a respeito do papel do professor frente às tecnologias. De antemão, afirmo que foi perceptível que **o papel do professor no contexto da Pandemia envolveu agentividade, desenvolvimento de habilidades e transformações, além de ter recebido novas incumbências**.

No que tange ao papel do professor no contexto de aulas remotas, podem ser elencados como destaques, a importância da **agentividade**, como apontado em Monteiro (2014), havendo também a **necessidade de se reinventar** e **estar atualizado** frente às demandas da realidade virtual; além disso, ficou evidente que os professores são **profissionais humanizados** ao apresentarem sensibilidade às realidades e deficiências dos alunos, e que as TICs desempenharam um papel protagonista em mudanças como atribuições ao papel do professor e evasão escolar.

Nas atribuições ao papel do professor, podem ser ressaltados como destaques o **papel de tutor** similar ao que é no formato EaD, bem como a **sobrecarga de trabalho** por tempo e por aumento de responsabilidades em virtude da necessidade de realizar atendimentos personalizados, por diversas plataformas diferentes, muitas vezes fazendo atendimento fora do horário.

Sobre a inserção das tecnologias, de modo geral, foi revelado familiaridade por parte dos professores e isso pode ser atribuído às suas especializações, pois, como evidenciado, Apolo e Calíope possuem especializações voltadas para o uso de TICs. Já Atena afirmou que o ensino-aprendizagem da língua inglesa exige inserção de tecnologias. No entanto, **para muitos alunos a única tecnologia que mediava a educação era a televisão**, sem contato com seu professor da escola em que estava matriculado, aumentando o distanciamento entre aluno e professor e contribuindo para desinteresse, baixo rendimento ou evasão escolar.

No que diz respeito à formação para o contexto remoto, destaco que os participantes alegaram ter procurado por conta própria e que não receberam formação da SEDUC - AM, mas que se tivesse sido ofertado teria sido difícil fazê-la devido à excessiva e exaustiva carga de trabalho exigida no período. Além do conflito de orientações quanto à organização do formato remoto, faltou também organização, comunicação e apoio.

Quanto aos desafios no ensino-aprendizagem de inglês, saliento, como predominante, a **falta de recursos tecnológicos** para professor e aluno, falta de letramento digital e de engajamento dos alunos, espaço adequado para que os professores pudessem trabalhar em casa e condições de trabalho favoráveis, distância física e a impossibilidade de acompanhamento em tempo real das atividades e desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, segundo Rodrigues e Monteiro (2024, p. 65), é contraditório que os documentos oficiais requeiram a digitalização da educação sem que as escolas estejam adaptadas e que os professores estejam capacitados para isso.

No que tange às melhorias no âmbito do ensino-aprendizagem, enfatizo a garantia do acesso à internet e a equipamentos tecnológicos como *tablets* ou computadores que possam veicular as aulas *on-line* e servir como instrumento de pesquisa e confecção dos trabalhos escolares; atualizações de dados pessoais dos alunos e responsáveis junto às escolas para facilitar o contato e evitar evasão escolar; estrutura e visão organizacional do Aula em Casa (Amazonas, 2020d); atividades síncronas para maior integração entre as turmas (no modelo virtual) e atividades híbridas com práticas exitosas; a necessidade de um ambiente de ensino mais enriquecido pelas tecnologias e atenção à atuação do professor de inglês em diferentes cenários e contextos saindo de sua zona de conforto.

Independentemente das implicações citadas, **a importância do papel do professor no contexto de ensino remoto se acentuou nesse período**, diferentemente do que muitos acreditavam, pois, aos olhos de muitos, o professor seria substituído pelas aulas gravadas reduzindo seu papel para realizador de frequências, explicador de dúvidas, aplicador de avaliações, um papel meramente instrucional, como afirma Elia (2008, p. 221):

> ora, até entendemos que uma plataforma tecnológica moderna de EaD/TIC, com todos os recursos interativos disponíveis e possibilidade de monitoramento externo, torne grotesca uma arquitetura pedagógica meramente instrucional.

Tal representação desconsidera que, nesse contexto, **é o professor quem projeta o planejamento, sendo ele o autor desse projeto pedagógico, e é também responsável pelos planos de intervenção necessários** caso seja confirmado, por meio das avaliações constantes, a não aprendizagem do aluno (Elia, 2008, p. 220).

Ou seja, mesmo o aluno tendo mais autonomia nesse processo de ensino-aprendizagem, **o professor desempenha um papel crucial para garantir essa aprendizagem,** reafirmando a importância de seu papel e garantindo que este não seja substituído pela tecnologia, afinal, o professor traz humanidade para esse modelo de ensino.

Isso posto, para colaborar com essa reflexão, trago à baila Nóvoa e Alvim (2021b, p. 4), para quem **o papel do professor é definido pelo esforço** de construção, de criação e de composição das condições dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos.

O primeiro esforço, o da construção, está relacionado ao ambiente e defende a construção do comum e da convivialidade, no caso em questão, a aprendizagem em casa mediada pelo universo digital. Portanto, segundo Nóvoa e Alvim (2021b, p.6), ao refutar o modelo de educação em que o aluno aprende em casa, “a grande vantagem da escola é ser diferente da casa”, além de que a escola é um lugar de muitos e não há educação sem os outros. Dessa forma, para se chegar a um espaço público comum da educação, são necessários construtores, ou seja, professores que, aliados às famílias, governo e entidades públicas e privadas, constroem as condições para uma capilaridade educativa baseada no comum e na convivialidade (Nóvoa; Alvim, 2021b, p. 7).

O segundo esforço, o da criação, está relacionado aos novos ambientes escolares nos quais os professores têm um papel essencial em sua criação, a partir da consciência do que sabem para que sejam capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha, cuja colaboração é a chave. Ou seja, com a consciência, capacidade coletiva de ação e reflexão, os professores se tornam criadores de novos ambientes escolares (Nóvoa; Alvim, 2021b, p.7).

O terceiro esforço, o da composição, se refere ao papel do professor na composição de uma pedagogia chamada “pedagogia do encontro”, que defende que “entre o indivíduo e a sociedade há a humanidade” (Nóvoa; Alvim, 2021b, p.7).

De forma resumida, a pedagogia do encontro se ampara em alguns apontamentos que, entre outras coisas, afirmam ser um processo de construção e pertencimento mútuo, que requer interação humana com encontros intensos – ou seja, olhares de surpresa, sussurros, sobrancelha franzida fazem parte desse processo. Esses encontros não acontecem com o conhecimento acabado, mas sim com a

construção dele de forma que o aluno entenda sua origem, evolução e lhe dê sentido. Outrossim, ela também defende que a aprendizagem acontece a partir da curiosidade e descoberta, e não da repetição (Nóvoa; Alvim, 2021b, p. 7).

Em síntese, em virtude do exposto até aqui, percebe-se que, à medida que o tempo vai passando, a sociedade vai se desenvolvendo e evoluindo. Assim, as demandas da sociedade ganham proporções diferentes, e uma forma de atendê-las é que a escola, juntamente como o professor, proporcione espaços favoráveis à construção de saberes e valores, para que se formem cidadãos críticos, reflexivos, que respeitam as diversidades e os direitos de todos. Dessa forma, entendo que **o professor desempenha o papel de educador**, que, para mim, vai além de mediar um conhecimento, pois ele reforça os valores da sociedade que devem ser construídos em parceria com a família e a sociedade.

Neste capítulo tratei da análise dos dados e no próximo apresento as Considerações Finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicio esse capítulo das considerações finais inspirada em um trecho da oração de São Francisco de Assis, “[...] onde houver trevas que eu leve a luz”. Isso porque, tenho esperança de que os conhecimentos e experiências trazidos aqui contribuam para futuras pesquisas, o desenvolvimento da educação e, sendo mais específica, do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Por último, mas não menos importante, para as práticas docentes dos meus colegas de trabalho, que me acompanham nesta árdua, porém satisfatória, missão de educar com amor e criticidade.

A reclusão por distanciamento social, obrigatoriedade da crise sanitária por conta da Pandemia de Covid 19, proporcionou a mim e a muitas pessoas, incontáveis oportunidades de reflexão e desenvolvimento pessoal e profissional. Eu, por exemplo, além de iniciar um curso de um novo idioma, investi o tempo que antes passava no trânsito nos trajetos para casa, trabalho e universidade, em cursos de formação a distância. Inclusive, graças à modalidade de ensino remoto, tive a oportunidade de ter acesso a um curso de atualização universitária promovido pelo Instituto Iungo em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), mediado pela plataforma Sílabe Núcleo de Pesquisas Pedagógicas (NAP), ao qual antes, muito provavelmente, eu não teria acesso sem ter que me deslocar para São Paulo.

Nesse curso, tive contato com professores de diferentes regiões do Brasil, que deles participaram como alunos, e pude perceber que as dificuldades encontradas em Manaus com as aulas remotas eram as mesmas que em outras cidades, uma vez que alguns participantes do curso relatavam dificuldade de acesso às aulas *on-line* por conta da falta de conexão de qualidade, dificuldade encontrada pelos alunos da SEDUC - AM, como pôde ser constatado neste trabalho. Desta forma, pude perceber que o problema de acesso à internet não somente existia no interior do estado do Amazonas, mas também se estendia para outras partes do país.

Para muitos, a Pandemia acelerou o processo de digitalização. No entanto, por acreditar que este processo já estava atrasado e, desta forma, não poderia ser acelerado, eu discordo. Todavia, é fato que a pandemia impulsionou e alavancou essa realidade. Mas a custo de quê? Os professores foram lançados em uma arena digital, muitas vezes sem a formação adequada para isto e em um contexto em que os alunos

também não tinham letramento digital, tampouco recursos tecnológicos como computador e internet de qualidade, para atender às necessidades do contexto virtual.

Desse modo, é imperativo que a escola pública tenha recursos financeiros para acompanhar o mundo digital, pois, assim, muitas barreiras seriam diminuídas. Como exemplo, eu, que nunca fui adepta de aulas EaD e acreditava que, além de precisar ter disciplina, era necessário contato pessoal para aprender, pouco antes da Pandemia iniciei um Curso de Especialização a distância, mediado por plataformas *on-line,* e me surpreendi com o meu próprio desempenho e os resultados que alcancei.

Ademais, este trabalho de pesquisa foi desenvolvido em um curso que foi iniciado em 2021/1, de forma *on-line*, em decorrência da Pandemia de Covid 19, desde a sua inscrição e seleção, das aulas das disciplinas e das orientações de pesquisa. Isso serve para endossar meu posicionamento de que investir na digitalização da educação, embora seja um valor alto a ser pago pelo governo, não será um dispêndio financeiro, mas, um investimento. Acredito que ainda mais oneroso – para a educação, para o desenvolvimento cultural, social e econômico do país – seria o valor pago se essa necessidade fosse ignorada, pois isso refletiria em atrasos significativos para a sociedade, uma vez que um país em desenvolvimento como o Brasil, não deveria se dar ao luxo de permitir que acontecesse.

Não obstante, para que eu tenha realizado um curso a distância mediado pela tecnologia, foi necessário o acesso à internet e a um computador e, infelizmente, nem todos tiveram as condições que eu tive para aproveitar as oportunidades que o mundo digital oferece, de forma satisfatória, o que me leva a refletir que, por se viver na era digital, supõe-se que todos têm acesso a um celular hoje em dia. Entretanto, há uma parcela de pessoas que não têm, e outra, maior ainda, que até têm, mas, porque, por exemplo, possuem um único aparelho em suas casas, têm acesso limitado por precisarem compartilhá-lo com outros membros da mesma família. Diante disso, a sensação é de que essas pessoas estão em uma zona de invisibilidade para o governo e para a sociedade.

Sob esse viés, a realidade do chão da sala de aula da rede pública e de seus alunos é diferente e seria hipocrisia se ofertar plataformas digitais sem se oferecer recursos e infraestrutura para que alunos e professores tenham acesso a elas. Portanto, além da promoção de cursos de formação continuada, de atualização profissional e formação digital para os professores em exercício, a digitalização da

educação e, correndo o risco de me tornar redundante, torna-se imprescindível que o investimento em infraestrutura da escola pública seja uma prioridade no país.

Como pesquisadora, acredito que muito pode ser aprendido dessa experiência das aulas remotas do período emergencial. É hora de se aprender com os erros do passado e focar no futuro. Nesse sentido, acredito que esta pesquisa possa contribuir como evidência da necessidade de investimento na educação e de sua digitalização de forma efetiva. Como professora-pesquisadora, principalmente uma que vivenciou o contexto das aulas remotas, e aliada às sugestões dos participantes desta pesquisa, pontuo algumas questões de melhorias para esse modelo educacional, que pode ser bastante explorado e desenvolvido fora do contexto emergencial ocorrido em virtude da Pandemia de Covid 19.

Inicialmente, é preciso que haja a digitalização da educação, pois além de os alunos precisarem ter acesso aos recursos tecnológicos, como celulares e computadores, faz-se necessário que eles aprendam a utilizá-los para fins educacionais, principalmente nesse ambiente virtual. Por exemplo, os alunos precisam saber utilizar ferramentas para: pesquisa de trabalho, como uso de navegadores para pesquisas acadêmicas; reconhecimento crítico quanto à veracidade das fontes que podem ou não ser utilizadas em uma pesquisa; elaboração de trabalhos digitais, como *Word*, *PDF*, *Powerpoint*, Canva, entre outros; ferramentas de vídeo-conferência para aulas remotas (*Google Meet, Zoom, Skype,* entre outros); ferramentas educacionais como o *Google* sala de aula, entre outros.

Ademais, com o retorno das aulas totalmente presenciais, é necessário também que seja garantido aos alunos *softwares, hardwares*, *internet* de qualidade, bem como aulas de informática e de uso consciente da tecnologia. Isso significa que há uma necessidade emergente de investimento em educação de qualidade, em laboratórios na escola ou parcerias com instituições especializadas como convênios com centros de informática que ofereçam formação para alunos e professores e, ainda, principalmente, para atuação nos laboratórios e espaços digitais que a escola tenha. Para isso, endosso o exposto por Silva *et al.* (2021, p. 131), ao defenderem que, para que haja uma educação digital inclusiva, é necessário que haja não somente acesso às tecnologias, mas que sejam desenvolvidas as competências e os letramentos digitais dos alunos.

Além disso, quanto aos eventos de formação, refiro-me às experiências efetivas, mão na massa, no chão da sala de aula e com o tempo reservado para isso, com profissionais e com uma carga horária suficiente para que tirem dúvidas. Ao contrário do que acontece na realidade, em que a oportunidade é oferecida a um número reduzido de professores que, para realizar o curso, precisam se deslocar para um outro laboratório, geralmente em uma escola mais equipada, e, no retorno, devem repassar o curso para os demais colegas.

Por último, e apenas após isso, as aulas híbridas poderiam ser incluídas no currículo de maneira gradativa, nas quais o aluno, como sujeito autônomo e agente em seu processo de ensino-aprendizagem, estuda o material em casa e vai à escola para debates em sala com a mediação do professor, diferentemente do que aconteceu na maioria das escolas durante o período pandêmico.

Nesse sentido, após os alunos saberem utilizar os recursos digitais de forma autônoma e tendo consciência de como funcionam os formatos remoto e/ou híbrido, acredito que, havendo a necessidade de retomá-los por algum motivo, os modelos estariam mais organizados, e tanto professores quanto alunos estariam melhor formados para enfrentar esse contexto, com uma prática informada pela teoria.

Em suma, os resultados apontaram que o papel do professor durante o período de ensino remoto emergencial foi o de agente crítico e reflexivo. Isso porque, ao aceitar o desafio de sair de sua zona de conforto e introduzir em suas práticas atribuições, que antes não precisavam desempenhar, os professores demonstraram: agentividade e protagonismo na luta pela melhoria da educação e da justiça social, uma vez que foram sensíveis às dificuldades sociais encontradas, procuraram formação quando sentiram necessidade, priorizaram auxiliar os alunos mesmo quando isso requeria uma postura que fosse além de suas atribuições; exerceram seu papel como professores críticos e reflexivos, conscientes de suas próprias limitações, mas sem permitir que elas os impedissem de buscar por melhorias; e demonstraram disposição para mudanças e interesse em eventos de formação.

Reitero que ainda tenho muito a aprender tanto em minha vida acadêmica quanto em minha vida profissional, mas também com esta pesquisa, sobretudo se olhá-la por outras perspectivas. Lembro, então, do conceito de homem inacabado de Freire em que ele diz “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”

(Freire, 2015, p. 51) e percebo que todas as vezes que releio algum capítulo aprendo e ressignifico minha prática. Espero que, assim como a mim, esta pesquisa provoque ressignificações de valores e transforme a vida de cada um que com ela se encontrar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, A. U. R. C. **Análise de necessidades de Inglês para Fins Específicos (IFE) nos cursos da UFAM em Itacoatiara**: um estudo de caso. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8512. Acesso em: 28 fev. 2024.

ALMEIDA, C. S. A análise de necessidades e a formação contínua de professores. *In*: ALMEIDA, C. C.; RAVAGNOLI, N. S. R.; BOA SORTE, P. (org.). **Formação de professores de línguas:** lições aprendidas com Antonieta Celani. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 81-102.

ALMEIDA FILHO, J. C. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Apliemge:** ensino e pesquisa – Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, 1997, p. 29-41.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC). **Proposta curricular de língua inglesa para o Ensino Médio**. Manaus, AM: Travessia, 2012. 88 p. Disponível em: Língua Inglesa.pdf - Google Drive. Acesso em: 31 mar. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do ensino (SEDUC). **Referencial Curricular Amazonense**. Ensino fundamental anos finais. Manaus, 2019. Disponível em: RCA Fundamental II.pdf - Google Drive. Acesso em: 31 mar. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do ensino (SEDUC). **Diretrizes Curriculares e Pedagógicas:** Frente aos desafios do contexto atual. Manaus, 2020a. Disponível em: Diretrizes-Pedagogicas_Reabertura_07-08-20.pdf (educacao.am.gov.br). Acesso em: 28 fev. 2024.

AMAZONAS. Diário Oficial do Estado de Amazonas. **Decreto Nº 42.061, de 16 de março de 2020**. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV), e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19, 2020b. Disponível em: Microsoft Word - Processo n.º 01.01.022104.0000000.2020- Declara situação de emergência na saúde pública do Estado de AMAZONAS (sead.am.gov.br) . Acesso em: 28 fev. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Resolução Nº 30/2020**, de 18 de março de 2020, dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, 2020c. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, AM, 19 de março de 2020. Disponível em: Resolução-n.-30-aprovada-em-18-de-março-de-2020-CEE-Dispõe-sobre-o-regime-especial-de-aulas-não-presenciais-no-Sistema-de-Ensino-no-AM.pdf (transparencia.am.gov.br). Acesso em: 28 fev. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do ensino (SEDUC). **Aula em casa**. Manaus, 2020d. Disponível em: Aula em Casa (educacao.am.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do ensino (SEDUC). **Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM)**. Manaus, 2020e. Disponível em: Início | Centro de Mídias de Educação do Amazonas (centrodemidias.am.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

AMORIM, G. B., CÓ, E. P.; FINARDI, K. R. Percepções de alunos sobre os impactos da pandemia na educação: foco no aprendizado de inglês. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, n. 3, p. 4-31, set./dez. 2021. Disponível em: Vista do PERCEPÇÕES DE ALUNOS SOBRE OS IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO: FOCO NO APRENDIZADO DE INGLÊS (feevale.br). Acesso em 28 fev. 2024.

ARAÚJO, I. S. **Crenças de alunos de inglês sobre a formação de professores à luz da teoria crítico-reflexiva:** Um estudo de caso em uma instituição de ensino superior. 2020. 70 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSANI, L. S.; MOLIN, B. H. D. Considerações sobre o papel do professor-tutor no ensino a distância. **Travessias**, Cascavel, v. 15, n.1, p. 115-125, jan./abr.2021. Disponível em: Considerações sobre o papel do professor-tutor no ensino a distância | Travessias (unioeste.br). Acesso em: 28 fev. 2024.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução por: Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 508 p. Disponível em: pesquisa-qualitativa-com-texto-imagem-e-som-bauer-gaskell.pdf (wordpress.com). Acesso em: 31 mar. 2024.

BORGES, P. F. B. Relato de experiências com o uso de metodologias ativas no ensino remoto emergencial. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 17, n. 28, 2023, p. 28-45. Disponível em: Relato de experiências com o uso de metodologias ativas no ensino remoto emergencial | Temas & Matizes (unioeste.br). Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: L nguaEstrangeira (mec.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Nº 188, de 3 de fevereiro de 2020**. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Diário Oficial da União. 2020a. Disponível em: PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020 -

PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico Covid-19 – Nº 01**. Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). 2020b. Disponível em: boletim-epidemiologico-svs-04fev20.pdf (www.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico Covid-19 – Nº 02**. Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). 2020c. Disponível em: Boletim Epidemiológico nº 02 - Boletim COE Coronavírus — Ministério da Saúde (www.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico Covid-19 – Nº 03**. Doença pelo Novo Coronavírus 2019 – COVID-19. 2020d. Disponível em: Boletim Epidemiológico nº 03 - Boletim COE Coronavírus — Ministério da Saúde (www.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico Covid-19 – Nº 04**. Doença pelo Coronavírus 2019 – Atualização das Definições de Casos. 2020e. Disponível em: Boletim Epidemiológico nº 04 - Boletim COE Coronavírus — Ministério da Saúde (www.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico Covid-19 – Nº 05**. Doença Coronavírus 2019. Ampliação da vigilância, medidas não farmacológicas e descentralização do diagnóstico laboratorial. 2020f. Disponível em: Boletim Epidemiológico nº 05 - Boletim COE Coronavírus — Ministério da Saúde (www.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Constituição (planalto.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: Volume 1.pdf (mec.gov.br). Acesso: 31 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 0492 de 03 de abril de 2001**. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: CES0492.doc (mec.gov.br). Acesso em: 31 mar. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: rcp002_15 (mec.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

CANHOTA, C. Qual a importância do estudo piloto? *In*: SILVA, E. E. (org.). **Investigação passo a passo:** perguntas e respostas para investigação clínica. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.

CARDOSO, R. C. O. **O ensino-aprendizagem de inglês em Manaus:** representações sobre o passado e questões do presente – Etapa I. 2020. 46 f. Iniciação científica – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, 2020.

CAVALCANTI, M. C. **A pesquisa na sala de aula:** metodologia de investigação científica e a formação do professor. Belo Horizonte: Preps Virtual/Puc-Minas, 2000.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, 2005. p. 101-122.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. *In*: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (org.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002. p. 319-338.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. v. 16. São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2003. p. 221-236. Disponível em: Redalyc.A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Acesso em: 31 mar. 2024.

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

CNPq. **Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada e Discurso – LADI**. 2015. Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4446857110243768. Acesso em: 31 mar. 2024.

CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista docência e cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n.3, p. 112-140, set./dez., 2020.

CORRIJO, V. L. S.; DIEGUES, U. C. C.; MODESTO-SARRA, L. K.; COSTA, F. V.; ALVES, V. K.; SILVEIRA, G. C. (org.). **Caderno de resumos XXII InPLA:** Linguagem e interfaces – aproximações e distanciamentos. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ELIA, M. F. O papel do professor diante das inovações tecnológicas. *In:* Congresso da SBC, 28., 2008, Belém do Pará. **Anais eletrônicos** [...]. Belém do Pará, 2008, p. 215-224. Tema: grandes desafios da computação. Disponível em: O Papel do Professor diante das Inovações Tecnológicas (sbc.org.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

ENEVAN, F. A. S. A América Latina indígena e negra na formação de professores(as) de língua espanhola. *In:* Congresso Latino-americano de Formação de Professores, 8., 2021, YouTube: Canal GTFELA. **Caderno de resumos** [...], Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2021. 537 p. Tema: Formação de professores de línguas em tempos de crises sociais: construindo reexistências. Disponível em: VIII CLAFPL_Caderno de resumos_final_17_11.pdf - Google Drive. Acesso em: 31 mar. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. ed. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. ed.52, Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

FINARDI, K. R.; VIEIRA, G. V. Ensino crítico de inglês e formação docente na contemporaneidade. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 2, p.549-571, ago./nov. 2016. ISSN 1809-0354. DOI: http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2016v11n2p549-571. Disponível em: Vista do ENSINO CRÍTICO DE INGLÊS E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE (furb.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

FURQUIM, Darcy. **Ensino híbrido: o que é e como pode ser usado na escola.** 2019. Disponível em: https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/ensino-hibrido-o-que-e-e-como-pode-ser-usado-na-escola/. Acesso em: 06 jul. 2020.

GAIGNOUX, K. C. M. **Emergência da identidade profissional na formação inicial de professores de inglês:** um estudo sob o viés da teoria da complexidade. 2020. 352 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2020. Disponível em: RIUFPA. Acesso em: 31 mar. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILSTER, P. *In*: Pool, C. R. A conversation with Paul Gilster, **Educational Leadership**, v. 55, n. 3, nov. 1997. Disponível em: tecnolnocurric (archive.org). Acesso em: 05 abr. 2024.

GLOCAL. *In:* **OXFORD**. New York: Oxford University Press, c2024. Disponível em: glocal adjective - Definition, pictures, pronunciation and usage notes | Oxford Advanced Learner's Dictionary at OxfordLearnersDictionaries.com. Acesso em: 31 mar. 2024.

HANCOCK, D. R.; ALGOZZINI, B. **Doing case study research.** A practical guide for beginning researchers. Teachers College Press, Columbia University, New York, 2006.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T. BOND, A. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. Educause Friday, March 27, 2020. *Online*. Disponível em: The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning | EDUCAUSE Review. Acesso em: 03 de jun. de 2023.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis. issues and implications**. London: Longman, 1985.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006a. Disponível em: Vista do Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social (usp.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORREA, M. L. G.; BOCH, F. (org.). **Ensino de língua:** representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006b. p. 75-91.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna - CORE Reader. Acesso em: 31 mar. 2024.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, Virginia, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994. DOI:10.2307/3587197. Disponível em: (PDF) The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching (researchgate.net). Acesso em: 31 mar. 2024.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**. Ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016. 326 p. Disponível em: 00LinguaEstrangeira.pmd (leffa.pro.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Vilson J. (org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 353-376. Disponível em: Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras (leffa.pro.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores:** Questões fundamentais. Campinas: Pontes, v. 8. 2021.

LIBERALI, F. C. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. *In*: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada). Campinas, SP: Pontes Editores, v. 4, 2010, p. 71-91. Disponível em: formacao_professores.pdf (ufg.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

LOCKDOWN. *In*: **CAMBRIDGE**. Cambridge: Cambridge University Press & Assessment, 2024. Disponível em: LOCKDOWN | Significado, definição em Dicionário Cambridge inglês. Acesso em: 31 mar. 2024.

MELCA, I. A.; Fortes, S. Obesidade e transtornos mentais: construindo um cuidado efetivo. In: **Revista HUPE**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2014, p. 18-25. Disponível em: Vista do Obesidade e transtornos mentais: construindo um cuidado efetivo (uerj.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

MELLO, D. (org.). Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, 8., 2021, Uberlândia. **Caderno de resumos** [...], Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2021. 537 p. Tema: Formação de professores de línguas em tempos de crises sociais: construindo reexistências. Disponível em: VIII CLAFPL_Caderno de resumos_final_17_11.pdf - Google Drive. Acesso em: 31 mar. 2024.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental:** um estudo de caso. 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: Domínio Público - Detalhe da Obra (dominiopublico.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L/2 no PARFOR/AM:** um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: (72) DISCURSO, IDENTIDADE E AGENTIVIDADE DE PROFESSORES DE L2 NO PARFOR/AM: UM ESTUDO À LUZ DO LETRAMENTO CRÍTICO (LC | Marta D E F A R I A E C U N H A Monteiro - Academia.edu. Acesso em: 31 mar. 2024.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em Psicologia Social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAIS, G. L. **O ensino-aprendizagem de inglês em Manaus:** representações sobre o passado e questões do presente – Etapa II. 2021. 34 f. Iniciação científica – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, 2021.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da educação. **Revista *Com Censo***: estudos educacionais do Distrito Federal. Brasília, DF, v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. Disponível em: Vista do A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação (se.df.gov.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Covid-19 e o fim da educação 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação (*Online*)**. v. 25, p. 1-19, 2021a. e-ISSN: 2236-3459. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/110616. Disponível em: SciELO - Brasil - COVID-19 E O FIM DA EDUCAÇÃO 1870 - 1920 - 1970 - 2020 COVID-19 E O FIM DA EDUCAÇÃO 1870 - 1920 - 1970 - 2020. Acesso em: 12 de jun. de 2023.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021b. Dossiê: democracia, escola e mudança digital: Desafios da contemporaneidade. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.249236. Disponível em: scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 31 mar. 2024.

NUNES, M. B. C. **O professor em sala de aula de leitura:** desafios, opções, encontros e desencontros. 2000. 274 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, A. N. **Representações de professores em formação sobre Inglês Como Língua Franca**: Um estudo de caso do Projeto CEL. 2019. 40 f. Iniciação científica – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

OSATO, T. Acesso à internet foi maior dificuldade de alunos da rede pública em 2020. **Galileu** (*Online*), 12 de mar. de 2021. Disponível em: Acesso à internet foi maior dificuldade de alunos da rede pública em 2020 - Revista Galileu | Sociedade (globo.com). Acesso em: 03 de jun. de 2023.

PESSOA, M. K.; NETO, M. M. de S. Ensino remoto durante a pandemia: pesquisa com docentes do Ceará. **Revista Novos Rumos Sociológicos**, Pelotas, v. 10, n. 18, p. 206-237, ago./dez., 2022. DOI: https://doi.org/10.15210/norus.v10i18.4849. Disponível em: Vista do ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA (ufpel.edu.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

POLITZER, R. L.; WEISS, L. **The successful foreign language teacher**. Philadelphia: The Center for Curriculum Development, 1971.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. PRENSKY, M. **On the horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001. Disponível em: Digital Natives, Digital Immigrants (marcprensky.com). Acesso em: 04 de jun. de 2022.

RAMOS, R. LESSA, A. Ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores à luz de representações. *In*: SILVA, K. A da (org.). **Crenças, discursos & linguagem**. v. 6. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 103-133.

RODRIGUES, A. F. B.; MONTEIRO, M. F. C. As inserções tecnológicas nas aulas de inglês durante o isolamento social de covid 19: as implicações no papel do professor. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 18, n. 32, 2024, p. 50-70. Disponível em: Vista do As inserções tecnológicas nas aulas de Inglês durante o isolamento social de Covid 19: as implicações no papel do professor (unioeste.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.). **Formação do educador:** dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SILVA, A. T.; MOTA, A. C. D.; NOBRE, N. N. B.; FERREIRA, Y. V. B. F. Os alunos das redes pública e particular do Ceará em tempos de pandemia na visão dos professores de línguas estrangeiras. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 122-133, jan. de 2021. ISSN 1982-2014. Disponível em: O signo para Humboldt, para Saussure e para Bakhtin | Signo (unisc.br). Acesso em: 04 de jun. de 2023.

SILVA, E. R.; ABUD, M. J. M.; CASTRO, S. T. R. (org.). **Representações docentes e discentes em contextos educativos**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010.

SOUSA, E. L. **Representações de alunos do PROEJA sobre o ensino-aprendizagem de Inglês para Fins Específicos – Leitura**: um estudo de caso no IFAM. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7360. Acesso em: 28 fev. 2024.

SOUSA, E. L.; MONTEIRO, M. F. C. Representações de inglês para fins específicos – leitura e algumas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas. **The Especialist**. São Paulo: PUC-SP, v. 41, n. 2. 2020a, p. 1-19. Disponível em: View of Representações de Inglês para Fins Específicos-Leitura e algumas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas (pucsp.br). Acesso em: 31 mar. 2024.

SOUSA E. L.; MONTEIRO, M. F. C. A linguagem de alunos de inglês para fins específicos na educação profissional tecnológica. *In*: ALMEIDA. P. V., VIEIRA, M. S. P. (org.). **Por palavras e gestos:** a arte da linguagem. v. 2. 2. ed. Curitiba – PR: Editora Artemis, 2020b, p. 1-12. Disponível em: (72) A Linguagem De Alunos De Inglês Para Fins Específicos Na Educação Profissional Tecnológica | Elaine L I M A D E Sousa - Academia.edu. Acesso em: 31 mar. 2024.

STAKE, R. E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Strategies of qualitative inquiry.** Londres: Sage Publications, 1998, p. 86-109.

TAVARES, J. R. **Representações de professores de inglês de escolas públicas sobre o livro didático e recursos de apoio:** um estudo de caso em Manaus. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/8677. Acesso em: 28 fev. 2024.

UFAM. Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação. **Parecer nº 010/2020-CCPG**, de 24 de jan. de 2020. Aprova o Projeto de pesquisa: Formação de professores de línguas face às demandas socioculturais de ensino-aprendizagem. Universidade Federal do Amazonas, Poder Executivo, Manaus-AM, jan. de 2020.
VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

WIDDOWSON, H. **Aspects of language teaching**. Oxford University Press, 1990.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019n-CoV).** 2020. Disponível em: IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV) (who.int). Acesso em: 10 de jul. de 2023.

YUEN, K. S.; YE, Z. W.; FUNG, S. Y. Sars-cov-2 and covid-19: the most important research questions. **Cell Biosciense**, v. 10. n. 40, 2020. Disponível em: SARS-CoV-2 and COVID-19: The most important research questions | Cell & Bioscience | Full Text (biomedcentral.com). Acesso em: 31 mar. 2024.

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

Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a). está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de Mestrado “O papel do professor de inglês na escola pública em Manaus em tempos de Pandemia de Covid 19: um estudo de caso à luz das representações”, cuja pesquisadora responsável é Adrian Fernanda Bezerra Rodrigues e o objetivo geral é investigar as representações do papel do professor de inglês da escola pública em tempos de Pandemia de Covid 19 e os objetivos específicos são analisar as representações desses professores e refletir acerca das implicações dessas representações na questão de formação contínua de professores.

O(A) Sr(a). está sendo convidado porque acredito que suas respostas contribuirão para que os resultados deste estudo tragam apontamentos e reflexões a respeito da formação de professores, de seu papel no ensino-aprendizagem na escola pública, bem como contribuições às futuras pesquisas na área.

Caso aceite participar, sua participação consiste em responder um questionário de perfil e um questionário investigativo que serão enviados para o seu endereço eletrônico (*e-mail).* Estes instrumentos de pesquisa foram desenvolvidos a fim de responder às duas perguntas que norteiam essa pesquisa, a saber: Que representações o professor de inglês da escola pública tem sobre seu papel no ensino-aprendizagem desse idioma? Quais as implicações dessas representações na formação contínua de professores para o ensino-aprendizagem de inglês?

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr(a). podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao preencher os questionários de pesquisa e me comprometo em minimizar ao máximo qualquer risco, seja de caráter físico, moral, psicológico etc., por este motivo, se depois de consentir em sua participação você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Por se tratar de uma pesquisa que será realizada via

e-mail (por meio do endereço eletrônico xxxxxxxx@gmail.com) há ainda os riscos característicos do ambiente virtual, como a não garantia do anonimato das informações e da identidade dos participantes. Assim, para se minimizar esses riscos, uma vez concluída a coleta de dados da pesquisa, será feito o *download* dos dados obtidos neste estudo para um dispositivo eletrônico. Portanto, eles serão armazenados e acessados somente pela pesquisadora responsável, por meio de senha pessoal, sendo apagado qualquer registro feito em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: que o(a) senhor(a) possa aproveitar o questionário investigativo como um instrumento de reflexão crítica de sua própria prática docente e que possa promover melhorias a partir delas.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a). dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo(a) na tomada de decisão livre e esclarecida.

Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica

O(A) Sr(a). pode entrar com contato com a pesquisadora responsável Adrian Fernanda Bezerra Rodrigues a qualquer tempo para informação adicional no endereço adrianfernanda18@gmail.com ou telefone/WhatsApp (XX) X XXXX-XXXX

O(A) Sr(a). também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas vias, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a)

Sr(a)., ou por seu representante legal, e pela pesquisadora responsável, ficando uma via de igual teor com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa “O papel do professor de inglês na escola pública em Manaus em tempos de Pandemia de Covid 19: um estudo de caso à luz das representações”.

Manaus, ____/_____/_____

_____

Assinatura do Participante

IMPRESSÃO

_____

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PERFIL

Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL

UFAM

Questionário de Perfil*

Caro(a) professor(a),

Este questionário é um dos instrumentos da pesquisa “O papel do professor de inglês na escola pública em Manaus em tempos de Pandemia de Covid 19: um estudo de caso à luz das representações”, sob a minha responsabilidade e desenvolvida no Curso de Mestrado do Programa de Pós–Graduação em Letras, sob a orientação da Profª. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro e visa traçar o perfil dos participantes desta pesquisa com o intuito de conhecê-los antes de iniciar a segunda etapa com o questionário investigativo que será enviado assim que as respostas a este questionário forem devolvidas.

Mais uma vez agradeço sua participação e reitero que a qualquer momento você pode retirar sua participação na pesquisa por qualquer que seja o motivo e sem prejuízo algum.

Atenciosamente,

Adrian Fernanda Bezerra Rodrigues, Profª.

1) Dados pessoais:
Nome completo: _____
Idade: _____ anos
Gênero social: ( ) masculino ( ) feminino ( ) outro _____
Telefone: ( ) _____ e-mail: _____

2) Formação acadêmica:
2.1 Graduação:
Curso:_____
Instituição de ensino: _____
Ano de conclusão: _____

2.2 Especialização: ( ) sim ( ) não ( ) em andamento.
Curso:_____
Instituição de ensino: _____
Ano de conclusão (ou previsão): _____

2.3 Mestrado: ( ) sim ( ) não ( ) em andamento.
Curso:_____

Instituição de ensino: _____
Ano de conclusão (ou previsão): _____

2.4 Doutorado: ( ) sim ( ) não ( ) em andamento.
Curso:_____
Instituição de ensino: _____
Ano de conclusão (ou previsão): _____

3) Informações profissionais:
3.1 Instituições:
Escola Particular: ( ) sim ( ) não. Em caso afirmativo:

3.2 Escola Pública (SEDUC-AM): ( ) sim ( ) não. Em caso afirmativo:
Qual sua forma de ingresso na SEDUC (AM)? ( ) PSS ( ) Concurso

Esteve afastado por algum motivo em 2020, 2021 ou em 2022? ( ) sim ( ) não

Deu aulas no formato remoto durante este período?
( ) sim ( ) não

Espaço reservado para comentários que julgar necessário:
_____
_____

_____
* *Instrumento elaborado por Adrian Fernanda Bezerra Rodrigues, com base em Alencar (2021), Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014), Sousa (2019) e Tavares (2021).*

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL

Questionário Investigativo**

Caro(a) professor(a),

Dando prosseguimento ao levantamento de dados para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado em Letras da UFAM, este questionário visa gerar dados a respeito de suas representações acerca do papel do professor de inglês na escola pública em tempos de Pandemia. Após receber as respostas, os dados serão reunidos e categorizados a fim de estabelecer conexões e interpretações baseado no conjunto das 5 categorias expostas a seguir:

- O papel do professor;
- Atribuições do professor no contexto de aulas remotas no período pandêmico;
- Inserção das tecnologias nas aulas;
- Formação para o contexto de aulas remotas;
- Ensino-aprendizagem de inglês no período pandêmico;

Mais uma vez agradeço sua participação nesta pesquisa e me comprometo em resguardar sua identidade.

O questionário a seguir está dividido em 6 perguntas discursivas e solicito que responda às perguntas de maneira reflexiva. Na medida do possível, procure um momento que tenha tempo disponível para que você também aproveite este instrumento como uma reflexão de sua prática docente. Espero que sua experiência nesta pesquisa seja gratificante e prazerosa.

Atenciosamente,

Adrian Fernanda Bezerra Rodrigues, Profª.

1) Como você enxerga o papel do professor de inglês da escola pública de forma remota no período da Pandemia de Covid 19?

2) Você acha que durante o período em que as aulas foram remotas suas responsabilidades/atribuições mudaram? Comente:

3) Como você lidou com a inserção das tecnologias neste modelo de ensino-aprendizagem? Você se sentiu preparado para as aulas remotas? Comente:

4) Você recebeu algum tipo de preparação ou de formação da SEDUC (AM) para trabalhar de forma remota ou você procurou essas formações por conta própria? Em caso afirmativo, por gentileza, comente de qual tipo e onde:

5) No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de inglês no período remoto, quais foram as maiores dificuldades encontradas? Comente um pouco sobre:

6) De forma geral, como professor(a), como você enxerga o ensino-aprendizagem de inglês nesse período? O que poderia ter melhorado sua experiência?

Este espaço está reservado para você aprofundar suas respostas ou fazer comentários que julgar pertinentes para esta pesquisa e que por acaso não tenha sido abordado nas perguntas.

Caso queira acrescentar alguma informação posterior a este questionário fico disponível por meio do e-mail ou do *WhatsApp* fornecidos no TCLE.

_____

****** *Instrumento elaborado por Adrian Fernanda Bezerra Rodrigues com base em Alencar (2021), Araújo (2019), Monteiro (2009; 2014), Sousa (2019) e Tavares (2021).*

ANEXO A

Quadro 10 – Sequence of procedures in case study research

Step	Activity	Questions to address
01	Setting the stage	• What are you going to study? • Why is case study research appropriate for your research?
02	Determining what we know	• What do we already know about what you are going to study? • What do we need to know about it? • Has a previous case study been completed addressing the same or similar to those in your research?
03	Selecting a design	• Are you interested in exploring patterns of behavior, describing past or current conditions, describing characteristics or behaviors of specific individuals, or describing broad aspects of society? • Are you interested in describing individual cases, explaining theories, or extending an extant knowledge base?
04	Getting information from interviews	• Can what you need to know be obtained by asking other people questions? • Have other researchers addressed similar questions using interviews?
05	Getting information from observations	• Can what you need to know be obtained by watching other people? • Have other researchers addressed similar questions using observations?
06	Getting information from documents	• Can what you need to know be obtained by reviewing materials, records, or other similar information? • Have other researchers addressed similar questions using existing documents?
07	Summarizing and interpreting information	• How will the information that is gathered be reduced to reflect answers to questions being investigated? • How will the outcomes of your research be linked to the work of others?
08	Reporting findings	• How will the information that is gathered be reduced to reflect answers to questions being investigated? • What is the simplest form for sharing the outcomes of your research with others?
09	Confirming findings	• What approach will be taken to establish confidence in the findings of your research? • What do participants in your research or experts in the field think of your research? • To what extent are the outcomes of your research linked to findings of others? • Have other researchers reported similar answers to questions like those investigated in your research?

Fonte: Hancock e Algozzine (2006, p. 84).

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PAPEL DO PROFESSOR DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA EM MANAUS EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID 19:
UM ESTUDO DE CASO À LUZ DAS REPRESENTAÇÕES
Pesquisador: ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES
Área Temática:
Versão: 3
CAAE: 59963722.5.0000.5020
Instituição Proponente: Faculdade de Letras -Flet
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.772.721

Apresentação do Projeto:
De acordo com a pesquisadora:

Resumo:
Este trabalho, situado no campo da Linguística Aplicada com ênfase na formação de professores, tem como objetivo geral investigar as
representações do papel do professor de inglês da escola pública em tempo de Pandemia de Covid-19 do inglês Corona Virus Disease 2019 e como
específicos analisar essas representações e refletir acerca das implicações dessas representações na questão de formação contínua de
professores. O referencial teórico adotado para embasar representações é Celani e Magalhães (2002) e Moscovici ([1965] 1978; [2000] 2015); para
a formação de professores, baseia-se em Celani (1992; 2010), Leffa (2008), Monteiro (2009; 2014), entre outros; para o papel do professor, o aporte
teórico é Monteiro (2009), Schön (1990) e Widdowson (1983; 1990). O trabalho está inserido na abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2003;
DÖRNYEI, 2007) e utiliza o estudo de caso do tipo intrínseco (STAKE, 1998) como metodologia. Para isto, serão utilizados como instrumentos de

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com

pesquisa questionários de perfil e investigativo (CHIZZOTTI, 1991; GIL, 2002). O contexto da pesquisa é a SEDUC (AM) e os participantes serão 10
professores de inglês desta rede de ensino. Espera-se com esta pesquisa promover reflexões acerca de questões inerentes à formação contínua de
professores de inglês.Palavras-chave: Representações. Papel do professor. Formação de Professores. Pandemia. Covid 19.

Metodologia Proposta:
Esta pesquisa é ancorada na abordagem qualitativa, que segundo Dörnyei (2007, p. 37) [...] um aspecto importante desta emergente natureza é o fato que, idealmente, pesquisas qualitativas entram no processo de pesquisa com uma mente completamente aberta, e sem
estabelecer testes para hipóteses preconcebidas , isto significa que durante o processo da pesquisa o pesquisador se compromete em analisar os
resultados obtidos com um ponto de vista flexível e não somente em busca de provar que sua hipótese estava correta. A metodologia escolhida é o
estudo de caso do tipo intrínseco com base em Stake (1998) na qual o objetivo principal não é a formulação de nenhuma teoria, mas sim um
interesse particular em conhecer um indivíduo ou grupo específico que está sendo investigado. Amparo-me também em Gil (2002), para quem esta
metodologia proporciona uma visão geral do problema e identifica fatores que influenciam ou são influenciados por ela, além de conferir mais
validade ao estudo, uma vez que a análise de dados nessa metodologia é proveniente de convergências ou divergências de observações obtidas
por meio de vários instrumentos, evitando a subjetividade do pesquisador (GIL, 2002).Optei por adotar a SEDUC (AM) como contexto de pesquisa
pois este é o meu ambiente cotidiano de trabalho, facilitando assim o acesso a este local. Os participantes da pesquisa serão 10 professores de
inglês de escolas da rede pública estadual de ensino, SEDUC-AM, com habilitação profissional para lecionar este componente curricular e que
tenham dado aula na rede durante os anos de 2020 a 2022, delimitando assim que estes sejam formados na área e que tenham lecionado durante o
período da Pandemia de Covid 19 de forma remota, híbrida ou presencial. Os instrumentos de geração de dados serão questionário de perfil e

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com

questionário investigativo. A justificativa para a escolha desses instrumentos partiu do intuito de gerar uma quantidade de dados suficientes para a
análise de forma dinâmica com os professores envolvidos na pesquisa. O primeiro questionário visa documentar o perfil dos participantes bem como
comprovar que eles atendem os critérios de inclusão na pesquisa. O segundo questionário visa investigar as representações desses professores
acerca das implicações da Pandemia em sua prática. Ambos baseados em Monteiro (2009), Monteiro e Sousa (2020a; 2020b), Sousa (2019) e
Tavares (2020) que também investigaram representações de professores. Concordo com Chizzotti (1991, p. 55) no que diz respeito à caracterização
do questionário semiestruturado como um instrumento de confirmação das hipóteses a serem levantadas e confrontadas, lembro que "[...] para que
essa confirmação seja possível é necessário que a confecção deste exija critério e planejamento", de forma que, ao elaborar o questionário, o
pesquisador saiba claramente as informações que busca, o objetivo da pesquisa e das questões a serem aplicadas, a fim de não gerar ambiguidade,
dúvidas ou incompreensões e produzir respostas curtas, rápidas e objetivas. Na tentativa de sanar essas variantes, os questionários serão pilotados
antes do início da investigação com o intuito de trazer mais confiabilidade e validade aos resultados. Pois, de acordo com Dörnyei (2007, p. 75) o
procedimento de pilotagem evita uma grande frustração e possível trabalho extra.Após serem identificados os professores de inglês tendo sido
considerados os critérios de inclusão e exclusão mencionados no item anterior e estes concordarem em participar da pesquisa, um convite será
formalizado e será apresentado a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE com o parecer de aprovação do Comitê de Ética em
Pesquisa da UFAM explicando qualquer dúvida que houver. Em seguida serão enviados a eles via endereço eletrônico (e-mail) fornecido no TCLE
os questionários de perfil e investigativo que deverão ser devolvidos para o mesmo remetente dentro do prazo sugerido.

Critério de Inclusão:
Os participantes da pesquisa serão professores de inglês de escolas da rede pública estadual de

ensino, SEDUC-AM, com habilitação profissional
para lecionar este componente curricular e que tenham dado aula na rede durante os anos de 2020 a 2022, delimitando assim que estes sejam
formados na área e que tenham lecionado durante o período da pandemia de Covid 19 de forma remota, híbrida ou presencial. Para recrutamento
dos participantes da pesquisa será feita uma visita à cinco escolas da Coordenadoria Distrital de Educação 06 (CDE06) para conversar com os
professores de inglês e apresentar a proposta da pesquisa. Com os professores que demonstrarem interesse em participar da pesquisa será feira a
seleção de 10 participantes baseada nos critérios listados a seguir:Os critérios de inclusão são: 1) Ser professor de inglês concursado ou contratado
por processo seletivo temporário da SEDUC (AM); 2) Ser formado neste componente curricular e ter dado aula de forma remota, híbrida ou
presencial nos anos 2020, 2021 e/ou 2022.3) Faixa etária: 25 a 40 anos.Feito isto, um convite será formalizado e será apresentado a eles o Termo
de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) com o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM explicando
qualquer dúvida que houver, assegurando que eles entendam os objetivos da pesquisa, o papel deles como participantes e que o consentimento de
participação pode ser retirado a qualquer momento, como lembra Celani (2005, p. 110):Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que
os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm
de desistir de sua participação a qualquer momento. (CELANI, 2005, p. 110).Em seguida serão enviados a eles via endereço eletrônico (e-mail)
fornecido no TCLE os questionários de perfil e investigativo (APÊNDICES B e C) que deverão ser devolvidos para o mesmo remetente dentro do
prazo sugerido.De acordo com Vieira (2009, p. 20) os questionários de autoavaliação – quando o respondente pode ser auto aplicado – apresentam
vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens destacam-se que, ao receber o questionário via e-mail, o respondente tem a liberdade de respondê
-lo a hora que puder e levar o tempo que julgar necessário para tal. Por outro lado, as desvantagens incluem o risco de o respondente esquecer ou

optar por não o responder e/ou de as perguntas serem respondidas sem comentários adicionais. Em razão disto, as perguntas foram elaboradas se
deixando espaços abertos para complementação de resposta e incentivando comentários. Além disso, caso o questionário demore a ser devolvido,
um segundo e-mail será enviado como lembrete.
Critério de Exclusão:
Caracterizam critérios de exclusão: 1) Ter se afastado por qualquer razão da sala de aula durante este período;2) Não autorizar a publicação do
trabalho contendo as interpretações de suas respostas;3) Não concordar em responder as perguntas do questionário;4) Desistir de sua participação
na pesquisa por qualquer razão;5) Possuir idade inferior a 25 ou superior a 40 anos.Sendo qualquer um desses critérios motivo para exclusão do
participante.

Metodologia de Análise de Dados:
Para a análise dos dados gerados será utilizado análise de conteúdo baseado em Bardin ([1977] 2001; 2008) para quem, nesta análise, procura-se
conhecer o que está por trás das palavras e que entende que a análise de dados é uma busca de outras realidades através de mensagens
(BARDIN, [1977] 2001, p. 44).De acordo com Dörnyei (2007, p. 245), a análise de dados, que tem origem no método quantitativo, trata-se de
examinar textos escritos envolvendo a contagem de exemplos de palavras, frases ou estruturas gramaticais que se enquadram em categorias específicas. Desta forma, os dados serão todos reunidos, cada pergunta com sua respectiva resposta, e essas
respostas serão confrontados e categorizadas a fim de encontrar padrões para então estabelecer relações e interpretações. Dentro de cada
categoria será feita uma análise comparativa entre as respostas dos participantes a fim de identificar semelhanças ou disparidades para que uma
representação simplificada possa ser formulada a partir desses dados ou até mesmo identificar a necessidade de readaptação de uma categoria
para outra.O conjunto de 5 categorias expostas abaixo, servirá de base para a análise:• O papel do professor;• Atribuições do professor no contexto
de aulas remotas no período pandêmico;• Inserção da tecnologia nas aulas;• Formação para o

contexto de aulas remotas;• Ensino-aprendizagem de
inglês no período pandêmico.

Tamanho da Amostra no Brasil: 10

Objetivo da Pesquisa:
De acordo com a pesquisadora:

Objetivo Primário:
• Investigar as representações do papel do professor de inglês da escola pública em tempos de Pandemia de Covid 19.
Objetivo Secundário:
• Analisar essas representações, e• Refletir acerca das implicações dessas representações na questão de formação continua de professores

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
De acordo com a pesquisadora:

Riscos:
Os riscos decorrentes desta pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao preencher os questionários de pesquisa. Na
intenção de minimizar ao máximo qualquer risco, seja de caráter físico, moral, psicológico etc., o consetimento de participação pode ser retirado em
qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo ao participante. Não
haverá nenhuma despesa e nenhuma remuneração ao participar da pesquisa.Por se tratar de uma pesquisa que será realizada de forma virtual há
ainda os riscos característicos do ambiente virtual, como a não garantia do anonimato das informações e da identidade dos participantes. Assim,
para se minimizar os riscos relacionados ao ambiente virtual, uma vez concluída a coleta de dados da pesquisa, será feito o download dos dados
obtidos neste estudo para um dispositivo eletrônico. Portanto, eles serão armazenados e acessados somente pela pesquisadora responsável, por
meio de senha pessoal, sendo apagado qualquer registro feito em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".Os resultados da pesquisa

serão analisados e publicados, mas a identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.
Benefícios:
As respostas a esta pesquisa contribuirão para que os resultados deste estudo tragam apontamentos e reflexões a respeito da formação de
professores, de seu papel no ensino-aprendizagem na escola pública, bem como contribuições às futuras pesquisas na área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
Terceira versão de um projeto de pesquisa de mestrado da pesquisadora ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES, da UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, vinculada a FACULDADE DE LETRAS, do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, sob orientação da professora doutora Marta de Faria e Cunha Monteiro.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
1. Folha de Rosto: Consta no protocolo de pesquisa DE FORMA ADEQUADA;
2. Termo de Anuência: CONSTA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DE FORMA ADEQUADA;
3. Instrumentos da Pesquisa: CONSTA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DE FORMA ADEQUADA;
4. Projeto de Pesquisa: ADEQUADO
5. TCLE: ADEQUADO

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Não há óbice ético no protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:
Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. A pesquisadora deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais. Em razão do exposto, somos de parecer favorável que o projeto seja APROVADO, pois a pesquisadora cumpriu RIGOROSAMENTE as determinações das Res. 466/2012 e 510/2016.
É o parecer

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM

Continuação do Parecer: 5.772.721

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1952719.pdf	09/09/2022 14:49:47		Aceito
Outros	Carta_resposta_Adrian.pdf	09/09/2022 14:49:07	ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_anuencia_Adrian.pdf	09/09/2022 14:48:35	ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Adrian_Mestrado_V_3.pdf	09/09/2022 14:47:50	ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Adrian_Fernanda_V_3.pdf	09/09/2022 14:46:11	ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES	Aceito
Outros	Questionario_Investigativo.pdf	14/08/2022 20:28:19	ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES	Aceito
Outros	Questionario_de_Perfil.pdf	14/08/2022 20:27:47	ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Adrian_Fernanda_assinado.pdf	08/06/2022 20:03:56	ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES	Aceito
Orçamento	Orcamento_DM_Adrian_Fernanda.pdf	24/05/2022 14:56:40	ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DM_Adrian_Fernanda.pdf	24/05/2022 14:56:26	ADRIAN FERNANDA BEZERRA RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com

MANAUS, 23 de Novembro de 2022

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com