

# ADVERBIO

REVISTA CIENTÍFICA DOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FAG

VOL. 18 - N. 34 | JAN./JUL. 2024 | ISSN 1808-883X

## **APLICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS(GENS) NA PRÁTICA DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ**

Viviane Riedner

Maria Elena Pires-Santos

landra Maria Weirich da Silva Coelho

# APLICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS(GENS) NA PRÁTICA DOCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Viviane Riedner<sup>1</sup>

Maria Elena Pires-Santos<sup>2</sup>

Iandra Maria Weirich da Silva Coelho<sup>3</sup>

## RESUMO:

Este estudo apresentou uma discussão sobre os resultados de uma investigação com foco na contribuição das metodologias ativas, colaborativas e híbridas, mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE), no contexto de ensino presencial e ensino remoto emergencial (ERE). A metodologia seguiu fundamentos de pesquisa qualitativa, interpretativista e etnográfica, aplicação da técnica de entrevista em grupo focal *on-line* síncrono e análise de conteúdo. A base teórico-conceitual proveio de publicações oriundas de repositórios científicos *on-line*. Três categorias de análise nortearam a pesquisa e as discussões: exploração de TDIC e metodologias ativas, colaborativas e híbridas, diferenciadas como Sala de Aula Invertida, Gamificação, *Webquest*, nas aulas presenciais de Línguas(gens) na Educação Técnica e Tecnológica antes do ERE; relevância das TDIC no ensino de Línguas(gens) no contexto do ERE; e (in)sucessos do ensino-aprendizagem de Línguas(gens) na interação (as)íncrona durante o ERE. Os

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Santarém – PA – Brasil. Doutora em Letras. Professora de Língua Espanhola. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-3084-7777>>. E-mail: [viviane.riedner@ifpa.edu.br](mailto:viviane.riedner@ifpa.edu.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Oeste de Paraná (Unioeste), Cascavel – PR – Brasil. Doutora em Linguística Aplicada. Pós Doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1979-2090>>. E-mail: [mel.pires@hotmail.com](mailto:mel.pires@hotmail.com).

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Manaus – AM – Brasil. Doutora em Linguística. Professora de Língua Espanhola. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0003-3513-962X>>. E-mail: [iandrawcoelho@gmail.com](mailto:iandrawcoelho@gmail.com).

relatos de experiência apontaram que a exploração de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, mediada pelas TDIC contribuiu para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) no ensino presencial e no ERE. Revelaram o próprio ERE como o maior desafio no ensino de Línguas(gens), potencializado pelo distanciamento social, dificuldade de acesso à *Internet*, (in)adequados equipamentos tecnológicos e ambientes às aulas (as)síncronas e (im)prontidão docente e discente para lidar com as TDIC no contexto educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Ensino híbrido, Linguagens, Prática Pedagógica, Tecnologias.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste estudo, procura-se registrar as marcas da experiência pedagógica em um contexto atípico que assolou o mundo, um momento de muitas incertezas que praticamente obrigou professores e alunos a não pisarem no espaço físico das instituições de ensino ante o iminente perigo do contágio viral, devido à pandemia da covid-19<sup>4</sup>. É nesse momento que se experimenta o ensino remoto emergencial (ERE) e o profissional da educação iniciou a incessante procura por estratégias didáticas, mecanismos pedagógicos e instrumentos tecnológicos para que, de alguma maneira, fosse possível ensinar-aprender e salvaguardar. É nesse contexto que Hodges *et al.* (2020) definem o ERE como uma solução temporária para permitir a continuidade das atividades de ensino presencial. Porém, longe de ser uma nova modalidade de ensino, o ERE foi apenas uma estratégia didático-pedagógica viável para dar prosseguimento às atividades escolares durante o ano letivo de 2020.

No ERE, apesar de vários empecilhos, como o (des)preparo de professores e estudantes para manejar os variados aplicativos tecnológicos e de computadores, *tablets*, celulares para acompanhamento das aulas, incluindo-se a dificuldade de acesso à *Internet*, os professores buscaram, de inúmeras formas, respeitar o distanciamento social<sup>5</sup>, tentaram refazer suas práticas didático-pedagógicas, da maneira mais ágil e eficaz, para suprir as lacunas deixadas pela impossibilidade de contato físico no decorrer do processo de ensino-aprendizagem<sup>6</sup> totalmente *on-line*.

---

<sup>4</sup> Covid-19, doença que atingiu os seres humanos, causada pelo vírus *Sars-CoV-2*, cuja sigla provém de **CO**rona **V**irus **D**isease, que significa doença do Coronavírus. "A princípio, a grafia 'Covid' obedeceu à regra das siglas: '[...] Com mais de três letras e pronunciáveis, as siglas devem ser grafadas com inicial maiúscula e o restante em minúsculo'. A partir do instante que a sigla passou a dar nome a tal doença tornou-se um substantivo comum grafado com letras minúsculas, como tantas outras doenças" (ABL, 2022, recurso eletrônico).

<sup>5</sup> O distanciamento social se refere a "[...] medidas que têm como objetivo reduzir as interações em uma comunidade, que pode incluir pessoas infectadas, ainda não identificadas e, por tanto, não isoladas" devido à contaminação pelo vírus *Sars-CoV-2*, responsável pela pandemia da covid-19 (Aquino *et al.*, 2020, p. 2425).

<sup>6</sup> Reservada a transcrição de textos (integral ou em parte), utiliza-se a expressão processo de ensino-aprendizagem em referência ao processo de ensino e ao processo de aprendizagem, tal como registrada

Foi, pois, o contexto pandêmico que conduziu ao repensar a prática pedagógica diante da necessidade de (re)aprender novas maneiras de trabalhar o conhecimento com o auxílio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC), que se tornaram o principal instrumento para conduzir a prática pedagógica, viabilizar a continuidade das aulas e, assim, amenizar o impacto gerado pelo ensino presencial interrompido. Foi nesse momento que os professores são forçados a usar metodologias ativas, colaborativas e híbridas para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem não presencial dos conteúdos curriculares programáticos e os estudantes passaram a assistir aulas em ambientes domésticos e a realizar atividades escolares por meio da interação síncrona e assíncrona facilitada pelas TDIC.

Diante do cenário do ERE, convidou-se um grupo de professores a (re)pensar a mediação das TDIC como recurso didático-pedagógico e a contribuição de metodologias ativas, colaborativas e híbridas em aulas de Línguas(gens) presenciais e no ERE. Esse (re)pensar contou com a participação de professores atuantes em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE) que oferta cursos presenciais na área de Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

Objetivou-se investigar as concepções desses professores sobre o significado de ensinar/aprender Línguas(gens), tendo as TDIC como recurso didático-pedagógico, verificar as contribuições das TDIC na mobilização de estudantes para a aprendizagem de Línguas(gens) e apontar as metodologias ativas, colaborativas e híbridas exploradas no ensino presencial de Línguas(gens) e ERE.

A justificativa em tratar dessa temática residiu na assertiva de que a presença das TDIC na prática pedagógica se revela “[...] pouco significativa e seu potencial é pouco explorado” (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 58). Atentou-se para o entendimento de que professores e estudantes detêm pouco domínio operacional das complexas e quase (des)conhecidas TDIC e que tal déficit tendeu a desestimular a exploração das

---

na Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

TDIC na prática pedagógica cotidiana (Bacich; Tanzani Neto; Trevisan, 2015) e a dificultar a efetividade do ERE (MORAES *et al.*, 2020).

Argumentou-se que, apesar de que o uso das TDIC “[...] seja parte das práticas sociais cotidianas de milhares de pessoas por todo o mundo, ele ainda não é tão comum nas práticas pedagógicas escolares” (GLASSER; PIRES SANTOS, 2021, p. 4). Esse argumento levou a crer que a presença das TDIC, como recursos didático-pedagógicos, esteve mais frequente na prática pedagógica e na vida de docentes e estudantes no período do ERE (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020).

Afirmou-se que a insignificante preocupação dos cursos de formação de professores com a alfabetização e o letramento digital (PINTO, 2015; OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020) e a escassez de relatos de experiência da exploração das TDIC na Educação Técnica e Tecnológica e na Educação Superior (BARIN *et al.*, 2020; CUNHA; ACCIOLY; PEREIRA, 2021), junto a incipiente inserção de metodologias híbridas no ensino-aprendizagem de Línguas(gens) (MODELSKI; GIRAFFA; CASARTELLI, 2019), exceto para curso *Blended Learning* (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), tenderam a comprometer a prática didático-pedagógica e a aprendizagem *on-line* durante o ERE (SCHLESSELMAN, 2020; HODGES *et al.*, 2020; MOLLICA; RIBEIRO; QUADRIO, 2020).

A associação do potencial das TDIC com metodologias aplicadas à prática pedagógica e à aprendizagem de Línguas(gens) no ensino presencial e no ERE fundamentou esta discussão teórico-conceitual com vista à análise dos relatos de experiência de professores atuantes no IFE, *lócus* da pesquisa. Essa análise se baseou na pesquisa sustentada pela Linguística Aplicada (HULT, 2008) e aplicação das técnicas de pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) e de entrevista no formato de grupo focal *on-line* síncrono (MURRAY, 1997), sendo a interpretação dos resultados conduzida pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Ponderou-se que, pouco antes do início do ERE, o Ministério de Educação (MEC) permitiu que as Instituições de Ensino Superior (IFE), modalidade presencial, incluíssem a oferta e exploração de TDIC no processo de ensino-aprendizagem em cursos

profissionalizantes (BRASIL, 2019). Essa iniciativa favoreceu instituições de ensino que ofertam cursos profissionalizantes no âmbito da Educação Profissional Técnica e Tecnológica e/ou na Educação Superior. Em grande medida, tal iniciativa viabilizou a exploração didático-pedagógica das TDIC no processo de ensino-aprendizagem antes, durante e pós-ERE.

## **2 AS TDIC NO ENSINO PRESENCIAL DE LÍNGUAS(GENS) E NO ERE**

A curta vida do ERE, que chegou ao fim em dezembro de 2020, manteve a possibilidade da contínua exploração das TDIC na prática didático-pedagógica no ensino presencial. Porém, muitos professores não se revelaram favoráveis à aplicação das TDIC antes-durante-pós-ERE, possivelmente em função do nível de letramento digital dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (ROCHA, 2021), pela ineficiência de planejamento e de recursos tecnológicos e financeiros (MENDES; MENDES, 2021), pela falta de contato e de experiência da grande maioria de estudantes da Educação Básica tradicional, habituada às aulas presenciais (ARAÚJO; FAHD, 2020; ROCHA, 2021) e/ou diante de estudantes e famílias em adversas condições socioeconômicas que dificultavam o acesso à rede *world wide web*, via *Internet*, (in)acessibilidade aos recursos tecnológicos para 'navegar' pelo meio *on-line* (BARIN *et al.*, 2020; MORAES *et al.*, 2020). Somou-se a esses fatores, a inexistência de espaços físicos para viabilizar a efetiva participação de estudantes às atividades *on-line* e pela sentida dificuldade do aprendiz estudar de forma autônoma e manter uma rotina diária de estudos (CUNHA; ACCIOLY; PEREIRA, 2021; MACHADO; BILESSIMO; SILVA, 2021).

Não obstante, a inserção das TDICs na escola, durante o ERE, pareceria não surpreender muitos estudantes e professores, uma vez que a partir da popularização da *Internet*, em meados do século XX (HOLMES *et al.*, 2015), bem antes das tecnologias digitais adentrarem na escola e na prática pedagógica, muitos 'nativos digitais'<sup>7</sup> já

---

<sup>7</sup> 'Nativos digitais' – expressão acunhada por Prensky (2001) para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores.

revelavam efetiva e diária comunicação em diferentes línguas à medida que havia/há facilitada interação com inúmeras pessoas ao redor do mundo (Vassallo, Telles, 2006). Contudo, durante o ERE, mesmo os 'nativos digitais' revelaram déficit nas competências básicas para usufruir dos benefícios ofertados pelos mecanismos de pesquisa *on-line* (BASTOS, 2022).

Porém, o déficit de competências básicas não pareceu ter sido revelado apenas por estudantes, pois alcançou muitos profissionais na área da educação, particularmente os professores que deveriam se posicionar como mediadores da inserção de tecnologias digitais na sala de aula ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Ao que se observou, a falta de adequado preparo docente para inserção das TDIC no ensino *on-line* foi sentida por várias instituições de ensino no mundo inteiro (PETILLION; MCNEIL, 2020; ZULFA, 2021).

Ora, se a adoção da cultura digital modificou o mundo e se “[...] a escola não segue este percurso com a mesma velocidade” porque continua “[...] arraigada no século em que foi concebida”, mantém o mesmo *design* das salas de aula presenciais, caracterizado pelo igual “[...] perfil de alunos enfileirados e aulas (basicamente, grifo nosso) expositivas” (FARIA *et al.*, 2020, p. 3), então, pareceu oportuna a pesquisa, cujos resultados foram apresentados e discutidos neste artigo.

### **3 MATERIAIS E MÉTODOS**

O presente artigo faz parte de uma investigação realizada no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Letras, nível de doutorado, na Área de Concentração em Linguagem e Sociedade, Unioeste/Cascavel/PR, com abordagem em Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006).

A condução da investigação permeou o significado de pesquisa qualitativa (FLICK, 2009; MOREIRA; CALEFFE, 2011) e de pesquisa etnográfica (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). A coleta dos relatos de experiência dos sujeitos da amostra ocorreu pela exploração da técnica de entrevista (MOREIRA; CALEFFE, 2008), no formato de grupo



focal *on-line* (GONDIM, 2002). A interpretação desses relatos contou com a exploração da técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). A base teórico-conceitual proveio da leitura em publicações selecionadas em repositórios científicos *on-line*.

A pesquisa compôs-se de sete (7) professores das disciplinas curriculares de Português, Espanhol, Inglês, Filosofia e Linguagem Computacional, sendo três (3) autodeclarados do gênero/sexo masculino, os professores Cid, Ian e Leo, e quatro (4) do gênero/sexo feminino, as professoras Bia, Ema, Gil e Lia. Todos os nomes usados na identificação dos professores e professoras são fictícios.

Entre os participantes, na área de formação acadêmico-profissional de maior nível de escolaridade se destacou: Mestrado em Estudos Literários, Mestrado em Estudos da Linguagem e Mestrado em Linguística e Teoria Literária e Mestrado em Educação, Doutorado em Linguística, Mestrado em Filosofia e Especialização em Docência para a Educação Profissional.

Discussão contemplou a exploração das TDIC como recurso didático-pedagógico no ensino de Línguas(gens) *off-line* e *on-line*, com foco nas condições, cenários e contextos de seu uso no *lócus* de pesquisa a fim de conduzir os professores à reflexão sobre desafios, limites e possibilidades de aplicação de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, mediada pela tais tecnologias na sala de aula presencial e nas aulas síncronas e assíncronas durante o ERE.

As categorias de análise foram selecionadas previamente e compreendem três âmbitos: exploração de TDIC e metodologias ativas, colaborativas e híbridas, diferenciadas como Sala de Aula Invertida, Gamificação, *Webquest*, durante as aulas presenciais de Línguas(gens) na Educação Técnica e Tecnológica antes do ERE; relevância das TDIC no ensino de Línguas(gens) no contexto do ERE; e (in)sucessos do ensino-aprendizagem de Línguas(gens) na interação (as) síncrona durante o ERE.

Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa, conforme parecer consubstanciado no número 50077621.8.0000.0107.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciou-se a análise dos relatos de experiência dos professores no *lócus* da pesquisa com a discussão relativa à primeira categoria, que trata da abordagem sobre a exploração de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, diferenciadas como Sala de Aula Invertida, Gamificação, *Webquest*, durante as aulas presenciais de Línguas(gens) com exploração das TDIC.

Na análise desses registros, encontraram-se professores que, em sua prática pedagógica, antes do ERE, contavam ou não com o aporte de TDIC e metodologias ativas-colaborativas-híbridas. Nesse sentido, afirmou o professor Cid: “[...] *minha única experiência dentro da modalidade presencial foi o uso, não de forma contínua, do SIGAA*<sup>8</sup> [...]”. A professora Bia comentou que “[...] *não* (usava tais metodologias antes do ERE, grifo nosso), *foi mais durante a pandemia*” [...].

O professor Ian relatou não ter conhecido nenhuma metodologia ativa até o momento em que frequentou um curso de formação continuada, bem antes do ERE. Nesse curso, a professora-monitora contemplou uma série de metodologias ativas. Por fim, o professor expôs sua opinião sobre a exploração de metodologias ativas, colaborativas e híbridas próprias do Ensino Híbrido (EH) em aulas presenciais.

*[...] Elas são excelentes, mas não dá para aplicar tudo dentro das nossas condições e tempo que são estabelecidos nesse período de aula remota dentro da pandemia. Então, pego o que é útil. O que é aplicável como um todo. [...] a gente aplicava dentro da sala de aula, por exemplo, a sala de aula invertida (metodologia do EH, grifo nosso). Daí disponibilizava o material para eles (estudantes, grifo nosso), de maneira antecipada, depois vamos colocar um problema aqui para vocês resolverem (professor Ian).*

A professora Ema afirmou que não explorava em suas aulas presenciais plataformas digitais, apenas uma ferramenta tecnológica de comunicação e acenou duvidar do letramento digital dos alunos:

---

<sup>8</sup> SIGAA – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas.

*[...] sim não fazia antes da pandemia; fazia uma prática comum no grupo de WhatsApp [...] até tentei algumas vezes (ferramenta Google Meet, grifo nosso), mas nem todas as informações foram bem sucedidas, porque, em geral, você precisa contextualizar o aluno da ferramenta que você está utilizando, porque por mais que a gente pense que os alunos conhecem todas as tecnologias há ressalvas [...]* (professora Ema).

Nos relatos de experiência de outros professores surgiram vivências com metodologias diferenciadas, mesmo antes do ERE. Nesses relatos, há predomínio da exploração de uma metodologia do EH – Sala de Aula Invertida – (VALENTE, 2014) e da metodologia gamificação (SCHLEMMER, 2014). Assim se referiu o professor Leo:

*[...] Bom, dessas metodologias a única que usava era a sala de aula invertida e desde a faculdade a gente já estudava por esse método na universidade e eu achei isso bem interessante e trouxe isso para sala de aula no [...] então era a única que eu conhecia [...]* (professor Leo).

A professora Lia afirmou que a maioria dos professores já explorava a Sala de Aula Invertida e Gamificação no ensino presencial e argumentou que no ERE,

*[...] as metodologias que a gente utilizava foram ressignificadas, ampliadas, vamos dizer assim que nós professores abrimos os olhos para estudo mais profundo dessas metodologias. Aí eu vim a usar essa sala de aula invertida também antes da pandemia e durante a pandemia muito mais e utilizei também outras metodologias como a gamificação [...]* (professora Lia).

Há evidência no relato da professora Lia que o ERE requereu reinvenção em aulas e que os professores adotassem diferentes metodologias para conduzir suas práticas pedagógicas no meio *on-line*, mesmo que, para tal, fosse preciso investigar, estudar e experienciar diferentes ferramentas de acesso *on-line*. Essa compreensão encontrou ressonância na pesquisa no IFMA/Santa Inês quando se reconheceu que professores, alunos, pais e todos que vivenciam o ‘cotidiano à distância’ ou

*[...] ‘nesse novo normal’ estão se reinventando, num esforço conjunto a serviço dos alunos com o intuito de promover um processo de ensino-aprendizagem que, de alguma forma, minimize algumas perdas que, inevitavelmente, ocorrerão, especialmente porque muitos professores, e também alunos, comungam da ideia de que as “aulas não presenciais” não substituem as aulas*

presenciais – e se somam a isso as fragilidades e dificuldades que professores e alunos estão vivenciando e isso, muito provavelmente, provocará um processo de idas e vindas num ambiente virtual (ARAÚJO; FAHD, 2020, p. 41).

Na abordagem sobre a relevância das TDIC no ensino de Línguas(gens) durante o ERE – segunda categoria de análise –, o professor de Língua Portuguesa afirmou que, mesmo antes do contexto pandêmico, a presença das TDIC era/foi e continua importante à condução do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens). Em suas palavras: [...] *mesmo sem a pandemia, o uso das tecnologias no ensino hoje faz com que o aluno aprenda, seja mais autônomo, busque o conhecimento em meio on-line, onde consegue encontrar cursos e farto material didático-pedagógico* (professor Leo). Reconheceu que “[...] *enfim, a tecnologia veio para melhorar bastante a questão do ensino de Línguas*” e que as ferramentas educacionais tecnológicas “[...] *estão aí e ajudam muito, tanto professores quanto alunos para alcançar o conhecimento*” (professor Leo).

Os relatos de experiência das professoras de Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol revelaram semelhante compreensão. Aqui surgiu a defesa de que, no ensino de Línguas, as TDIC foram/são “[...] *relevantes, pois ampliou as possibilidades de comunicação de leitura e de escrita e o de interação social [...]*” (professora Ema), particularmente para “[...] *quem realmente deseja aprender, facilitou a vida dos alunos [...]*” (professora Bia).

A exploração didático-pedagógica das TDIC nas aulas de Línguas, “[...] como um aspecto facilitador das condições de aprendizagem” (COELHO, 2019, p. 108), amplia as possibilidades de comunicação, leitura e escrita, o que oportuniza maior interação social do aprendiz (MOLLICA; RIBEIRO; QUADRIO, 2020; CARRICONDE *et al.*, 2021; GLASSER; SANTOS, 2021).

Durante o encontro do grupo focal, a professora Ema pôs-se em defesa das TDIC na sala de aula, as quais, por essência, permitem que os alunos “[...] *conheçam outras ferramentas além daquelas de uso corriqueiro*”. Porém, quanto à interação/comunicação social professor-aluno durante as aulas síncronas de Línguas,

revelou-se “[...] *pessimista porque alguns alunos não ligam a câmera, não querem falar ao microfone e aí ficou difícil essa questão [...]*” (professora Ema).

Em outro relato de experiência defendeu-se que as TDIC se tornaram “[...] *essenciais hoje em dia; são importantíssimas. Quem dera que no nosso tempo tivéssemos tanto essa facilidade para aprender como os jovens de hoje têm mais do que no nosso tempo [...]*” (Professora Bia).

Quanto à importância didático-pedagógica de ferramentas das TDIC em aulas de Língua Portuguesa, a professora Bia se reportou à exploração do *WhatsApp, Google Classroom, Telegram, Socrative Student*<sup>9</sup> e *Kahoot*, sendo esta última uma plataforma digital baseada em jogos de aprendizagem que pode ser inserida associada ou não com *Webquest* e *Gamificação*. Complementarmente, argumentou:

*[...] o uso das tecnologias só são importantes para facilitar a vida de quem realmente precisa e que tenha amor por uma língua. [...] No ensino da língua, o uso das tecnologias faz com que o aluno não fique apenas esperando pelo professor, mas que ele vá buscar o conhecimento. [...] Então, isso é muito importante, hoje tem mais oportunidade e facilidade no aprendizado [...] quem quiser aprender outra língua, as tecnologias estão aí mesmo; muitas vezes, com a boa vontade nem precisa de um professor, basta procurar uma música, um vídeo no YouTube; basta baixar um aplicativo para treinar a pronúncia [...]* (professora Bia).

No relato de experiência da professora de Língua Espanhola há referência à exploração didático-pedagógica de ferramentas tecnológicas de comunicação social, além do *WhatsApp, Instagram e Facebook*, antes-durante o ERE, e esclareceu:

*[...] essas ferramentas não eram bem-vistas, mas se tornaram importantes porque estavam mais aproximadas aos alunos durante essa pandemia. Então eles poderiam ser autônomos protagonistas de sua aprendizagem. Houve uma diversidade do material de trabalho, mas nós estávamos muito presos ao material impresso, apostila, e os alunos puderam desenvolver também outras habilidades não só deles, mas de nós professores também* (professora Lia).

---

<sup>9</sup> *Socrative Student* é um aplicativo que possibilita o engajamento, estimula a participação dos alunos e uma avaliação dinâmica com análise das respostas dadas de forma instantânea.

Considerando-se que a presença de TDIC na prática pedagógica “[...] não diminui a importância do professor nas escolas, apenas modifica seu papel” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 91), citou-se a percepção da professora Lia ao experienciar TDIC em suas aulas de Língua Espanhola durante o ERE “[...] *descobri muita coisa; a gente ampliou conhecimento*”.

Nas aulas de Informática, Linguagem Computacional, a plataforma *Kanban* já era usada há tempo, bem antes do ERE, mas a exploração de outras metodologias ativas, colaborativas e híbridas começou depois dos treinamentos/cursos ofertados pela Pró-Reitoria (PROEN). O professor Ian esclareceu que, como metodologia ativa e colaborativa, a plataforma *Kanban* “[...] permite que *você controle o progresso das atividades do aluno dentro da disciplina [...]*”, também permite mensuração da frequência e da aprendizagem remota, e, além disso, auxilia o próprio aluno no gerenciamento de suas atividades acadêmicas (professor Ian).

A professora Gil afirmou que foi nos encontros de formação continuada que “[...] *percebi que os professores usavam a questão da pesquisa com aplicativos, o que demandava minimamente um conhecimento de informática para entrar nos programas, plataformas, a fim de postar os trabalhos que eram elaborados*”. Mas, torna-se necessário aplicar na prática pedagógica o conhecimento advindo dessa formação. Nas palavras da professora Lia: “[...] *aprendi muito com os aplicativos educacionais e metodologias que implementei durante as aulas remotas*”.

No ensino presencial, os relatos apontaram maior diversidade de uso de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, no ensino de Línguas(gens), com destaque para a Gamificação, *Webquest*, Aprendizagem Baseada em Problemas, Sala de Aula Invertida do EH, plataformas *Kanban*, *Classroom*, *Duolingo*, *Google forms*, *Kahoot*, *Quizizz*, *SIGAA*, *Trello Socrative Student* e *YouTube*, e ferramentas tecnológicas de comunicação social: *TikTok*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*.

O que se retirou da (re)leitura do conteúdo desses relatos foi que a exploração didático-pedagógica de TDIC no ensino de Línguas(gens) começou a ser mais expressiva a partir do ERE, diante do aporte teórico-metodológico ofertado pela

PROEN na promoção de treinamentos/cursos, por pesquisas e estudos realizados de forma individual, por efetivas interações e trocas de saberes ocorridas entre os professores de Língua(gens) durante todo o período do ERE e, igualmente, pela aplicação/experienciação das TDIC na prática pedagógica.

Na pesquisa nacional encontraram-se relatos de experiência com exploração das TDIC e metodologias ativas antes do ERE. Citou-se, em particular, a exploração das plataformas *Webquest Google e Classroom* no ensino de Línguas (SANTOS, 2014) e de Língua Espanhola como Língua Adicional (COELHO, 2019).

Ainda, no ensino de Línguas Adicionais durante o ERE encontrou-se relato de sucesso na aprendizagem *on-line* com aplicação de várias ferramentas digitais, muitas das quais surgiram nos relatos dos professores desta pesquisa. Por exemplo, em Maquiné, Coelho e Figueiredo (2020) e Carriconde *et al.* (2021) despontou-se a exploração didático-pedagógica do *Google Meet, WhatsApp, Google Classroom, Duolingo, Facebook, Instagram e TikTok*.

Na abordagem sobre (in)sucessos do ensino-aprendizagem de Línguas(gens) na interação (as)síncrona durante o ERE – terceira categoria de análise –, observou-se que as opiniões manifestas durante os encontros do grupo focal síncrono *on-line* foram, por vez, convergentes. Em seu relato de experiência, o professor Ian teceu referência ao sucesso alcançado ou almejado diante da ampliação do conhecimento de professores e estudantes com relação ao letramento e à competência digital, sobretudo, quanto ao domínio operacional das TDIC usadas como estratégia didático-pedagógica para a condução das aulas (as)síncronas.

Entre tais relatos constatou-se referências a mecanismos e condições ofertados pelo IFE para garantir a frequência de estudantes matriculados em 2020 e, assim, seguir no processo de ensino-aprendizagem (professora Bia). Reportou-se à viabilização da continuidade das aulas com efetivas práticas pedagógicas mesmo durante o ERE (professora Gil), ao efetivo cumprimento da carga-horária letiva prevista para cada disciplina curricular, o que resultou no cumprimento do calendário escolar pré-definido em 2020 antes do ERE e parte do calendário escolar previsto para o ano letivo de 2021

(professores Cid e Ian), à ajuda mútua entre colegas do IFE (professora Bia), ao suporte ofertado pelo IFE nas áreas de tecnologia e saúde (professor Leo e professora Lia) e treinamentos/cursos ofertados pela PROEN para instrumentalizar professores e alunos à participação em aulas (as)síncronas no ERE.

Registraram-se comentários pertinentes quanto ao insucesso. Particular referência à inefetiva presença de estudantes nas aulas síncronas (professores Cid e Ian), não realização de atividades complementares propostas e (des)cumprimento das predefinidas datas para as avaliações da aprendizagem (professor Cid); e à deficitária infraestrutura do IF para acolher as desigualdades econômicas, sociais e culturais que afloraram diante do dificultoso acesso à *Internet* para famílias e estudantes alcançarem às aulas (as)síncronas, em particular àquelas em situação de vulnerabilidade social (professores Leo e Cid, professoras Lia; Gil e Ema).

Os relatos da professora Bia pareceram ilustrativos para considerável parte do conteúdo discursivo expresso na voz dos professores sobre os (in)sucessos do ensino de Línguas(gens) no ERE pela interação (as)síncrona. Iniciou-se com o fator (des)motivação diante da (in)frequência de estudantes às aulas síncronas e ações proativas decorrentes para alcançar efetiva aprendizagem *on-line* e *off-line*.

*[...] a gente perdia a empolgação para ministrar aulas síncronas porque vinham entre 4 a 10 alunos e os demais não podiam participar; sempre tinham algum problema ou com a Internet ou estavam ajudando os pais durante a pandemia. Então, no horário de aula, muitos deles iam ajudar na feira; ajudar a mãe em casa a cuidar do irmão menor ou iam atrás do que comer [...] cada história que a gente ouvia e não podia exigir que todos (total de 26 alunos, grifo nosso) estivessem presentes naquele momento daquela aula síncrona (professora Bia).*

Em referência às suas ações proativas, assim se pronunciou:

*[...] para ter maior participação, eu preferia também gravar as aulas e enviá-las por meio das plataformas SIGAA, Classroom, WhatsApp para não ter desculpa. Eu as distribuía para tudo quanto era lado. Nas atividades práticas dava maior prazo, muitas vezes, mais uma semana para serem respondidas e entregues. Superintendia a situação que eles estavam passando no momento mais difícil da pandemia, sentido/vivido por todo mundo [...] (professora Bia).*



Diante do comportamento de estudo de estudantes, participação e frequência às aulas (as)síncronas parecia que eles, os estudantes “[...] *não queriam assistir à aula que estava gravada; não queriam assistir aos vídeos*. Então,

*[...] sempre escolhia alguns vídeos para passar sobre o assunto do YouTube. Além das aulas [...] escolhia alguns outros vídeos para passar e fixar o conteúdo, mas para muitos deles não tinham visualizações dos slides; o que queriam mesmo era fazer as atividades para ter nota: isso era o importante (professora Bia).*

Quanto à realização das atividades de fixação, avaliação dos conteúdos curriculares e resultado a aprendizagem, a professora mencionou que “[...] *Alguns postavam o formulário da atividade com a mesma resposta dos outros; tinha outro postado com atividade em branco só para dizer que enviara e pronto*”. Em decorrência, “[...] *houve pouca aprendizagem nesse período [...]*” (professora Bia).

Na pesquisa mundial argumentou-se que a implementação do ERE no lugar do ensino presencial caminhou junto com as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos envolvidos na educação, mas acabou por trazer benefícios para o aprendizado de todos sobre os meandros pelos quais a própria crise pandêmica ocorre (ZULFA, 2021).

Considerou-se que, além de dificultar o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens), o ERE ficou “[...] longe de atender à diversidade das classes sociais” (MOLLICA; RIBEIRO; QUADRIO, 2020, p. 847), o que corrobora a afirmativa de que o ambiente virtual parece ser pouco

*[...] apropriado para o uso da linguagem em seus mais diversos contextos, menos ainda adequado para o aprendiz em vulnerabilidade social enquanto protagonista da construção do seu conhecimento e da expressão de suas ideias e pensamentos (Mollica; Ribeiro; Quadrio, 2020, p. 847).*

Mediante as opiniões dos professores de Línguas(gens) desta pesquisa sobre o comprometido desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e interação oral no ERE, destacou-se a conclusão de Mollica, Ribeiro e Quadrio (2020, p. 833) de que “[...]”

a oralidade, que é fundamental para a consciência da variação linguística, da construção de identidades e de formação para a cidadania, não encontra espaço eficaz de aprendizagem no remoto [...]”.

Contudo, ponderou-se que a questão da aprendizagem escolar não se limita a maneira pela qual se dá a mediação no processo de ensino-aprendizagem e a veiculação das informações contidas nos conteúdos curriculares. Então, pareceu oportuno rever a concepção de aprendizagem como processo para se discutir o (in)sucesso ocorrido no aprendizado de estudantes durante o ERE. Recorreu-se, pois, a teóricos que concebem a aprendizagem como processos social e cognitivo e se encontra o alerta que, embora o acesso à rede *World Wide Web* para facilitada exploração didático-pedagógica das TDIC permitisse que escolas, faculdades e universidades fizessem a transição do ensino presencial para o ERE, o produto final entregue à comunidade escolar significou apenas o ERE e não a esperada aprendizagem *on-line* (HODGES *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, Schlesselman (2020) afirmou que o foco na aprendizagem *on-line* deveria se concentrar no alcance de objetivos do ensino e da aprendizagem, em vez de simplesmente se voltar à exposição *on-line* de conteúdos curriculares. Essa compreensão se revelou adequada à análise do sentido atribuído à efetiva aprendizagem *on-line* ou *off-line*. Acreditou-se que para se pensar/falar em efetiva aprendizagem *on-line* seria preciso considerar a parcialidade e/ou a inexistência – durante o período de transição do ensino presencial para o ERE e mesmo na efetivação das práticas docentes e discentes no ERE – de toda a infraestrutura que havia em torno da educação presencial e que servia para dar apoio e impulsionar o sucesso do estudante em seu percurso acadêmico. Então, citaram-se os recursos disponibilizados pelo IFE, *locus* da pesquisa, para o ensino presencial como, por exemplo, o suporte da biblioteca escolar, do laboratório de informática e do auxílio-moradia, a orientação à carreira, os serviços de saúde, de assistência pedagógica e assistência psicossocial e muitos outros.

Em nível mundial, esse suporte pareceu ter sido esquecido durante o ERE, sendo recomendada apenas a disponibilização de uma listagem de plataformas e de recursos educacionais gratuitos com potencial para serem explorados com o objetivo de fomentar a aprendizagem *on-line*, segundo as demandas de cada Instituição de Ensino, a fim de proporcionar assistência social e oportunizar a interação *on-line* conforme iniciativas da Unesco (2020; 2020a). Certamente, tais iniciativas não garantem/garantiram a efetividade do ERE, sequer da aprendizagem *on-line*.

Ponderou-se que “[...] o sucesso da educação presencial *física* (grifo nosso) não ocorre necessariamente porque é bom dar aulas cara-a-cara” e que “[...] as aulas são um aspecto educacional de um sistema projetado especificamente para dar apoio aos alunos com recursos formais, informais e sociais” (HODGES *et al.*, 2020, p. 5, tradução nossa). À luz dessa compreensão questionou-se: “[...] em que medida a aprendizagem remota (*on-line* ou *off-line*, grifo nosso) é (des)balanceada em relação à presencial?” (MOLLICA; RIBEIRO; QUADRIO, 2020, p. 824).

O que se revelou notório na voz dos professores durante os encontros do grupo focal síncrono foi que o ERE não alcançou a esperada aprendizagem *on-line*. Tal como afirmou a professora Bia: “[...] *não vi tanta aprendizagem como nas aulas presenciais* [...]”. Mas, apesar das dificuldades e do incondicional apoio institucional (professor Ian e professora Gil), a transição do ensino presencial para o ERE ocorreu mesmo com o transcorrer do ano letivo de 2020 sem qualquer interrupção (professor Cid). Porém, no final do ano letivo, alguns professores, estudantes e familiares ainda não se revelaram familiarizados com o ERE. Então, diante das circunstâncias geradas pela pandemia da covid-19, mediante a adoção atropelada do ERE e, por consequência, da inserção das TDIC para ocorrer interação (as)íncrona entre professor-aluno, concordou-se com Zulfa (2021) que professores, alunos e familiares acabaram por aceitar o ‘novo modo’ de ensinar-aprender – o ERE – mesmo que esse ‘novo modo’ não tenha se revelado assim tão efetivo para impulsionar a aprendizagem *on-line* de Línguas(gens). Por outro lado, registrou-se que a adoção atropelada do ERE expôs as marcantes e históricas desigualdades sociais (BRANCO, ADRIANO; ZANATTA, 2020) e revelou a primordial

capacidade do professor para enfrentar e superar desafios/obstáculos no processo ensino-aprendizagem *on-line*.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa integrou professores de Línguas(gens) em um momento de reflexão sobre as principais contribuições de metodologias ativas, colaborativas e participativas e exploração didático-pedagógica das TDIC em suas aulas no ensino presencial e durante o ERE. Dessa reflexão surgiram preciosos relatos de experiência que refletem percalços e desafios enfrentados e conquistas vividas na caminhada dos professores de Línguas(gens) durante o ensino presencial e o ERE.

Rememorou-se que a pauta de reflexão compunha-se de três categorias. A primeira abordava a exploração de TDIC e metodologias ativas, colaborativas e híbridas, diferenciadas como Sala de Aula Invertida, Gamificação, *Webquest*, durante as aulas presenciais de Línguas(gens) na Educação Técnica e Tecnológica antes do ERE. Diante dos relatos de experiência constatou-se a aplicação de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, como Sala de Aula Invertida, Gamificação, *Webquest* e exploração do *WhatsApp* como ferramenta tecnológica de comunicação social e das plataformas digitais *SIGAA*, *Google Meet* e *Kanban* durante as aulas presenciais de Língua Portuguesa, Espanhol, Inglês e Linguagem Computacional.

Na segunda categoria de análise, ao investigar sobre as relevância das TDIC no ensino de Línguas(gens) no contexto do ERE, despontou a exploração didático-pedagógica de ferramentas tecnológicas de comunicação social como *TikTok*, *WhatsApp*, *Instagram*, *Telegram* e *Facebook* e plataformas digitais: *Kahoot*, *Kanban*, *Google Classroom* e *Socrative Student*. Nos relatos de experiência, os professores apontaram que sem o aporte tecnológico de ferramentas e plataformas digitais o ERE não aconteceria. Contudo, a prontidão para lidar adequadamente com esse aporte tecnológico, em grande medida, proveio dos treinamentos/cursos ofertados pela PROEN.

A pauta de discussões da terceira categoria de análise contemplou possíveis (in)sucessos do ensino-aprendizagem de Línguas(gens) pela interação (as)síncrona durante o ERE. Na análise dos relatos de experiência, entre os (in)sucessos despontou a compreensão de que o maior desafio enfrentado no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) se originou do próprio ERE. Esse desafio foi potencializado pelo distanciamento social, dificuldade de acesso à *Internet*, (in)adequados equipamentos tecnológicos e ambientes às aulas (as)síncronas, (in)prontidão docente e discente para lidar com as TDIC no contexto educacional, do comportamento de estudo do aluno, participação/frequência às aulas (as)síncronas, cumprimento das atividades de fixação e de avaliação.

Não raro, o (in)adequado comportamento de estudo se associou às condições socioeconômicas de famílias e/ou estudantes trabalhadores (formais ou informais) e aos recursos financeiros do IFE para assistência estudantil. Da mesma forma que os alunos, os professores vivenciaram a falta de adequado equipamentos tecnológicos e/ou de espaço físico para as aulas remotas e o comprometido letramento digital.

Entre os sucessos residiram os momentos de estudos e reflexões sobre o fazer didático-pedagógico cotidiano que, no ERE, conduziram a inovativas maneiras de experienciar as TDIC no processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens).

Os relatos de experiência apontaram que a exploração de metodologias ativas, colaborativas e híbridas, mediada pelas TDIC, contribuiu para viabilizar o efetivo processo de ensino-aprendizagem de Línguas(gens) no ensino presencial, o que dista do ERE. Ao reafirmar tal contribuição, ressaltou-se a importância de novas pesquisas sobre os resultados de práticas didático-pedagógicas inovadoras com adoção de metodologia ativas, colaborativa e híbridas, mediadas pelas TDIC, no ensino-aprendizagem de Línguas(gens) no pós-ERE em contextos semelhantes.

## REFERÊNCIAS

- ABL. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LETRAS. **Vocabulário**: covid-19. 2022. Disponível em: <https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario>. Acesso em: 20 jan. 2022.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.
- AQUINO, E. M.; SILVEIRA, I. H. PESCARINI, J. M. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de covid-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 21, n. supl. 1, p. 2423-46, 2020.
- ARAÚJO, A. L.; FAHD, P. G. Perspectivas para o retorno das aulas presenciais. In: PAIVA JÚNIOR, F. P. (Org.) **Ensino remoto em debate**. Belém: RFB, p. 30-43, 2020
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISAN, F. M. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, RS: Penso, 2019. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISAN, F. M. (org.) **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, RS: Penso, p. 47-66, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARIN, C.; RODRIGUES, J. M.; CORDENONSI, A. Z., *et al.* Desafios do ensino remoto na educação profissional e tecnológica. **Redin: Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 9, n.1, p.21-35, 2020.
- BASTOS, M. J. Os reflexos negativos da Covid-19 no processo educacional brasileiro. **Rease**: Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 8, n. 4, 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Portal de Legislação. **Legislação federal**: leis ordinárias e decreto no período entre 1996 a 2022. Disponível em: <https://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: de mar. 2019 a dez. 2022.
- BRANCO, E. P.; ADRIANO, G.; ZANATTA, S. G. Educação e TDIC: contextos e desafios das aulas remotas durante a pandemia da covid-19. **Debate em Educação**, Maceió, v. 12, n. 2, 2020.

CARRICONDE, L. L.; GONÇALVES, B. M. S.; MACHADO, J. Z.; KANASHIRO, D. S. K. Os recursos de vídeos disponíveis no *Facebook*, *Instagram* e *Tiktok* para o ensino de língua espanhola. Dossiê: A educação Linguística no Brasil. **Primeira Escrita**, v. 5, n. 1, p. 61-76, 2021.

COELHO, I. M. W. S. O uso do *Google Classroom* em contextos híbridos: uma análise das práticas interativas no ensino-aprendizagem de línguas. **Revista EDaPECI**, v. 19, n. 1, p. 107-20, 2019.

CUNHA, H. M.; ACCIOLY, A. D.; PEREIRA, C. A. Ensino remoto emergencial na pandemia: diagnóstico de dificuldades enfrentadas por alunos e professores do ensino técnico integrado no IFMG. **ForScience**, Formiga, v. 9, n. 2, e00935, 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FARIA, S. B. S. C.; SILVA, J. M.; SILVA, A. T. *et al.* Conhecimentos prévios sobre meios digitais e desempenho no ensino remoto durante a pandemia COVID-19. **EaD Em Foco**. Rio de Janeiro, v.10, v.3, 2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLASSER, A. E.; SANTOS, M. E. P. Transletamentos: o ensino de língua portuguesa mediado pelas TDIC. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 14, n. 3, e29627, 2021.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-61, 2002.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The difference between emergency remote teaching and online learning**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 dez. 2020.

HOLMES, M. R.; TRACY, E. M.; PAINTER, L. L.; OESTREICH, T.; PARK, H. **Moving from flipcharts to the flipped classroom: using technology driven teaching**, 2015. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/271710782\\_](https://www.researchgate.net/publication/271710782_)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

HULT, F. C. The history and development of educational linguistics. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. C. (Org.) **The handbook of educational linguistics**. Hoboken, New Jersey, EUA: Blackwell Publishing, p. 10-24, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MACHADO, L. R.; BILESSIMO, S. M. C.; SILVA, J. B. Competências digitais no ensino remoto: novos desafios para formação docente. **Tear**: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.10, n.2, p. 1-22, 2021.

MAQUINÉ, G. O.; COELHO, I. M. W. S.; FIGUEIREDO, S. 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, Ed. Esp. Desafios e avanços educacionais em tempos da COVID-19, e157020, 2020.

MENDES, D. G.; MENDES, D. S. G. Ensino remoto e letramento digital: as novas práticas sociais de comunicação na pandemia COVID-19. **Grau Zero**: Revista de Crítica Cultural, Alagoinha, v. 9, n. 1, p. 183-212, 2021.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-17 e180201, 2019.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLLICA, M. C.; BATISTA, H. R.; QUADRIO, A. C. O remoto no ensino de língua na pandemia da COVID-19- *experimentação in vitro, experimentação in vivo*. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 16, n. Esp., p. 817-50, 2020.

MORAES, H. L. B.; NASCIMENTO, S. M.; FARIAS, M. A. F.; SANTOS JÚNIOR, G. P. S. De ensino presencial para o remoto emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-Graduação. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 10, n. 1, p., 180-93, 2020.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MURRAY, P. J. Using virtual focus groups in qualitative research. **Qualitative Health Research**, England, v. 7, n. 4, p. 542-54, 1997.



OLIVEIRA, M. R.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, p. e020028, 2020.

PETILLION, R. J.; McNEIL, W. S. Student experiences of emergency remote teaching: impacts of instructor practice on student learning, engagement, and well-being. **Journal of Chemical Education**, Vancouver, v. 97, n. 9, p. 2486-93, 2020.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **From on the Horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

ROCHA, C. N. O. **Práticas de letramento mobilizadas em sala de aula virtual por docentes da educação básica da rede federal**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2021.

SANTOS, L. V. Os impactos do ensino remoto emergencial nas práticas pedagógicas futuras de professores de línguas. **Revista Linguagem**. São Carlos, v. 42, n.1, p. 1-18, 2022.

SANTOS, C. G. **O desenvolvimento e a implementação de uma Webquest interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas: UCpel. 2014.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 23, n. 42, p. 73-89, 2014.

SCHLESSELMAN, L. S. Perspective from a teaching and learning center during emergency remote teaching. *Article 8142*. **American Journal of Pharmaceutical Education**, v. 84, n. 8, p. 1042-4, 2020.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Estratégias de ensino a distância em resposta ao fechamento das escolas devido à COVID-19**. 2020a. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305_por). Acesso em: 30 abr. 2021.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**. Dossiê – Educação a Distância. Curitiba, n. 4, 2014.

VASSALLO, M. L; TELLES, A. J. Foreign language learning in-tandem: theoretical principles and research perspectives. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 27, p. 29-56, 2006.

ZULFA, S. **The implementation of emergency remote teaching in the english language during COVID-19 pandemic**: a case study of the eleventh grade at MA. Al-Khairiyah in the 2020/2021 academic year. Department Of English Education Faculty of Educational Sciences. Indonesian, Jakarta, 2021.