

ENSINAR INGLÊS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS: MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19

Simôni Cristina Arcanjo¹
Sandra Mari Kaneko Marques²

Resumo: A pandemia de COVID-19 gerou diversas mudanças na sociedade, principalmente no que se refere ao cenário educacional. Com base nisso, este estudo objetivou caracterizar a motivação de professores para ensinar inglês com tecnologias digitais em contexto de ensino remoto. Para isso, focamos, primeiramente, na identificação dessas tecnologias, e, em seguida, na relação delas com a motivação docente no ensino da língua inglesa. Esta investigação, caracterizada como qualitativa, exploratória e descritiva, visa proporcionar maior familiaridade com um determinado problema a ser investigado, no caso deste estudo, a motivação docente no uso de tecnologias no contexto da pandemia (Larsen-Freeman; Long, 1991). Buscamos coletar dados com base em um questionário semiaberto on-line, analisado de acordo com os parâmetros de pesquisa qualitativa (Holliday, 2007; Minayo, 2009; Patton, 2002; Richards, 2003). No total, o estudo contou com a participação de 13 professores atuantes desde a educação infantil até a superior em contextos educacionais diversos, tais como instituições públicas, instituições privadas, escolas de idiomas, projeto de extensão universitária, e aulas particulares. No que tange à motivação desses professores no uso de tecnologias digitais, os resultados indicaram que, em primeiro lugar, houve a utilização dessas tecnologias para videoconferência em aula síncrona e, em segundo lugar, para garantir maior interatividade às aulas. Nesse sentido, quanto à motivação, podemos afirmar que os professores foram caracterizados como motivados para o uso de tais recursos tecnológicos. No entanto, foi possível verificar que, além da formação técnica, há uma necessidade de formação crítica tanto dos professores quanto dos alunos para que o ensino e aprendizagem de inglês ocorra de modo ainda mais significativo.

Palavras-chave: Ensino de inglês; Motivação de professores; Tecnologias digitais.

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

2 Professora de língua inglesa da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

TEACHING ENGLISH WITH DIGITAL TECHNOLOGIES: TEACHER MOTIVATION IN CONTEXT OF COVID-19 PANDEMIC

Abstract: The COVID-19 pandemic has brought several changes in society, particularly in the educational landscape. Based on this context, this study aimed to characterize teachers' motivation to teach English using digital technologies in remote teaching environments. In order to achieve this, we first focused on identifying these technologies, and then examined their relationship with teacher motivation in English language teaching. This investigation, characterized as qualitative, exploratory, and descriptive, sought to provide greater familiarity with a specific problem to be investigated – namely, teacher motivation in using different technologies during the pandemic (Larsen-Freeman; Long, 1991). Data were collected using an online questionnaire, analyzed according to qualitative research parameters (Holliday, 2007; Minayo, 2009; Patton, 2002; Richards, 2003). The study involved the participation of 13 teachers, working from child education to higher education, and in different contexts: public institutions, private institutions, language schools, university extension projects, and as private teachers. Regarding these teachers' motivation for using digital technologies, the results showed that, firstly, the participants made use of digital technology for videoconferencing in synchronous classes; and, secondly, to ensure interactivity in classes. In this sense, concerning motivation, we can affirm that teachers were characterized as motivated to use such technologies. However, it was evident that beyond technical training, there is a need for critical training for both teachers and students to ensure that English teaching and learning occurs in an even more meaningful way.

Keywords: English teaching; Teacher motivation; Digital technologies.

1 INTRODUÇÃO

No ensino e aprendizagem de línguas, os estudos acerca do tema motivação são relevantes e necessários por se debruçarem não apenas nas escolhas de aprendizes e docentes, mas também em seus esforços e persistência (Dörnyei, 2011, Dörnyei; Ushioda, 2011). Por buscar responder a questões relacionadas ao comportamento humano, pesquisar o aspecto motivacional não é algo novo. No entanto, em uma sociedade de mudanças contínuas, faz-se necessário esse tipo de investigação para a compreensão de situações presentes nos mais diversos contextos. Recentemente, vivenciamos a pandemia do coronavírus (causador da doença COVID-19), que teve como uma de suas consequências a necessidade de implementação da modalidade remota de ensino e aprendizagem. Assim, foi necessário o uso de recursos digitais para manter a interação professor-aluno e aluno-aluno. Esses recursos, também chamados de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), já vinham sendo inseridos em ambientes educacionais (Paiva, 2019a), todavia não condiziam com o ritmo e formas esperados.

Independente de um contexto de ensino remoto emergencial, essas tecnologias digitais trazem grandes contribuições para o ensino e aprendizagem. Como afirma Kenski (2012), elas movimentam a educação e são capazes de propiciar novas mediações na relação professor-aluno-conteúdo. Nesse sentido, para que sejam significativas em tal contexto, a autora ressalta que é necessária uma inserção

pedagógica dessas tecnologias, considerando as especificidades do que se almeja ensinar, bem como as especificidades das próprias ferramentas utilizadas.

Vistas essas considerações, este estudo teve como ponto de partida a seguinte pergunta: como se caracteriza a motivação de professores para ensinar inglês com tecnologias digitais em contexto de pandemia? Com isso, atrelado a essa questão, tivemos como objetivo geral caracterizar a motivação de professores para ensinar inglês em contexto de ensino remoto, resultante da pandemia de COVID-19. Para tanto, buscamos especificamente: (i) identificar as ferramentas digitais utilizadas por professores de inglês na pandemia, (ii) verificar como/em que situações de ensino e aprendizagem/com qual intuito os professores utilizavam essas ferramentas e (iii) analisar como se construía a motivação dos professores para o ensino com as ferramentas digitais. Dessa forma, com base no que foi até aqui exposto, esta investigação se justifica pela importância de abordar um contexto educacional recente em nossa sociedade, que evidencia, principalmente, a necessidade de um diálogo entre o uso das tecnologias digitais e o processo de ensino e aprendizagem. Sob esse olhar, é importante considerarmos, como Fernandes, Isidorio e Moreira (2020) ressaltam, que quando falamos de tecnologia, podemos encontrar professores que nos chamem a atenção para inúmeros desafios e possibilidades em tal cenário, ilustrando variadas características do fazer docente e da diversidade de perfis profissionais nas situações presentes no trabalho do professor.

Assim, primeiramente, apresentamos os temas que serviram de aporte teórico para a pesquisa. Na sequência, descrevemos a metodologia utilizada e discutimos os resultados. Por fim, tecemos algumas considerações, nas quais retomamos os objetivos da investigação, bem como apontamos implicações para a Linguística Aplicada (LA), especificamente para o ensino e aprendizagem de línguas e para a formação de professores.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresentamos os temas que fundamentam este estudo. Assim, organizamos essa parte em dois momentos. No primeiro, discorremos sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula. No segundo, tratamos da motivação no ensino e aprendizagem de línguas.

2.1 O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula

O surgimento de tecnologias na sociedade é antigo. No entanto, os recursos tecnológicos se transformam e evoluem de acordo com as mudanças no meio social e, com isso, necessitam se incorporar aos mais diversos contextos. Um exemplo de contexto é o educacional. No que se refere a esse ambiente, de acordo com Santaella (2014), o século XX esteve predominantemente marcado pela influência Gutenbergiana, vista a utilização do texto impresso em conjunto com a fala do professor. Já em relação aos dias atuais, Kenski (2012) aponta o surgimento

de uma nova sociedade tecnológica: a das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC).

No que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, quanto às TDIC, Paiva (2019a, p. 22) ressalta a necessidade de um engajamento em “formas de aprender e de ensinar, de interagir e de colocar em circulação a produção de conhecimento”. Assim, com base na realidade social, a autora já previa, em 2019, um currículo de formação de professores mais voltado à inserção das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem. O contexto de ensino remoto, consequência da pandemia, fez com que isso se tornasse ainda mais evidente e urgente. No entanto, independentemente da existência de uma pandemia, as TDIC precisam ser vistas como importantes ferramentas na articulação do saber.

Enquanto professores, defendemos que o processo de ensino e aprendizagem, em qualquer área que seja, deve ser significativo para o aprendiz. De maneira resumida, há ênfase em modos de ensinar que leve o aluno a associar sua aprendizagem com elementos da realidade da qual faz parte. Dessa forma, o contexto social, cultural e histórico em que os aprendizes se inserem deve ser sempre observado, para que, assim, sentidos possam ser construídos. Na sociedade atual, ignorar, ou mesmo menosprezar, o uso das TDIC nas aulas é deixar de considerar um dos elementos que permeiam a vida humana. De acordo com Moran (2006, p. 15),

Nosso maior desafio é caminhar para um ensino e educação de qualidade, que integre todas as dimensões do ser humano. Para isso, precisamos de pessoas que façam essa integração em si mesmas no que concerne aos aspectos sensorial, intelectual, emocional, ético e tecnológico, que transitem de forma fácil entre o pessoal e o social, que expressem nas suas palavras e ações que estão sempre evoluindo, mudando, avançando.

Nas palavras do autor, no ensino e na educação, há a necessidade de uma integração entre as dimensões humanas, e a dimensão tecnológica é uma delas. Pensando nas TDIC dentro, atualmente, dessa dimensão tecnológica, é inegável que o professor precisa agir para acompanhar as mudanças da sociedade e evoluir constantemente, como Moran (2006) ressalta. No entanto, para isso, além da disposição do docente, devemos nos atentar a outros elementos necessários, como: a formação de professores para o uso das TDIC em aula; os recursos tecnológicos que os alunos dispõem e a forma como usam essas ferramentas; o papel da escola como lugar de apoio e incentivo ao professor, entre outros.

Associados a essas considerações, dados de uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontaram que, ao fim de 2019, 4,3 milhões de estudantes brasileiros não tinham acesso à internet³. Desse total, 4,1 milhões eram alunos da rede pública de ensino. Dessa forma, esses estudantes entraram na pandemia e, conseqüentemente, no ensino remoto emergencial impossibilitados de acompanhar as aulas. Essa falta de acesso dos alunos esteve ligada a dois aspectos:

3 Disponível em: <https://brasilpaisdigital.com.br/pesquisa-do-ibge-revela-que-41-milhoes-de-estudantes-da-rede-publica-nao-tem-acesso-a-internet/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

em primeiro lugar, à carência de recursos financeiros para compra de dispositivos tecnológicos; e, em segundo lugar, à indisponibilidade de prestação do serviço de internet nas regiões onde esses estudantes viviam.

Na busca por tentar reduzir essa desigualdade digital e possibilitar que mais alunos pudessem prosseguir em seus estudos durante a pandemia, diversas instituições de ensino implementaram algumas medidas, como: empréstimo de computadores, tablets, etc. e disponibilização de bolsas que pagassem os serviços de internet. No entanto, se olharmos para a inserção das TDIC na educação, podemos perceber que apenas o acesso a elas não garante um processo de ensino e aprendizagem efetivo. Por exemplo, alunos que dominam facilmente o WhatsApp podem apresentar dificuldades ao utilizarem um editor de textos e plataformas virtuais de aprendizagem. Ligado a esse contexto, em uma pesquisa bibliográfica sobre ensino de línguas adicionais no início da pandemia, Maquiné, Coelho e Figueiredo (2020) identificaram alguns recursos como os mais utilizados por professores. De acordo com as autoras, houve foco para a

utilização de recursos tecnológicos que incluem: computadores, Internet e *smartphones* e outros específicos para uso em atividades para o ensino e aprendizagem de línguas, em tempos de pandemia, tais como: *Whatsapp, Podcast, Duolingo, EDMODO, Mycity – My world, Moodle, Skype, Wiki, Chat, Teletandem, Streaming, Facebook, Google, Google classroom, Google suite, Google Hangout, Google Meet, Facebook, Microsoft one note, Zoom, Youtube, ELO, Blog, Vídeos, Software Luz do Saber, Quizzes, Google Forms, Bigo Live - Live Stream, Live Video & Live Chat; Amino: Communities and Chats, Yalla - Free Voice Chat Rooms, Bermuda Video Chat - Meet New People, Tandem Language Exchange: Speak & learn languages, WhatsApp Messenger* (Maquiné; Coelho; Figueiredo, 2020, p. 7-8).

Com base nos recursos elencados, é possível inferir que utilizar alguns deles pode ser difícil para alguns alunos, o que demandaria prepará-los, ao menos basicamente, para transitar entre as diferentes ferramentas. No que concerne ao uso das tecnologias digitais em aulas, não caminhamos nos passos esperados, mesmo com a intensificação tecnológica digital no século XXI, principalmente na última década. Há mais de 20 anos, Prenski (2001, p. 6) já enfatizava:

Precisamos inventar metodologias Nativas Digitais para *todas* as disciplinas, em *todos* os níveis, usando nossos alunos para nos guiar. O processo já começou – conheço professores universitários inventando jogos para ensinar assuntos que vão desde matemática para engenharia até a Inquisição Espanhola (Prenski, 2001, p. 6, tradução nossa)⁴.

O autor salienta a importância de se inserir metodologias digitais nas mais diversas disciplinas e níveis de ensino e, segundo ele, os alunos podem nos guiar

4 No original: “We need to invent Digital Native methodologies for *all* subjects, at *all* levels, using our students to guide us. The process has already begun – I know college professors inventing games for teaching subjects ranging from math to engineering to the Spanish Inquisition.” (Prenski, 2001, p. 6)

nessas trajetórias. No mesmo texto, Prenski (2001) caracteriza os estudantes como nativos digitais, pois, segundo ele, todos são falantes nativos da linguagem digital de computadores, videogames e internet. Valendo-se dessas considerações, nos questionamos se, de fato, há a necessidade de, em sala de aula, professores usarem especificamente tecnologias que seus alunos já conhecem. Ponderamos que esses alunos igualmente dominem outras ferramentas tecnológicas para que se mantenham motivados a aprender. Com isso, podemos investir no acesso deles às tecnologias digitais, assim como em uma preparação para o uso delas de forma crítica.

Em relação aos professores, também é primordial uma formação que os prepare para o trabalho com as TDIC em ambiente de ensino e aprendizagem. Não há dúvidas de que, principalmente devido ao que foi vivenciado na pandemia de COVID-19, a tendência é que, na educação, o uso das tecnologias se intensifique de alguma forma, comparado à situação anterior ao ensino remoto emergencial. Na LA, acerca do ensino e aprendizagem de línguas, pesquisas chamam a atenção para a formação de professores para o uso das tecnologias digitais. Alguns estudos realizados antes ou após/no período de ensino remoto emergencial (Kaneko-Marques, 2024; Alves, 2022; Denardi; Marcos; Stankoski, 2021; Amorim; Finardi, 2020; Có; Santos, 2020; Kawachi-Furlan; Lacerda, 2020; Monico; Rozenfeld, 2016; Azzari, 2015) indicaram que há carência em aspectos da formação de professores, principalmente em relação ao caráter pedagógico e crítico da inserção dessas tecnologias nas aulas de línguas.

No cenário educacional pré-pandemia, Azzari (2015) buscou (re)discutir possíveis interfaces entre a inserção das TDIC nos planejamentos e práticas pedagógicas de professores de inglês que atuavam na rede pública. Com base nos resultados obtidos, a pesquisadora concluiu que, quanto à inserção das TDIC no ensino e aprendizagem de inglês, se faz necessária a incorporação de uma educação crítica tanto na formação inicial como na formação continuada dos docentes. Pensando também na atuação desses profissionais, Monico e Rozenfeld (2016) analisaram planos de aula, elaborados por professores participantes de um curso de extensão sobre novas e velhas tecnologias nas aulas de língua estrangeira. A análise se deu com base no modelo TPACK – *Technological Pedagogical Content Knowledge* ou, em português, Conhecimento Tecnológico-Pedagógico de Conteúdo –, e os resultados indicaram deficiência na inserção das ferramentas tecnológicas nas aulas de línguas.

Já no cenário da COVID-19, Có, Amorim e Finardi (2020) realizaram um estudo acerca das experiências de professores de línguas em relação ao ensino em contexto virtual na pandemia. A análise sugeriu que a emergência da situação educacional em tal período fez com que os professores sentissem um impacto negativo quanto ao uso das tecnologias digitais, uma vez que se sentiam despreparados e não tinham um apoio institucional desejado. No entanto, os resultados apontaram que, com o preparo e suporte necessários, as TDIC tenderiam a ser incorporadas às práticas pedagógicas de tais professores no contexto pós-pandemia, em abordagens híbridas.

Similar ao que foi pontuado por Azzari (2015), Kawachi-Furlan e Lacerda (2020) destacaram a relevância de um maior foco na formação crítica de professores para o uso das TDIC. De acordo com os pesquisadores, isso é necessário para que o professor de línguas estrangeiras possa agir como um sujeito crítico e questionador, demonstrando uma formação que vá além de uma aprendizagem técnica no uso dos recursos tecnológicos. Na pesquisa realizada, os estudiosos objetivaram investigar perspectivas de futuros professores de língua inglesa sobre o uso das tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de línguas.

Além disso, assim como alguns estudos já citados, Santos (2020) também investigou experiências de professores de inglês ao migrarem das aulas presenciais para as remotas. A autora teve como foco observar tanto os desafios como os aspectos favoráveis ao ensino e aprendizagem em tal transição. Com dados coletados por meio de questionário on-line, os resultados indicaram ênfase positiva dos professores na descoberta de novas interfaces, o que os fez atualizarem suas práticas em consonância com a realidade dos aprendizes da cultura digital. Ainda, mesmo em meio a esse desafio, os resultados da pesquisa indicaram que os professores vinham se adaptando gradativamente à nova realidade, o que pode se relacionar também à pesquisa realizada por Denardi, Marcos e Stankoski (2021).

Sobre o último estudo citado, voltadas a uma abrangência mais geral do ensino de inglês, as autoras investigaram como 24 professores – docentes em institutos de idiomas, em escolas públicas e em particulares de ensino regular de educação básica – ministraram e reagiram às suas aulas já no início da pandemia. Os resultados da investigação indicaram que, por um lado, os professores destacaram dificuldades e preocupações geradas pelo contexto remoto, mas, por outro lado, reconheceram que poderia haver avanços na promoção do letramento digital tanto para docentes como para alunos.

Com foco maior nos docentes, Erarslan (2021), em seu estudo sobre as diferentes temáticas de pesquisas sobre o ensino na pandemia, aponta que muitos não receberam a devida formação teórica ou prática sobre o ensino on-line. Em seus resultados, o autor defende a necessidade de cursos de formação profissional para preparar docentes não apenas para o ensino presencial, mas também para o ensino on-line. Ele prevê que, a médio e longo prazo, tais cursos poderão tratar de tecnologias educacionais e ensino on-line na formação de professores.

Já Alves (2022) desenvolveu uma pesquisa no âmbito da formação inicial de docentes com professores atuantes em um projeto de extensão, na qual buscou-se apontar quais as principais dificuldades no uso de recursos tecnológicos e digitais e quais seus impactos positivos. Os participantes afirmaram que o curso de formação oferecido antes do início das aulas remotas emergenciais sobre o uso de recursos tecnológicos e digitais contribuiu para prepará-los para a sala de aula on-line. As dificuldades apontadas se pautavam mais em questões técnicas como: conexão de internet, microfone, fones, câmera, além da falta desses recursos ou o mau funcionamento deles.

Com base no que esses estudos trazem, percebemos como é urgente preparar os professores para o trabalho com as TDIC. Se observamos, por exemplo, nas investigações de Azzari (2015) e Santos (2020), mesmo com dificuldades, que poderiam ter sido amenizadas por uma formação mais adequada, os professores se mostraram abertos e dispostos a utilizarem as TDIC. Assim, os cursos que formam professores, em especial os professores de línguas inglesa, foco deste trabalho, precisam dar mais atenção ao uso das TDIC em seus currículos. Bem preparados, esses professores poderão, inclusive, se sentir mais motivados a utilizar as tecnologias digitais em aula. Compreender a motivação desses profissionais é um dos pontos essenciais para alcançar um ensino de qualidade, uma vez que esse aspecto é responsável por levar um indivíduo a agir e a se engajar em seus objetivos (Bzunec, 2004; Dörnyei, 2011). Tendo isso em vista, a próxima seção aborda o tema motivação no ensino e aprendizagem de línguas.

2.2 Motivação no ensino e aprendizagem de línguas

O termo motivação relaciona-se, geralmente, à inter-relação dos seguintes aspectos: *escolha*, *persistência* e *esforço*. Assim, a motivação compreende “[...] a *escolha* de uma determinada ação, a *persistência* no desempenho desta ação, e o *esforço* nela despendido” (Dörnyei, 2011, p. 199). A etimologia da palavra motivação tem em seu significado o sentido de movimento, uma vez que é derivada do verbo *movere*, em latim (mover-se, em português). Com isso, é possível afirmar que a motivação é um aspecto flutuante (Dörnyei; Ryan, 2015; Ushioda, 2011; Dörnyei, 2005; 2011; Dörnyei; Williams; Burden, 1997), ou seja, sofre constantes variações, fazendo com que uma pessoa se sinta mais motivada em alguns momentos e menos motivada em outros.

No ensino e aprendizagem de línguas, Kimura (2003, p. 78, tradução nossa) enfatiza que “a motivação na aprendizagem de L2⁵ em sala de aula não é uma construção estática [...], mas um fenômeno composto e relativo que se situa em vários recursos e ferramentas de um contexto dinâmico.”⁶ Notamos que, segundo o autor, a motivação dos alunos e do professor na aula de línguas vai receber, constantemente, influência de diversos fatores, sejam internos ou externos. Assim, devido à abrangência da motivação, Dörnyei e Ushioda (2011) salientam a importância de o pesquisador selecionar especificamente o foco que deseja investigar. Neste estudo, o foco recai sobre a motivação de professores para ensinar inglês com tecnologias digitais em contexto de ensino remoto.

Para compreender um pouco mais sobre os caminhos das pesquisas em motivação, esse tem sido, no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, um

5 Segunda Língua.

6 No original: “[...] classroom L2 learning motivation is not a static construct [...], but a compound and relative phenomenon situated in various resources and tools in a dynamic classroom context.” (Kimura, 2003, p. 78)

tema pesquisado por mais de 60 anos. Desde o início das investigações até o momento atual, de acordo com as mudanças da sociedade, sempre surgem focos para se investigar, como é o caso da relação entre motivação e tecnologias digitais. Várias teorias sobre esse assunto vieram surgindo como forma de contribuição aos estudos na LA e, assim, quatro abordagens emergiram: (i) a sociopsicológica, (ii) a cognitiva, (iii) a orientada para o processo e (iv) a sociodinâmica. Quanto ao período em que cada uma ganhou força nos estudos sobre Língua Estrangeira, as respectivas abordagens poderiam se organizar da seguinte forma: a primeira – de 1959 a 1990; a segunda – anos 90; a terceira – anos 2000; a quarta – por volta de 2005 até os dias atuais. Como indicado anteriormente, essa organização serve apenas como forma de indicar as épocas em que cada abordagem se sobressaiu, não se traduzindo, como uma delimitação de como pesquisar a motivação, pois os estudos de todos os períodos apresentam contribuições para a LA, e as teorias podem variar de acordo com diferentes focos e problemas de pesquisa.

Dessa maneira, este trabalho não se debruçou em uma abordagem específica, mas teve como principal aporte teórico os estudos de Dörnyei e Ushioda (2011), Dörnyei (2011) e Dörnyei (2018), que entendem a motivação como um construto capaz de “descrever por que as pessoas decidem fazer algo, por quanto tempo elas se mantêm dispostas a sustentar a atividade, e como nela se empenham” (Dörnyei, 2018, p. 1).⁷ Esse mesmo autor detalha, ainda, que a motivação é

o estado de alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso) (Dörnyei, 2011, p. 209).

Desse modo, o foco deste estudo está no processo de construção e reconstrução motivacional de professores de Inglês quanto ao uso de tecnologias digitais. Tendo apresentando essa fundamentação teórica, descrevemos, adiante, a metodologia que permitiu a realização da investigação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

De abordagem qualitativa, este estudo se classifica também como exploratório e descritivo, quando temos em vista seu objetivo de caracterizar a motivação de professores de inglês. Como Minayo (2009) enfatiza, as pesquisas qualitativas se debruçam, no decorrer de sua análise, em um universo de significados dentro de uma realidade social. Teóricos como Flick (2018) e Richards (2003) concordam com a autora citada, ao focarem na busca da compreensão de sujeitos em contextos naturais que a pesquisa qualitativa – tão recorrente na Linguística Aplicada – visa. Dessa forma, é comum que haja um trabalho exploratório, descritivo e, às vezes,

7 No original: “[...] to describe why people decide to do something, how long they are willing to sustain the activity, and how hard they are going to pursue it.” (Dörnyei, 2018, p. 1)

explicativo de fenômenos sociais. No caso desta investigação, o caráter exploratório e descritivo permitiu que fossem estabelecidas relações dos dados com o problema de pesquisa, relações estas que Gil (2002) aponta como necessárias na construção de sentidos do que se objetiva compreender.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário semiaberto (APÊNDICE A), divulgado de modo amplo via Facebook e WhatsApp, na forma de formulário do Google, em fevereiro de 2022. Como critério de escolha dos participantes da pesquisa para a coleta de dados, foi requerido que eles fossem graduados ou graduandos em Letras, da área de Inglês, e que tivessem trabalhado no ensino da língua estrangeira, com tecnologias digitais, no contexto da pandemia de COVID-19.

O questionário envolveu questões factuais (idade, naturalidade, tempo de experiência no ensino de Inglês, etc.) para o levantamento do perfil dos professores de língua inglesa, assim como questões voltadas aos objetivos da pesquisa. Quanto a esse último ponto, objetivamos verificar: como os professores utilizaram/ utilizavam⁸ as TDIC em suas aulas, como a motivação deles variou em relação aos recursos digitais, o que os professores indicaram como responsável por motivá-los e desmotivá-los quanto ao uso de TDIC no ensino remoto, etc.

A escolha por um questionário que utilizasse também questões abertas se deu pelo fato de que perguntas desse tipo possibilitam que o objeto de pesquisa seja explorado de uma forma melhor, expandindo a construção de significados no decorrer da investigação. Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 202) defendem que, nesse instrumento de pesquisa, em questões abertas “(...) o informante escreverá aquilo que lhe vier à mente. Um dificultador das perguntas abertas é também encontrado no fato de haver liberdade de escrita”. De acordo com os autores, é possível perceber que a análise de questões abertas exige maior cuidado do pesquisador. Todavia, para a pesquisa qualitativa, esse tipo de questão se torna necessário.

A fim de evitar possíveis dificuldades, tanto no momento do preenchimento do questionário pelos respondentes, como na análise e interpretação dos dados, algumas sugestões de Dörnyei (2007) foram seguidas, como o uso de linguagem clara e que se aproximasse dos respondentes, *layout* com organização de mais de uma seção para evitar um grande número de informações em uma mesma página, etc. Ademais, antes de ser divulgado, foi realizada uma aplicação do questionário piloto com uma colaboradora, no intuito de verificar a clareza do conteúdo e das questões.

Além disso, houve preocupação com os aspectos éticos da pesquisa (Dörnyei, 2007; Paiva, 2019b). Assim, na descrição do questionário, foi apresentado um termo de consentimento, assegurando o sigilo da identidade do participante. No que concerne à análise, esta seguiu os parâmetros da pesquisa qualitativa (Holliday,

8 Devido a alguns professores estarem em trabalho remoto na época específica da coleta de dados, e outros não; utilizamos os verbos nas formas do pretérito perfeito e imperfeito concomitantemente em algumas situações.

2007; Minayo, 2009; Patton, 2002; Richards, 2003). Com isso, o tratamento dos dados consistiu em um processo de leitura, releitura, análise e classificação, sendo organizados temas e categorias. Na seção seguinte, os resultados são apresentados e discutidos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para melhor compreender os resultados da pesquisa, em primeiro lugar, a análise dos dados pautou-se na caracterização do perfil dos respondentes. No total, 13 professores em contextos diversos de atuação de ensino de inglês responderam ao questionário. A seguir, o Quadro 1 apresenta uma visão geral do perfil dos participantes.

Quadro 1 - Perfil dos participantes

Pseudônimo	Idade	Cidade/Estado onde reside	Formação	Experiência total no ensino de inglês	Período como professor(a) no ensino remoto/on-line	Público ensinado no período remoto
1. André	28	Belo Horizonte/MG	Mestre	5 anos	maio 2021 - atual ⁹	Alunos particulares; curso de idioma
2. Catarina	26	Juiz de Fora/MG	Mestre	8 anos	nov. 2020 - atual	Ensino superior; alunos particulares
3. César	24	Assis/SP	Graduado em Letras e Mestrando em Educação	6 anos	mar. 2020 - jan. 2022	Educação infantil; ensino fundamental; ensino superior
4. Clara	54	Viçosa/MG	Graduada em Letras e Mestre em Turismo e Meio Ambiente	15 anos	Três meses durante a pandemia.	Alunos particulares
5. Evie	29	Araraquara/SP	Doutoranda	10 anos	jul. 2020 - atual	Ensino superior; idosos em projeto de extensão
6. Gisele	30	São Paulo/SP	Doutoranda	7 anos	1 ano antes da pandemia - atual	Alunos particulares
7. Jane	30	---/MG	Graduada em Letras	8 anos	mar. 2020 - set 2021	Ensino fundamental
8. Joanna	35	Aracaju/SE	Doutoranda	15 anos	fev. 2021 - atual	Ensino superior
9. Júnia	32	Paragominas/PA	Mestre	11 anos	mar. 2020 - atual.	Ensino médio
10. Luna	36	Ponte Nova/MG	Mestre	15 anos	maio 2020 - atual	Curso de idioma; alunos particulares
11. Samuel	31	São Paulo/SP	Doutorando	Mais de 15 anos	mar. 2020 - nov. 2021.	Ensino fundamental e médio, curso de idioma
12. Sarah	29	Ubá/MG	Graduada em Letras	9 anos	mar. 2020 - dez. 2021	Ensino fundamental e médio; curso de idioma
13. Tarantino	40	Belo Horizonte/MG	Graduado em Letras	8 anos	mar. 2020 - dez. 2021	Ensino médio; curso de idioma

Fonte: Elaboração das autoras (2024).

9 O termo “atual” refere-se ao período em que foi realizada a coleta de dados, ou seja, fevereiro de 2022.

Como já especificado anteriormente, ser graduando ou graduado em Letras, com ênfase em inglês, era uma das condições para participar da pesquisa. No perfil traçado, verificamos que todos os participantes já possuíam graduação e ensinavam inglês há, pelo menos, 5 anos. A idade deles variou entre 24 e 54 anos, com a maioria residente em cidades dos estados de Minas Gerais e de São Paulo, sendo apenas uma professora do Estado de Sergipe e outra do Pará. Mais da metade dos professores (7)¹⁰ participantes ainda continuavam em ensino remoto no momento da coleta de dados desta pesquisa.

Quanto ao público ensinado durante a pandemia da COVID-19, foi possível perceber bastante diversidade. Os dados indicaram que os participantes ensinavam/ensinaram inglês em tal período para: educação infantil (1), ensino fundamental (3), ensino médio (3), ensino superior (4), em curso de idioma (4), para alunos particulares (5) e para idosos em um projeto de extensão (1).

Tendo em vista a pergunta de pesquisa: como se caracteriza a motivação de professores para ensinar inglês com tecnologias digitais em contexto de pandemia?, após realizadas leituras e anotações em relação aos dados, foram organizadas as seguintes categorias: (i) ferramentas/recursos digitais e seus modos de utilização, (ii) fatores que motivam/motivaram os professores no ensino remoto quanto ao uso das tecnologias digitais e (iii) fatores que desmotivam/desmotivaram os professores no ensino quanto ao uso das tecnologias digitais. Cada uma delas é discutida adiante.

4.1 Ferramentas/Recursos digitais e seus modos de utilização

Ao responderem ao questionário, os professores listaram os recursos digitais que utilizavam/utilizaram no ensino remoto e explicaram sobre o modo de trabalho com eles. Os resultados indicaram que, geralmente, tiveram o Google Meet como recurso principal para aulas síncronas e para a gravação da própria aula. No entanto, buscaram outros recursos que melhor atendessem às demandas do ensino, um dos pontos que Kenski (2012) defende como essenciais para que ocorra uma inserção tecnológica significativa em termos pedagógicos. A Figura 1, a seguir, ilustra, em uma nuvem de palavras, as ferramentas listadas pelos professores. Importante destacar que, nela, alguns nomes citados podem fazer parte de um mesmo grupo, como quando pensamos em ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo. Contudo, optamos por manter as palavras indicadas pelos participantes para melhor compreensão e discussão dos dados.

10 Quando usados dessa forma, os números indicam a quantidade de participantes.

Figura 1 - Recursos mais utilizados pelos professores no ensino remoto



Fonte: Elaboração das autoras (imagem gerada em <https://www.mentimeter.com>) (2024).

Como pode ser observado, há uma predominância dos recursos Google: Google Meet, Google Classroom, Google Forms, Google Docs, Google Drive e Jamboard. Segundo a figura, as seguintes ferramentas foram citadas indicando seu uso de forma secundária: YouTube, WhatsApp, Padlet, Playposit, Mentimeter, Flipgrid e Spotify. Para além do momento formal de aula, são citados os Ambientes Virtuais de Aprendizagem como um lugar de disponibilização e armazenamento de arquivos, assim como um meio para entrega de tarefas.

Como já indicado nos questionários, a maioria dos professores, além do Google Meet como recurso, pensaram em outras formas que garantissem mais interatividade às aulas. Os excertos de Gisele e Júnia¹¹, a seguir, ilustram essa situação.

O Google Meet é para as conferências e para compartilhar a tela, sempre uso assim. O Google docs, além de permitir que eu e o aluno escrevamos, dá para colocar imagens, dá para fazer checklists ou riscar frases para os alunos irem escolhendo respostas ou tópicos para discussão. Outra funcionalidade do docs é colocar respostas em branco, para depois trocar a cor, para comparar com as dos estudantes e grifar coisas importantes [...] (Gisele. Questionário. fev. 2022).

O Google Meet era utilizado para as aulas online síncronas e para a gravação das aulas assíncronas; o PVAnet [ambiente virtual] era utilizado para a postagem de atividades, apresentações de slide; orientações e outros arquivos úteis para as aulas; o Padlet foi muito utilizado como ferramenta de postagem de trabalhos realizados pelos alunos, a fim de que todos pudessem visualizar os trabalhos realizados pelos colegas. Alguns dos trabalhos produzidos e postados

11 Com o intuito de garantir o anonimato na pesquisa, os participantes são identificados por pseudônimos (nomes fictícios) por eles escolhidos.

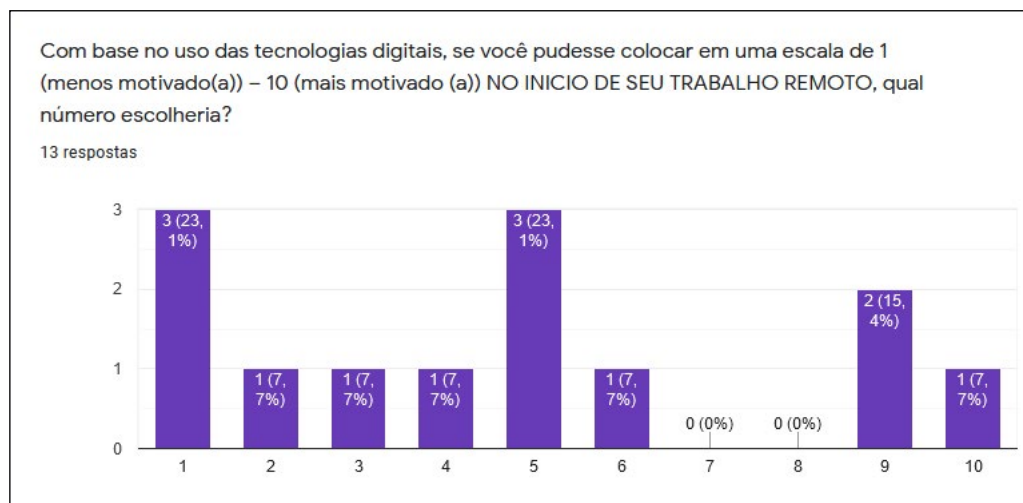
no Padlet foram a criação de uma propaganda de um produto inovador e a criação de um final de uma short story em inglês, cujo final original foi removido. [...] (Júnia. Questionário. fev. 2022).

Gisele explica que utilizava o compartilhamento de tela e outras ferramentas que permitiam maior participação dos alunos. Assim, ela cita o Google Docs para que, na aula, os alunos pudessem ter um papel mais ativo: ao escrever, destacar frases, comparar respostas entre colegas, etc. De forma similar, Júnia, ao atuar no ensino médio, detalha a dinâmica de suas aulas. Além das aulas síncronas, suas gravações e disponibilização de materiais no ambiente virtual de aprendizagem, a professora exemplifica o uso do Padlet, pois seria uma forma de possibilitar que os estudantes visualizassem os trabalhos realizados pelos colegas. Ações desse tipo podem sugerir a preocupação das professoras com a qualidade das aulas e, em caso de situações de sucesso, tendem a aumentar a motivação docente, uma vez que sugerem um trabalho em que as professoras observam e direcionam suas atividades (Dörnyei, 2011). Na seção seguinte, abordamos a motivação dos professores participantes em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino remoto.

4.2 Fatores que motivam/motivaram os professores no ensino remoto quanto ao uso das tecnologias digitais

Devido à pandemia de COVID-19, os professores se viram obrigados e desafiados a utilizarem, de alguma forma, tecnologias digitais. Assim, recursos digitais que a maioria (10 de um total de 13) dos participantes deste estudo afirmou já ter utilizado no ensino presencial foram ampliados e usados constantemente. A situação vivenciada no contexto de ensino e aprendizagem em questão, sem dúvidas, agiu sobre a motivação desses professores. Por ser um construto que sofre constantes variações, os participantes da pesquisa abordaram suas motivações para o ensino de inglês com as TDIC, especificamente. Aos professores foi solicitado indicar o nível motivacional que acreditavam que teriam, tanto no início do trabalho remoto como ao fim/presente momento em que estavam. Os gráficos, a seguir, mostram o que os participantes apontaram.

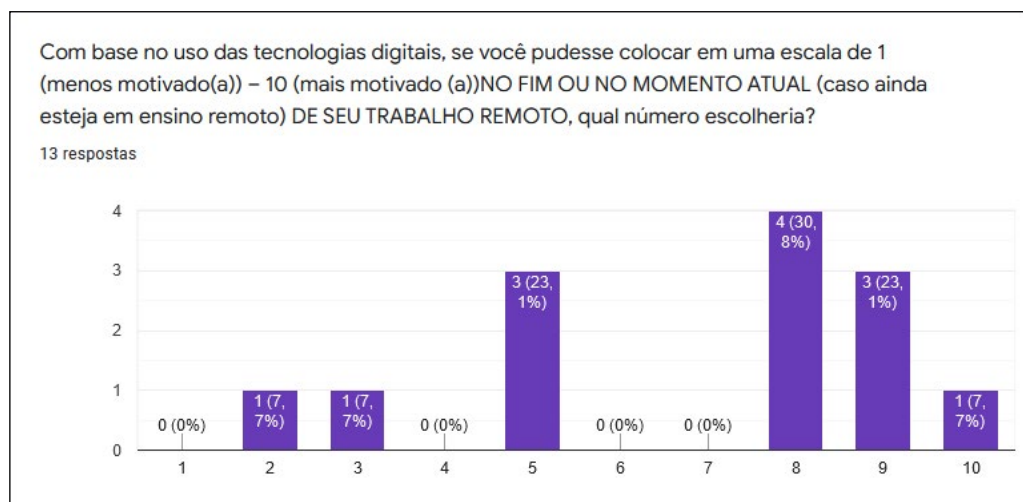
Gráfico 1 - Representação da motivação dos professores para o uso de tecnologias digitais no início do ensino remoto



Fonte: Elaboração das autoras (gerado a partir da ferramenta Google Forms) (2024).

De acordo com o Gráfico 1, grande parte dos professores indicou um nível mais baixo de motivação quanto ao início do ensino remoto, sendo que apenas 3 deles apontaram números de 6 a 10 na escala, na qual 1 ilustrava menor motivação e 10, maior motivação. Como é possível ver, no Gráfico 2, essa situação muda quando os participantes pensam acerca do momento final/então atual em que trabalhavam remotamente.

Gráfico 2 - Representação da motivação dos professores para o uso de tecnologias digitais no fim/momento atual do ensino remoto



Fonte: Elaboração das autoras (gerado a partir da ferramenta Google Forms) (2024).

Como o Gráfico 2 apresenta, o número de professores que indicaram o número 5 na escala continuou o mesmo (3). Todavia, a maior parte dos participantes passa a se classificar como mais motivados. Isso pode ser verificado na escala de 8 a 10, que antes era composta por 3 participantes e passa, depois, a ser composta por 8.

Segundo Kimura (2003), a sala de aula de língua estrangeira não é uma construção estática. Por isso, a motivação do professor varia de acordo com o contexto e diferentes momentos. A fim de melhor compreender o aspecto motivacional dos participantes quanto ao uso das tecnologias digitais, analisamos o que motivava/motivou os professores em tal situação. Os dados indicaram ênfase em dois fatores: (i) aprender a utilizar novas tecnologias digitais e a resposta dos alunos a elas; e (ii) a praticidade do ensino remoto.

No que diz respeito ao primeiro fator, os professores sugeriram uma postura positiva ao conhecerem os novos recursos digitais. Joanna e Catarina, por exemplo, afirmam:

Acredito que aprender a usar recursos os quais só tive acesso para dar aulas remotas, como recursos interativos do Moodle, foi motivador (Joanna. Questionário. fev. 2022).

[o que me motivou foi] conhecer novas ferramentas que poderei continuar a usar, como Jamboard, Moodle, dentre outros sites interativos (Catarina. fev. 2022).

Os participantes acrescentaram ainda o papel de parte dos alunos quanto ao trabalho, mais frequente, com as novas ferramentas. Com isso, Tarantino indica haver “a vontade dos alunos em aprender” (Tarantino. Questionário. fev. 2022), e César acrescenta, exemplificando: “O uso de jogos ajudou a motivar os alunos e, conseqüentemente, a mim também” (César. Questionário. fev. 2022). Nesse excerto, o participante estabelece uma relação entre a motivação dos estudantes e a sua própria. Na mesma perspectiva, Júnia também destaca o papel dos alunos.

Os fatores que contribuíram para aumentar minha motivação incluíram a praticidade de dar aulas sem lidar com problemas de indisciplina durante as aulas; **receber trabalhos realizados pelos alunos que mostravam o esforço e empenho na elaboração; contar com a participação voluntária de muitos alunos durante os encontros síncronos e também de alguns alunos nos encontros não obrigatórios**, realizados apenas para sanar dúvidas e dificuldades. (Júnia. Questionário. fev. 2022, grifos nossos).

De acordo com o excerto anterior, a professora indica como o interesse dos alunos atuava para que sua motivação seguisse um nível crescente. Dessa forma, podemos inferir que a professora, mesmo em meio a uma situação atípica, entendia os esforços (Dörnyei, 2011) dos alunos como motivação, o que, conseqüentemente, a motivava para o ensino.

Nesta pesquisa, a praticidade do ensino remoto também foi destacada como um fator motivacional. Para ilustrar, o Quadro 2 apresenta o que os participantes pontuaram.

Quadro 2 - A praticidade do ensino remoto como fator motivacional

Excertos
“O fato de não precisar de sair de casa, arrumar e preocupar com transporte por causa da possibilidade de uso das tecnologias aumentou minha motivação” (André. Questionário. fev. 2022).
“[um fator que me motiva é] ter a opção de tirar dúvidas pelo Meet” (Clara. Questionário. fev. 2022).
“[o que me motiva é a] possibilidade de me utilizar livremente de materiais disponíveis no mundo digital, sem a necessidade de manusear equipamentos em sala de aula. [Outro fator é não haver] o tempo de deslocamento até o local de trabalho” (Samuel. Questionário. fev. 2022).

Fonte: Elaboração das autoras (2024)

Com base no que os professores afirmaram, ensinar remotamente por meio das tecnologias digitais oferece uma praticidade que não seria vivenciada no ensino presencial.

Neste trabalho, os participantes indicaram as vantagens desses recursos digitais considerando o contexto de pandemia. Vale destacar que o uso das tecnologias digitais, na educação, não vem com o intuito de substituição dos contextos presenciais de ensino, mas com o objetivo de inserção para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, esses recursos não devem substituir as aulas, tornando-as à distância. Eles servem como uma forma de ensinar e aprender significativamente, junto a outras formas mais tradicionais que também são eficazes. Dessa maneira, esse ponto deve ser discutido no preparo de professores e alunos para o uso das TDIC, para que não haja uma interpretação errônea da inserção dos recursos digitais no contexto educacional. O preparo/ formação para o uso das tecnologias digitais é um dos fatores indicados pelos professores, quando estes mencionaram o que os desmotivava/desmotivou quanto ao uso das TDIC no ensino remoto. Tal tópico é discutido a seguir.

4.3 Fatores que desmotivam/desmotivaram os professores no ensino quanto ao uso das tecnologias digitais

Na pesquisa realizada, verificou-se que os professores se caracterizaram como motivados para o uso das tecnologias digitais durante o contexto pandêmico. Todavia, consideramos relevante buscar identificar e compreender fatores desmotivantes que esses docentes pudessem apontar, visto que, como Dörnyei e Ushioda (2011) enfatizam, aspectos de desmotivação podem igualmente influenciar a prática de ensino de línguas. Desse modo, a análise dos dados deste estudo indicou, no geral, dois fatores como responsáveis pela variação negativa, em alguns momentos, na motivação dos professores. Assim, os participantes indicaram (i) a falta de interesse de parte dos alunos e (ii) a dificuldade em saber como utilizar os recursos digitais como o que os desmotivava/desmotivou no trabalho com as tecnologias digitais no ensino de inglês em modalidade remota.

A motivação é um construto flutuante, que sofre interferência de elementos contextuais (Dörnyei, 2005; 2011; Dörnyei; Ushioda, 2011; Dörnyei; Ryan, 2015; Kimura, 2003; Williams; Burden, 1997). Com base nisso, é importante verificar o que gera alterações no nível motivacional de um indivíduo. Neste estudo, embora os professores tenham se referido aos alunos como um fator que os motivava em alguns momentos, há também situações em que a falta de interesse dos estudantes os desmotiva. Nessa perspectiva, Evie explica:

O fato de o ensino ser remoto, principalmente, tem afetado minha motivação. Isto porque, como uma medida emergencial, tivemos que adaptar cronograma e conteúdo da modalidade presencial. Dessa forma, a comparação com o contexto presencial é inevitável. **Os alunos, forçados em favor do bem coletivo, a frequentarem um curso remoto, não têm uma postura muito participativa e colaborativa. A falta de interação e *feedback* por parte dos discentes me desmotiva** (Evie. Questionário. fev. 2022, grifos nossos)

Nas palavras de Evie, ela se sente desmotivada quando não há a participação, colaboração e *feedback* esperados dos alunos. A professora pontua que na situação de mudança repentina, foi comum ocorrer comparações entre a modalidade presencial e a remota. Em diálogo com o que é destacado por Evie, Samuel enfatiza: “[o que me desmotiva é] A baixa devolutiva dos estudantes. A falta de perspectiva de fim da pandemia. A exclusão digital” (Samuel. Questionário. fev. 2022). Como observado, há três pontos que o professor levanta. Ao mencionar a baixa devolutiva dos estudantes, relaciona a isso outros fatores: as incertezas geradas pela situação de pandemia e a exclusão digital, ou seja, a falta de acesso dos alunos às tecnologias digitais. A partir disso, uma questão importante a ser refletida é: quais aspectos podem levar os estudantes a um baixo retorno/baixa interação nas aulas mediadas por tecnologias digitais? Um dos fatores associados a isso pode ser a dificuldade em saber como utilizar as próprias TDIC.

O modo de utilização das tecnologias digitais foi, também, apontado pelos professores como um aspecto que os desmotivava. Há destaque tanto no docente quanto no discente. No que se refere ao primeiro, Gisele salienta:

[...]às vezes se fala muito do uso, mas se mostra pouco na prática as formas de usar de forma que isso, além do uso da língua, provoque letramento. É análogo à história do texto como pretexto. Eu quero chegar a um nível de uso consciente da tecnologia, de modo que isso realmente agregue aos alunos, não seja só uma floreada na aula. (Gisele. Questionário. fev. 2022)

Neste excerto, a professora chama a atenção para o letramento digital no contexto de ensino e aprendizagem de inglês. Para isso, indica que há uma carência formativa para o uso prático e significativo das TDIC nas aulas de línguas. A docente revela seu desejo de um uso consciente da tecnologia, que seja relevante aos alunos. Isso ratifica a necessidade de uma formação mais eficaz, em termos pedagógicos, quanto ao uso das tecnologias digitais (Azzari, 2015; Có; Monico; Rozenfeld, 2016; Amorim; Finardi, 2020; Denardi; Marcos; Stankoski, 2021; Kawachi-Furlan; Lacerda, 2020; Santos, 2020)

Quanto à relação dos estudantes com as TDIC, há os seguintes destaques: “[...] um fator que ajudou os alunos a não se engajarem nas aulas remotas foi a falta de conhecimento e manejo com o software e até mesmo hardware quando relacionados à educação. (César. Questionário. fev. 2022). Sarah também afirma: “Alunos que não acompanhavam as aulas, que se dispersavam [me desmotivava]” (Sarah. Questionário. fev. 2022). Em relação ao que César indica, o foco recai sobre o conhecimento técnico de uso dos recursos tecnológicos. Já Sarah não especifica se era apenas uma questão técnica que fazia com que os alunos não acompanhassem as aulas e dispersassem em tais momentos. No entanto, essa fala dialoga com o que já foi pontuado anteriormente na fala de Evie, quando esta ressalta a falta de postura participativa e colaborativa dos estudantes em um ensino e aprendizagem remoto, marcado pelo uso de tecnologias digitais. Questões dessa natureza reafirmam a necessidade de um trabalho que forme e leve à reflexão professores e alunos quanto ao uso das tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem, tal como apontado por Erarslan (2021) e Kaneko-Marques (2024).

Enfatizamos que embora tenha havido momentos de desmotivação no trabalho docente, tais aspectos não anulam a motivação deles (Dörnyei; Ushioda, 2011). Este e outros apontamentos são retomados nas considerações finais a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da abordagem qualitativa, esta pesquisa objetivou caracterizar a motivação de professores para ensinar inglês em contexto de ensino remoto, resultante da pandemia de COVID-19. Assim, para atender a esse objetivo maior, buscamos: (i) identificar ferramentas digitais utilizadas por professores de inglês na pandemia, (ii) verificar como/em que situações de ensino e aprendizagem/com qual intuito os professores utilizavam/utilizaram essas ferramentas e (iii) analisar como se construía a motivação dos professores para o ensino com as ferramentas digitais.

Foi possível verificar que os professores utilizavam/utilizaram o Google Meet como recurso principal e outras ferramentas como recursos adicionais, como Google Forms, Google Docs, Google Drive, Jamboard, YouTube, WhatsApp, Padlet, Playposit, Mentimeter, Flipgrid e Spotify. Nesse sentido, o Google Meet serviu como ferramenta para aulas síncronas e gravação desses momentos. Já os outros recursos foram indicados pelos professores como uma forma de conferir mais interatividade ao ensino e aprendizagem de inglês.

No que se refere à motivação dos professores, ponto central deste estudo, esta se mostrou crescente durante a pandemia, mesmo em meio a fatores desmotivacionais, o que se justifica pelo seu caráter flutuante e dinâmico. Como fatores que os motivavam/motivaram quanto ao uso de tecnologias digitais no ensino remoto, os professores indicaram: (i) aprender a utilizar novas tecnologias digitais e a resposta dos alunos a elas, e a (ii) praticidade do ensino remoto. Quanto aos aspectos que os desmotivavam/desmotivaram, foram evidenciados: (i) a falta de interesse de parte dos alunos e (ii) a dificuldade em utilizar os recursos digitais.

Durante o ensino remoto emergencial foi necessário que professores recorressem a recursos e diferentes abordagens de ensino que fossem condizentes com essa nova realidade. Assim, pode-se afirmar que a pandemia também trouxe aspectos positivos para o ensino, pois tal busca se deu entre docentes com “[...] perfis profissionais diversos, com níveis diferentes de proficiência dos recursos tecnológicos aplicados à educação” (Fernandes; Isidorio; Moreira; 2020, p. 6).

Acreditamos que as mídias e recursos digitais e tecnológicos utilizados durante a pandemia se tornaram instrumentos a serem considerados em práticas de ensino presenciais a fim de elevar níveis motivacionais de aprendizes e professores de todos os níveis. Não há como negar o impacto dessas descobertas e desafios na prática de ensino desses professores (Kaneko-Marques, 2024).

Em resumo, podemos reafirmar que os participantes deste estudo puderam ser considerados motivados para o trabalho com as TDIC no ensino de inglês, principalmente tendo em vista o aumento da motivação deles desde o início da pandemia. Todavia, os resultados da análise dos dados indicaram que há a necessidade de uma formação para o uso de tecnologias digitais que atenda tanto professores como aprendizes, e que vá além de um conhecimento técnico dessas tecnologias. Em outras palavras, isso implica que não apenas com os professores, mas também com os alunos, é necessário um trabalho de compreensão do papel e uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, para que, dessa forma, haja ações conjuntas e ainda mais significativas entre docente e aprendizes.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. E. S. **Uso de recursos digitais na formação de professores de língua inglesa em tempos de pandemia**. 2022. Monografia de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2022.

AZZARI, E. F. Ensino de inglês, tecnologias digitais e rupturas. **Revista X**, v. 2, p. 9-24, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/43486/27463>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 9-36.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P. D.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

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. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53173> Acesso em: 29 jan. 2022.

DENARDI, D. A. C.; MARCOS, R. A.; STANKOSKI, C. R. Impactos da pandemia covid-19 nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 113-143, 2021.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner**: individual differences in Second Language Acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. 1. ed. New York: Oxford University Press, 2007.

DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma conceituação processual da motivação de alunos. Tradução de Walkyria Magno e Silva e André Monteiro Diniz. *In*: BARCELOS, A, M, F. (Org.). **Linguística aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011. p. 199-236.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. 2. ed. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2011.

DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. **The psychology of the language learner revisited**. New York: Routledge. 2015.

ERARSLAN, A. English language teaching and learning during Covid-19: A global perspective on the first year. **Journal of Educational Technology and Online Learning**, v. 4, n. 2, p. 349-367, 2021. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jetol/article/907757>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FERNANDES, A. P. C.; ISIDORIO, A. R.; MOREIRA, E.F. Ensino remoto em meio à pandemia do Covid-19: panorama do uso de tecnologias. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS | ENCONTRO DE 31 PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2020, São Carlos. **Anais [...]**. São Carlos, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1757>. Acesso em: 31 jan. 2022.

FLICK, U. Doing Qualitative Data Collection: Charting the Routes. *In*: FLICK, U. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection**. London: SAGE Publications, 2018. cap. 1, p. 3-16.

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

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. 2. ed. London: SAGE Publications, 2007.

KANEKO-MARQUES, S. M. Reflexões sobre a formação de professores para o ensino e aprendizagem de inglês no período pré e pós-pandemia: um relato de experiência. *In*: 13º CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 2024, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Editora Radiadora, 2024.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; LACERDA, V. V. Formação inicial de professores de inglês: educação linguística, tecnologias e práticas (des)contextualizadas. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 543-564, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/31938>. Acesso em: 02 fev. 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus Editora, 2012.

KIMURA, Y. English language learning motivation: Interpreting qualitative data situated in a classroom task. **Annual Review of English Language Education in Japan**, v. 14, p. 71-80, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. London: Longman, 1991.

MAQUINÉ, G. O.; COELHO, I. M. W. S.; FIGUEIREDO, S. B. Ferramentas digitais para o ensino remoto de línguas adicionais em tempos de pandemia: considerações sobre o Duolingo. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, p. 2-20, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1570>. Acesso em: 5 fev. 2022.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-29.

MONICO, M. G. D.; ROZENFELD, C. C. F. A integração de TDICs na prática de ensino de professores de línguas estrangeiras: análise do conhecimento tecnológico pedagógico. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 2, p. 71-89, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1460>. Acesso em: 29. jan. 2022.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In*: MORAN, J. M; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006. Cap. 1. p. 11-65.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 2-26, 2019a. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 11 fev. 2022

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019b.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. London: SAGE Publications, 2002.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

RICHARDS, K. **Qualitative Inquiry in TESOL**. 21. ed. Hampshire: Palgrave Macmillan. 2003.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 14, p. 15-22, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SANTOS, K. M. A aula não é mais presencial, e agora? Tecnologias e experiências docentes em tempos de COVID-19. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 11, n. 2, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/248131> Acesso em: 5 fev. 2022.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. **Psychology for language teachers: a social constructivist approach**. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.

APÊNDICE A – Questionário

Motivação para o ensino de inglês com tecnologias digitais em contexto de pandemia

Olá! Este questionário objetiva investigar como se caracteriza a motivação de professores para ensinar inglês com tecnologias digitais em contexto de pandemia. Integra as atividades de uma disciplina da Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp – Câmpus de Araraquara. Ao respondê-lo, seu anonimato é preservado, e destaco que não há respostas corretas ou erradas para as perguntas. Dessa forma, peço-lhe honestidade no que responder e desde já agradeço imensamente pela colaboração.

Lembrando que, ao responder a este questionário, você concorda com o seguinte Termo de Consentimento:

TERMO DE CONSENTIMENTO

Estou ciente que o objetivo desta pesquisa é investigar como se caracteriza a motivação de professores para ensinar inglês com tecnologias digitais em contexto de pandemia.

Afirmo que minha participação é voluntária e que nenhum tipo de coação foi usado para a minha manifestação como participante.

Estou ciente que as minhas respostas serão divulgadas de forma anônima. Assim, apenas poderá ser utilizado meu pseudônimo. Meu verdadeiro não será usado.

Também estou ciente que trechos escritos dos dados obtidos poderão ser usados em relatórios, apresentações e/ou artigos sobre a pesquisa.

Desejo dar minha contribuição voluntária como participante.

Em caso de dúvidas, favor entrar em contato com:

Formação: *

- Graduando(a) em Letras
- Graduado(a) em Letras
- Mestrando(a) em Letras
- Mestre em Letras
- Doutorando(a) em Letras
- Doutor(a) em Letras
- Outro: _____

Seção 2/5

Tempo total (não apenas na pandemia) de atuação como professor(a) de inglês: *

Sua resposta _____

Período como professor(a) no ensino remoto (ex.: mar.2020 - set. 2021; mai. 2020 – atualmente, etc.) *

Sua resposta _____

Público ensinado no período remoto *

- Educação infantil
- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino superior
- Ensino para alunos particulares
- Outro: _____

Contexto de ensino no período remoto *

- Escola pública
- Escola particular
- Faculdade/Universidade pública
- Faculdade/Universidade privada
- Curso de idioma
- Outro: _____

Seção 3/5

Quais ferramentas/recursos digitais você utiliza/utilizava para o ensino remoto? *
(Ex.: aulas gravadas, Moodle, aulas por plataformas de videoconferência – Google Meet, Zoom, etc;

Sua resposta _____

Descreva um pouco sobre como utilizava/utiliza esses recursos (pode indicar *
exemplos de tipos de atividades para um recurso específico, com que frequência
utilizava/utiliza esses recursos, pode indicar qual você percebia que
atendia/atende melhor a seus objetivos, etc.)

Sua resposta _____

Com base no uso das tecnologias digitais, se você pudesse colocar em uma *
escala de 1 (menos motivado(a)) – 10 (mais motivado (a)) NO INICIO DE SEU
TRABALHO REMOTO, qual número escolheria?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

menos motivado(a) ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ mais motivado(a)

Com base no uso das tecnologias digitais, se você pudesse colocar em uma escala de 1 (menos motivado(a)) – 10 (mais motivado (a)) NO FIM OU NO MOMENTO ATUAL (caso ainda esteja em ensino remoto) DE SEU TRABALHO REMOTO, qual número escolheria? *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

menos motivado(a) mais motivado(a)

Seção 4/5

Durante o período de ensino remoto, com o uso das tecnologias digitais, como você caracteriza a variação de sua motivação? *

Variou constantemente (ora alta, ora baixa, e assim por diante)

Variou pouco

Outro: _____

Pensando em seu trabalho de professor(a) durante a pandemia, principalmente relacionado às tecnologias digitais, cite elementos que você acredita que AUMENTAM/AUMENTARAM SUA MOTIVAÇÃO PARA ENSINAR INGLÊS. Caso queira, explique/justifique suas escolhas. *

Sua resposta _____

Pensando em seu trabalho de professor(a) durante a pandemia, principalmente relacionado às tecnologias digitais, cite elementos que você acredita que DIMINUEM/DIMINUÍRAM SUA MOTIVAÇÃO PARA ENSINAR INGLÊS. Caso queira, explique/justifique suas escolhas. *

Sua resposta _____

Antes da pandemia de Covid-19, você já utilizava algum recurso digital? Se sim, fale um pouco sobre o que e como utilizava. *

Sua resposta

Caso tenha retornado completamente ao ensino presencial, há recursos digitais que você manteve no ensino? O que te motiva/desmotive nesse sentido? Fale um pouco sobre. CASO NÃO TENHA RETORNADO, RESPONDA "NÃO RETORNEI". *

Sua resposta

Seção 5/5

Pseudônimo *

Sua resposta

Idade *

Sua resposta

Cidade e estado onde reside *

Sua resposta

Caso tenha interesse em um resumo dos resultados desta investigação, deixe seu e-mail. Entrarei em contato futuramente.

Sua resposta