

**ENSINO REMOTO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DESAFIOS E SIGNIFICADOS PARA PROFESSORES AUTÔNOMOS DE INGLÊS**

**REMOTE TEACHING AND SOCIAL REPRESENTATIONS: CHALLENGES AND MEANINGS FOR AUTONOMOUS ENGLISH TEACHERS**

**ENSEÑANZA A DISTANCIA Y REPRESENTACIONES SOCIALES: RETOS Y SIGNIFICADOS PARA LOS PROFESORES AUTÓNOMOS DE INGLÉS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-010>

**Data de submissão:** 05/07/2025

**Data de publicação:** 05/08/2025

**Leonardo Teixeira Menezes**

Mestrando em Educação

Instituição: Universidade Estácio de Sá (UNESA/RJ)

E-mail: leotm88@gmail.com

**RESUMO**

Este artigo investiga as representações sociais construídas por professores autônomos de inglês acerca do ensino remoto, fundamentando-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. A pesquisa emerge das profundas transformações provocadas pela pandemia de COVID-19, que acelerou a adoção do ensino remoto como alternativa emergencial diante da suspensão das aulas presenciais. Diferenciando o Ensino Remoto Emergencial (ERE), caracterizado como uma adaptação temporária e provisória, da Educação a Distância (EaD), modalidade formal e estruturada, o estudo foca nas experiências específicas dos docentes autônomos — grupo pouco explorado na literatura educacional, que usualmente privilegia contextos institucionais formais. Analisando os desafios enfrentados por esses professores, os significados que atribuem ao ensino remoto e os impactos dessas representações sociais nas práticas pedagógicas, destacamos a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no cotidiano profissional, ressaltando que o sucesso da mediação tecnológica depende não apenas da infraestrutura, mas também da formação docente, da autogestão e da capacidade de estabelecer vínculos em ambientes virtuais. O artigo evidencia a complexidade da atuação autônoma em contextos digitais, marcada pela necessidade de conciliar competências pedagógicas, habilidades tecnológicas e autonomia profissional. Ao articular teoria e prática, o estudo oferece contribuições relevantes para políticas educacionais e para a formação continuada, valorizando as especificidades e demandas deste segmento profissional. Além disso, amplia o debate sobre inclusão, inovação e autonomia docente no cenário contemporâneo do ensino de línguas, fornecendo uma base sólida para compreender as dimensões sociais e subjetivas do ensino remoto emergencial.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto. Representações Sociais. Docência em Inglês.

**ABSTRACT**

This article investigates the social representations constructed by autonomous English teachers regarding remote teaching, grounded in Serge Moscovici's Social Representations Theory. The research arises from the profound transformations caused by the COVID-19 pandemic, which accelerated the adoption of remote teaching as an emergency alternative following the suspension of face-to-face classes. Differentiating Emergency Remote Teaching (ERT), characterized as a temporary and provisional adaptation, from Distance Education (DE), a formal and structured modality, the study focuses on the specific experiences of autonomous teachers—a group rarely explored in educational

literature, which typically emphasizes formal institutional contexts. By analyzing the challenges faced by these teachers, the meanings they ascribe to remote teaching, and the impact of these social representations on pedagogical practices, the study highlights the influence of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) on professional routines. It emphasizes that the success of technological mediation depends not only on infrastructure but also on teacher training, self-management, and the ability to build relationships in virtual environments. The article reveals the complexity of autonomous teaching in digital contexts, marked by the need to balance pedagogical competencies, technological skills, and professional autonomy. By articulating theory and practice, the study offers relevant contributions for educational policies and continuing education, valuing the specificities and demands of this professional segment. Furthermore, it expands the discussion on inclusion, innovation, and teacher autonomy in the contemporary language teaching scenario, providing a solid foundation to understand the social and subjective dimensions of emergency remote teaching.

**Keywords:** Remote Teaching. Social Representations. Teaching in English.

## RESUMEN

Este artículo investiga las representaciones sociales construidas por docentes autónomos de inglés acerca de la enseñanza remota, fundamentándose en la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. La investigación surge a partir de las profundas transformaciones provocadas por la pandemia de COVID-19, que aceleró la adopción de la enseñanza remota como alternativa de emergencia tras la suspensión de las clases presenciales. Diferenciando la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), caracterizada como una adaptación temporal y provisoria, de la Educación a Distancia (EaD), modalidad formal y estructurada, el estudio se centra en las experiencias específicas de los docentes autónomos, un grupo poco explorado en la literatura educativa, que suele privilegiar los contextos institucionales formales. Al analizar los desafíos que enfrentan estos profesores, los significados que atribuyen a la enseñanza remota y el impacto de estas representaciones sociales en las prácticas pedagógicas, se destaca la influencia de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en la rutina profesional, subrayando que el éxito de la mediación tecnológica depende no solo de la infraestructura, sino también de la formación docente, la autogestión y la capacidad para establecer vínculos en entornos virtuales. El artículo evidencia la complejidad de la labor autónoma en contextos digitales, marcada por la necesidad de conciliar competencias pedagógicas, habilidades tecnológicas y autonomía profesional. Al articular teoría y práctica, el estudio ofrece contribuciones relevantes para políticas educativas y formación continua, valorando las especificidades y demandas de este segmento profesional. Además, amplía el debate sobre inclusión, innovación y autonomía docente en el escenario contemporáneo de la enseñanza de lenguas, proporcionando una base sólida para comprender las dimensiones sociales y subjetivas de la enseñanza remota de emergencia.

**Palabras clave:** Enseñanza a Distancia. Representaciones Sociales. Docencia en Inglés.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo explorar as representações sociais construídas por professores autônomos de inglês sobre o ensino remoto, à luz da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici. A escolha desse objeto de estudo emerge de uma reflexão sobre as transformações no cenário educacional contemporâneo, especialmente impulsionadas pela pandemia de COVID-19, que catapultou o ensino remoto para o centro das práticas pedagógicas, além de uma pesquisa anterior com professores de inglês durante este período de adaptações e desafios. Minha vivência como professor autônomo de inglês e o contato com a realidade de outros profissionais neste segmento me proporcionaram uma perspectiva privilegiada sobre os desafios e oportunidades inerentes a essa modalidade de ensino.

Nas últimas décadas, o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) vem transformando as práticas educativas em diferentes áreas do conhecimento, incluindo o ensino de línguas estrangeiras. Segundo Maia e Barreto (2025), o uso dessas tecnologias contribui diretamente para os processos de ensino e de aprendizagem, ampliando o acesso a recursos autênticos, promovendo a interação síncrona e assíncrona, favorecendo a personalização do ensino e estimulando a autonomia dos estudantes. No entanto, tais benefícios dependem de condições materiais, formação docente e das representações construídas pelos professores sobre o papel das tecnologias e do próprio ensino remoto. A falta de preparo adequado dos professores pode resultar em dificuldades na adaptação das práticas pedagógicas ao ambiente digital, assim como em obstáculos relacionados à conectividade e ao acesso a dispositivos tecnológicos (Habowski; Conte, 2020).

No contexto dos professores de inglês autônomos — profissionais que operam fora das estruturas escolares tradicionais, gerindo suas próprias metodologias e alunos —, o ensino remoto apresenta-se como uma alternativa cada vez mais presente e, paradoxalmente, desafiadora. A autonomia, nesse cenário, transcende as competências pedagógicas e digitais, exigindo capacidade de organização, autogestão e a construção de vínculos em ambientes virtuais. Essa vivência tem sido potencializada pela minha participação em comunidades de prática, como o grupo de WhatsApp "Professor Empreendedor", um espaço dinâmico de troca de experiências.

Conforme Denise Jodelet (2001; 2009), as representações sociais são processos que articulam a subjetividade individual e a intersubjetividade coletiva, funcionando como sistemas simbólicos nos quais os sujeitos constroem sentidos compartilhados sobre sua realidade social. Esses espaços de interação social, como as comunidades de prática (Wenger, 1998), são fundamentais para a construção e negociação de significados, permitindo que os membros atribuam sentido às suas experiências, aprendam mutuamente e orientem suas práticas profissionais. Assim, a participação em tais

comunidades contribui para a formação identitária e para a ressignificação das experiências docentes no contexto do ensino remoto.

É nesse cenário complexo que, a Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici, oferece um referencial teórico fundamental para compreender como professores, neste caso os autônomos de inglês inseridos nesta comunidade de prática, constroem sentidos coletivos sobre o ensino remoto a partir de suas experiências, trocas e práticas cotidianas. Segundo Moscovici (2007), as representações sociais são formas de conhecimento de senso comum que circulam e se constroem socialmente, surgindo na relação entre o indivíduo e o grupo, assim influenciando a forma como pensamos, agimos e nos relacionamos.

No contexto do ensino remoto, essas representações não apenas refletem percepções individuais dos professores sobre as tecnologias e metodologias, mas também orientam suas práticas pedagógicas e a forma como enfrentam desafios, como a adaptação às ferramentas digitais e a construção de vínculos em ambientes virtuais. Como afirma Moscovici (2007), as representações sociais não são apenas imagens ou ideias, mas sistemas de valores, ideias e práticas que orientam o comportamento dos indivíduos em seu contexto social. Dessa forma, elas funcionam como um referencial que os professores utilizam para interpretar a realidade do ensino remoto e agir de acordo com esses sentidos compartilhados.

No entanto, grande parte da literatura se concentra em contextos institucionais e escolares, como vemos em Ferreira Júnior (2022), Oliveira (2021), Barreto (2017) e Guedes (2013) estudos focados em tais contextos, deixando em segundo plano a experiência dos professores autônomos, que enfrentam condições de trabalho específicas e, muitas vezes, desiguais. Assim, ainda são escassas as investigações que buscam compreender como esses profissionais constroem representações sociais sobre o ensino remoto e de que forma tais representações impactam suas decisões pedagógicas. Portanto, essa lacuna evidencia a necessidade de estudos que considerem as dimensões subjetivas e sociais da prática docente autônoma em ambientes virtuais, articulando o uso das tecnologias com aspectos identitários, formativos e profissionais. Dessa forma, este artigo busca contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos sentidos atribuídos ao ensino remoto por esse grupo particular de docentes, explorando como as representações sociais moldam suas decisões pedagógicas e sua atuação em ambientes educacionais mediados pelas tecnologias digitais. Ao final, espera-se oferecer insights sobre a complexa interação entre a teoria das representações sociais e a prática docente autônoma no ensino de línguas.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Inicialmente, destaca-se a Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (2007), que oferece o arcabouço teórico principal para analisar como os sentidos compartilhados sobre o ensino remoto são construídos socialmente e influenciam as práticas pedagógicas desses profissionais. Segundo Moscovici (2007), as representações sociais são formas de conhecimento de senso comum que emergem das interações entre indivíduos e grupos, funcionando como sistemas de valores, ideias e práticas que orientam a percepção e a ação no cotidiano. No contexto educacional, essas representações configuram-se como elementos fundamentais para compreender como professores interpretam e dão significado às mudanças e desafios que enfrentam, especialmente em situações de rápida transformação, como a transição para o ensino remoto.

Para o autor, as representações sociais são definidas como sistemas de valores, ideias, metáforas e práticas que permitem que os indivíduos e grupos interpretem e se comuniquem sobre a realidade social, sendo assim, um fenômeno socio psicológico. Elas buscam compreender como os conhecimentos científicos e popular se transformavam em saberes do senso comum. Assim, as representações sociais são entendidas como construções simbólicas coletivas que permitem aos indivíduos interpretar e dar sentido à realidade, mediando a relação entre indivíduo e sociedade. Além disso, elas possuem duas funções essenciais: a de convencionalizar a realidade social por meio de um sistema de valores e a de ser prescritiva, indicando como devemos pensar, sentir e agir diante de certos fenômenos (Moscovici, 2007).

Nesse sentido, Jodelet (2001) complementa que as representações sociais podem ser compreendidas como uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, cujo propósito prático é contribuir para a edificação de uma realidade comum a um determinado grupo social. Adicionalmente, para Sá (2014) as representações sociais são:

Dessa forma, conhecimento do senso comum construído e mobilizados nos universos consensuais, que muitas vezes consistem em transformações operadas sobre informações oriundas dos universos reificados. Tais representações são, como foi visto, formadas através dos processos de “ancoragem” e “objetivação” tais processos são subordinados por Moscovici a um princípio básico que ele sintetiza como “a transformação do não-familiar em familiar” (SÁ, 2014, p. 590).

As representações sociais (RS) têm como função central tornar familiar aquilo que inicialmente é desconhecido, por meio de processos que classificam, categorizam e nomeiam novos objetos ou fenômenos. Para explicar esse fenômeno, Moscovici (2007) destaca dois mecanismos essenciais: a ancoragem, que consiste em inserir o novo em categorias já familiares do pensamento cotidiano,

reinterpretando-o com base em esquemas mentais pré-existentes; e a objetivação, que transforma ideias abstratas em imagens concretas e compartilháveis, facilitando sua circulação simbólica e sua incorporação à realidade social. Por meio dessas dinâmicas, as representações sociais possibilitam que os indivíduos compreendam e lidem com o desconhecido a partir de conhecimentos, opiniões e imagens previamente internalizados e amplamente aceitos, promovendo assim a adaptação dos sujeitos e a coesão social.

Moscovici (2007) estabelece uma distinção fundamental entre dois universos interrelacionados na construção do conhecimento: o consensual, espaço das práticas cotidianas onde as representações sociais emergem espontaneamente a partir do senso comum grupal, e o reificado, domínio do conhecimento formal regido por critérios científicos e metodológicos. Enquanto no primeiro os significados são negociados coletivamente através de padrões culturais compartilhados, no segundo o conhecimento é produzido por especialistas mediante procedimentos sistemáticos. Esses universos mantêm uma relação dialética: as representações sociais, embora predominantemente formadas no âmbito consensual, reelaboram conceitos científicos ao ressignificá-los nas práticas sociais, atuando como mediadoras entre o saber erudito e o conhecimento cotidiano. Essa dinâmica demonstra como as RS não apenas organizam a realidade social, mas também reconstituem o conhecimento especializado ao traduzi-lo para o contexto das interações grupais.

Jodelet (2001) ressalta que o estudo das representações sociais na educação vai além de um simples instrumento analítico: trata-se de uma mediação fundamental, que acompanha a natureza dinâmica e em constante transformação das práticas educativas. Embora enraizadas em contextos locais e históricos específicos, como o sistema francês, essas representações possibilitam uma compreensão profunda da complexidade das interações entre sujeitos, instituições e valores sociais. Ao refletirem experiências concretas e posições subjetivas, elas revelam múltiplas dimensões da realidade educativa e destacam o papel ativo dos indivíduos na construção de sentidos.

Nesta conjuntura, o ensino remoto pode ter representado inicialmente um cenário não familiar para muitos professores autônomos de inglês, acostumados ao modelo presencial. O processo de tornar o não familiar em familiar ocorre à medida que esses profissionais, muitas vezes de forma individual ou em interação com seus pares em espaços como grupos de *WhatsApp* e comunidades no *Facebook*, buscando compreender e dar sentido a essa nova realidade. A ancoragem pode se manifestar na tentativa de relacionar as práticas e desafios do ensino online com suas experiências prévias em sala de aula física, adaptando metodologias e expectativas. A objetivação pode se dar na criação de rotinas, no uso recorrente de certas ferramentas digitais que passam a funcionar como símbolos do ensino remoto, e na construção de narrativas compartilhadas sobre o que "funciona" ou não nesse ambiente.

Esses processos indicam que o ensino remoto pode deixar de ser algo estranho e tornar-se uma modalidade de trabalho compreendida e gerenciada no cotidiano desses professores.

Conforme apontam estudos recentes sobre representações sociais no âmbito do ensino remoto, esse processo envolve a construção coletiva de conhecimentos, opiniões e imagens que tornam o novo familiar e manejável, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e as relações profissionais (Pereira, 2021; Pinto, 2023). Assim, as representações sociais formadas nesse espaço coletivo refletem tanto as dificuldades enfrentadas quanto as estratégias inovadoras adotadas, influenciando a autonomia profissional e a gestão do trabalho docente em contextos digitais.

Estudos sobre representações são de grande importância para a compreensão dos contextos que as engendram, das relações humanas que consubstanciam nas interações sociais do dia-a-dia e para a construção de sentidos da/na/pela linguagem, mostrando assim o papel constitutivo do discurso na construção da vida social. (LESSA e RAMOS, 2010, p. 74).

Nesse sentido, a perspectiva das comunidades de prática (CoP), conforme proposta por Wenger (1998), complementa essa compreensão ao destacar que o conhecimento e as representações sociais são construídos coletivamente em espaços de interação social, onde os participantes compartilham experiências, repertórios e significados comuns. A CoP tem a função de prover processos de aprendizagem em serviço, a partir da reflexão do exercício profissional (WENGER, 2000; PALOFF, PRATT, 2007, apud Bezerra, 2018). Para Bezerra (2018) quando as CoP são intermediadas pelos sistemas de comunicação online, elas ampliam as possibilidades de acesso dos intervenientes, uma vez que ultrapassa as barreiras de espaço e tempo. Assim, para Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015 p. 2) as CoP são “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou paixão por algo que fazem e aprendem a fazer melhor à medida que interagem regularmente.”

Contudo, os autores ressaltam que nem toda comunidade pode ser considerada uma Comunidade de Prática (CoP). Para isso, três características fundamentais devem estar presentes: domínio, comunidade e prática. O domínio diz respeito a um interesse comum que confere identidade ao grupo e orienta o que é relevante compartilhar e discutir. A comunidade envolve a construção de relações sociais que possibilitam o engajamento dos membros em atividades colaborativas e trocas significativas. Já a prática refere-se ao repertório compartilhado de experiências, técnicas, documentos e soluções desenvolvidas coletivamente para lidar com desafios recorrentes (Wenger-Trayner e Wenger-Trayner 2015).

Atualmente, com a expansão da internet e das TDICs, as CoP migraram para o ambiente virtual, emergindo assim as comunidades virtuais de prática (CVP) que permitiram o compartilhamento do conhecimento entre seus membros, para além das fronteiras hierárquicas (WEISSENBERG; EBERT,

2011, apud Lira *et al* 2021). Em uma CVP, os membros são profissionais que contam com tecnologias de colaboração e recursos da Internet para trocar conhecimentos relacionados à profissão em um ambiente online (DUBÉ; BOURHIS; JACOB, 2005, apud Lira et al 2021). Em seu estudo sobre comunidades virtuais de prática em dissertações e teses brasileiras Silva et al (2018, p. 10) afirmam ter identificado que “as CVP podem ser compreendidas como uma expansão da ideia de comunidades de prática, ou seja, comunidades de prática mediadas por tecnologias e nas quais interagem os seres-humanos-com-mídias.” e que elas também “têm despontado como uma solução para a cobertura de grandes extensões territoriais por meio do uso de ferramentas de interação virtual. São até mesmo apontadas como possibilidade de economia de tempo e dinheiro com diárias e longos deslocamentos”.

Nesse ambiente digital, os professores não apenas compartilham experiências e estratégias, mas também negociam e circulam as representações sociais que orientam suas práticas pedagógicas, sua gestão de trabalho e sua atuação empreendedora. É através deste grupo que os professores autônomos compartilham experiências, estratégias pedagógicas, materiais didáticos, recursos digitais, dúvidas, desafios do cotidiano docente e soluções criativas, ampliando o aprendizado coletivo e fortalecendo sua identidade profissional. Dessa forma, a articulação entre a Teoria das Representações Sociais e o conceito de comunidades de prática oferece um quadro teórico robusto para analisar como esses profissionais constroem coletivamente sentidos sobre o ensino remoto, enfrentam desafios e desenvolvem estratégias inovadoras em ambientes digitais.

## 2.2 ENSINO REMOTO DE LÍNGUA INGLESA

Com o advento da pandemia de COVID-19 (2020–2021) e a consequente necessidade do distanciamento social, o ensino remoto surgiu inicialmente como uma medida emergencial, voltada a garantir a continuidade das atividades educacionais diante da suspensão das aulas presenciais, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), modelo adotado somente no período em que a emergência sanitária perdurou (Saldanha, 2020). Diferentemente do ERE visto como uma espécie de transposição do ensino presencial, adaptadas à realidade online (Roncarelli et al, 2023), a Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que pressupõe uma organização e lógica própria (Todos pela educação, 2020), já disseminada pelo país em vários segmentos da educação institucionalizada.

Ressaltamos esta diferença visto que houveram confusões sobre a utilização dos dois termos até em discursos governamentais, como podemos notar em (Roncarelli, 2023 p. 8):

Nos estudos de Saraiva, Traversini, Lockmann (2020) e Saldanha (2020), fica evidente que a confusão sobre a utilização de Ensino Remoto ou EAD foi presente também nos discursos governamentais. Ao longo de 2020, diversos termos distintos para tratar das atividades remotas foram utilizadas tanto pelo MEC quanto por alguns governos dos estados. A variedade na

utilização dos termos, além de demonstrar as disputas conceituais e políticas, relaciona-se, também, com a dificuldade de caracterizar as aulas não presenciais para a Educação Básica, uma vez que foram inúmeras as formas de implementação do ERE no país, visto que a diversidade entre as redes e as escolas impossibilita que todas as instituições sigam exatamente as mesmas orientações. (Roncarelli et al, 2023)

Entretanto, existem similaridades entre as duas modalidades de ensino apontadas por Saldanha (2020) que merecem destaque. Primeiramente, a expressão ‘remoto’ que mantém a referência à separação espacial entre professores e alunos, presentes em ambas modalidades. Subsequentemente, os dois dependem da mediação tecnológica para viabilizar a interação. Assim, a centralidade das tecnologias na mediação pedagógica é uma característica compartilhada entre as duas modalidades. Contudo, é importante destacar que a tecnologia não é neutra, especialmente no contexto educacional, o que implica considerar os impactos pedagógicos, sociais e culturais que essas ferramentas trazem para o processo de ensino-aprendizagem.

Quando falamos de língua inglesa, nota-se que o inglês é a língua dominante no que diz respeito a tecnologia e internet, além de ser considerada como a Língua Franca atual (Jenkins, 2007; Siqueira, 2011b, apud Oliveira 2021), ou seja, uma língua de comunicação global utilizada por falantes de diferentes línguas maternas em contextos diversos, especialmente nos campos acadêmico, científico e tecnológico. Nesse sentido, o ensino de inglês ganha ainda mais relevância no cenário contemporâneo, principalmente em ambientes mediados por tecnologias digitais, como é o caso do ensino remoto. Percebe-se no artigo de Paiva (2015) que o uso de tecnologias está atrelado ao ensino de língua inglesa há muito tempo, iniciando com os recursos tipográficos e sendo enriquecido com o desenvolvimento tecnológico de equipamentos eletrônicos.

Como vemos em um posterior estudo da própria autora sobre o uso de aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa:

A aprendizagem de línguas adicionais tem se beneficiado com as novas tecnologias para dispositivos móveis. Alguns livros didáticos oferecem também aos alunos a versão digital e não há mais necessidade de carregar dicionários para a escola, pois eles podem ser baixados para os celulares. Há ainda jogos e vários aplicativos para a aprendizagem de vocabulário, de expressões idiomáticas, além dos aplicativos para aprendizagem em inglês que são muito populares entre crianças, adolescentes e adultos. (Paiva, 2017 p. 14)

Corroborando essa perspectiva, Costa (2013) demonstrou, em uma experiência bem-sucedida com alunos de um Instituto Federal de Ensino Tecnológico, que a utilização de tarefas mediadas por celulares no ensino de inglês contribuiu significativamente para a melhoria da aprendizagem de línguas. A autora observou que essa abordagem inseriu os estudantes em um contexto real de uso da língua, tornando o processo de aquisição mais atrativo, motivador e engajador. Entretanto, é

fundamental reconhecer que a mera inserção de tecnologias no processo educacional não garante, por si só, o sucesso do aprendizado. O ensino remoto, em particular, trouxe à tona diversos desafios iniciais relacionados à prática pedagógica e ao uso efetivo das ferramentas digitais. Conforme destaca Lima (2021, p. 13)

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

Os principais desafios do ensino remoto, inicialmente apontados pela pesquisa do Instituto Península (2022), foram: a falta de infraestrutura e conectividade dos alunos, a dificuldade para manter o engajamento dos alunos, o distanciamento e perda de vínculo com os alunos, a falta de formação para lidar com os desafios do ensino remoto, dentre outros. Como afirma Soares (2023) em seu estudo com professoras de inglês de escolas públicas mineiras.

"Ademais, as relações estabelecidas também foram importantes na formação continuada das docentes, pois, além de não terem a formação inicial e continuada para o trabalho remoto e nem treinamento prévio, tiveram que lidar com uma certa imprevisibilidade, desenvolver novas habilidades e (re)aprender a ensinar de novas maneiras diante dos desafios que o contexto pandêmico impôs, tais como falta de acesso à Internet e equipamentos, falta de apoio das instituições no processo de transição e adaptação do ensino presencial para o on-line, falta de familiaridade com as tecnologias digitais e treinamento voltado para sua integração pedagógica, aumento da carga de trabalho, dentre outras. Assim, as professoras tiveram oportunidades de aprender e integrar as ferramentas digitais às suas práticas pedagógicas. (Soares 2023, p. 129)"

Pesquisas realizadas em diferentes contextos educacionais brasileiros revelam que a incorporação de plataformas digitais, aplicativos móveis e recursos multimídia tornou-se fundamental para diversificar as estratégias de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas e acessíveis (Denardi et al, 2021; Lima, 2021; Paiva, 2017; Costa, 2013). Assim, concordamos com Lima (2021) ao destacar:

Considerando que o uso destas ferramentas digitais pode tornar as aulas de língua inglesa mais dinâmicas e atrativas para os alunos, potencializando a aprendizagem do idioma, fica clara também a importância da devida preparação dos docentes para o uso destes recursos, sendo fundamental que haja uma formação continuada dos professores de língua inglesa. (Lima 2021, p. 17)

Nesse cenário de desafios e adaptações, para os professores autônomos de língua inglesa, a adequação ao ensino remoto representou não apenas uma reconfiguração metodológica, mas também

um esforço individual significativo para manter a prática docente ativa em meio às incertezas do período pós-pandemia (Oliveira et al., 2022; Denardi et al., 2021). Atuando fora dos sistemas institucionais tradicionais, esses profissionais precisaram rapidamente se adaptar ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para garantir a permanência dos alunos e a sustentabilidade de seus trabalhos. Ao mesmo tempo, o ensino remoto ampliou seu alcance geográfico, possibilitou a diversificação de metodologias e formatos de aula, e fomentou a inovação pedagógica por meio do uso desses recursos digitais.

Dessa forma, o ensino remoto de língua inglesa no contexto pós-pandêmico revelou-se um campo complexo, permeado por desafios estruturais, pedagógicos e formativos, mas também por potencialidades. A emergência sanitária forçou uma rápida migração para o digital, evidenciando lacunas históricas na formação docente e nas políticas educacionais, especialmente no que se refere ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Para professores autônomos, essa transição também representou uma oportunidade de ressignificação de suas práticas e fortalecimento de sua autonomia profissional. Embora a mediação tecnológica não seja uma solução isolada, tornou-se uma aliada fundamental no processo de reinvenção metodológica, ampliando o alcance das aulas, diversificando estratégias e aproximando o ensino da realidade digital dos alunos. O cenário pós-pandêmico consolidou a tecnologia como pilar fundamental no ensino de idiomas, acelerando a adoção de inovações e a busca por metodologias mais eficazes. Para o ensino de língua inglesa, que já se beneficiava do inglês como língua franca no ambiente digital, a integração das TDIC tornou-se ainda mais relevante.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em suma, este ensaio delineou a complexa trajetória do ensino remoto de língua inglesa, emergindo como resposta à crise sanitária e distinguindo-se da EaD pela sua natureza emergencial, mas convergindo na centralidade da mediação tecnológica. Evidenciou-se que, embora o inglês se consolide como língua franca no ambiente digital, a mera inserção de tecnologias não garante o sucesso pedagógico, demandando infraestrutura adequada e, sobretudo, formação docente contínua. A capacidade de adaptação e inovação desses professores reforça o potencial transformador do ensino remoto, que vai além da simples transposição de práticas presenciais para o ambiente digital, configurando-se como um processo de reinvenção profissional. Dessa forma, torna-se fundamental aprofundar a reflexão sobre como esses professores autônomos constroem suas representações sociais e desenvolvem estratégias inovadoras neste cenário pós-pandêmico, contribuindo para a construção de caminhos mais eficazes e inclusivos no ensino de inglês.

Por fim, este ensaio levanta questões centrais que orientam futuras reflexões e investigações no campo das representações sociais de professores autônomos de inglês sobre o ensino remoto. Quais são as representações sociais formadas por esses professores em relação ao ensino remoto e como tais representações impactam suas abordagens pedagógicas? De que modo eles constroem sentidos sobre as tecnologias digitais e enfrentam dificuldades técnicas, metodológicas e organizacionais? Como adaptam suas práticas para superar esses desafios e quais estratégias pedagógicas emergem dessas representações? Além disso, é fundamental compreender como essas construções influenciam a percepção desses docentes sobre seu papel como empreendedores e de que forma a atuação independente molda sua identidade profissional no contexto digital.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, J. J. Representações sociais sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês em ambiente escolar. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BEZERRA, A. C. S. Comunidades de prática online e formação de professores através do facebook: isso realmente funciona? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46732>. Acesso em: 11 jun. 2025.

COSTA, G. S. Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013. 182 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/BLVRJXv4FYJ6F5z66RXkHbg/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. Interações crítico-dialéticas com as tecnologias na educação. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 266-288, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11993>. Acesso em: 16 maio 2025.

FERREIRA JÚNIOR, L. C. R. Representações sociais de docentes de língua inglesa sobre metodologias de ensino, inovação pedagógica e metodologias ativas: aproximações epistemológicas e possibilidades curriculares. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/3X3q8kP7L4QvG9bH4k9T9Ck/?lang=pt>. Acesso em: 7 jun. 2025.

GUEDES, C. S. As representações sociais dos professores de língua inglesa do Ensino Fundamental I. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

INSTITUTO PENÍNSULA. Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. São Paulo: Instituto Península, 2021. Disponível em: [https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos\\_-dados-compilado.pdf](https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Pulso-Sentimentos_-dados-compilado.pdf). Acesso em: 9 jun. 2025.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

LIMA, M. E. S. O uso de tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa: a importância dessas ferramentas para o aprendizado do inglês. 2021. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/download/7600/6380/33233>. Acesso em: 9 jun. 2025.

LIRA, S. et al. Comunidades virtuais de prática em evidência na gestão social do conhecimento. Folha de Rosto, v. 7, n. 2, p. 98-122, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/701/572>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MAIA, D. L.; BARRETO, M. C. Ensinar matemática com uso de tecnologias digitais: análise a partir da representação social de estudantes de pedagogia. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 11, n. 24, p. 136-163, 2014. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/775>. Acesso em: 2 abr. 2025.

MOSCOVICI, S. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, F. C. M. O que dizem os formadores? Representações sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas baianas. 2021. 151 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

PAIVA, V. L. M. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (org.). Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 17-34.

PAIVA, V. L. M. O. Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa. Polifonia, Cuiabá, v. 24, n. 35, p. 10-31, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/4969>. Acesso em: 9 jun. 2025.

PINTO, I. C. B. L. Representações sociais de professores e alunos universitários acerca do ensino remoto emergencial. 2023. 161 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

RONCARELLI, I. A.; STECANELA, N. Um estado da arte possível: contribuições da pesquisa em educação sobre pandemia no Brasil. Práxis Educativa, v. 18, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxededucativa/article/view/21381>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SÁ, C. P. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SALDANHA, L. C. D. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8701>. Acesso em: 17 jun. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da Covid-19. São Paulo: Todos Pela Educação, 2020. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/todos\\_pela\\_educacao/nota\\_tecnica\\_ensino\\_a\\_distancia\\_todospelaeducacao\\_covid19.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/todos_pela_educacao/nota_tecnica_ensino_a_distancia_todospelaeducacao_covid19.pdf). Acesso em: 10 jun. 2025.

WENGER, E. Communities of practice: learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER-TRAYNER, E.; WENGER-TRAYNER, B. Communities of practice: a brief introduction. 2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 13 jun. 2025.