

---

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E CULTURA DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA:  
O DESAFIO DE SUPERAR O CURTO ESPAÇO DE TEMPO ENTRE O DITO E O VIVIDO**

---

**ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND DIGITAL CULTURE IN TIMES OF PANDEMIC:  
THE CHALLENGE OF OVERCOMING THE SHORT PERIOD OF TIME BETWEEN WHAT IS SAID  
AND WHAT IS DONE**

---

**LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS Y LA CULTURA DIGITAL EN TIEMPOS DE PANDEMIA:  
EL DESAFÍO DE SUPERAR EL CORTO ESPACIO DE TIEMPO ENTRE LO DICHO Y LO VIVIDO**

---

Carlos Henrique Andrade de Sousa<sup>1</sup>  
Francisco Thiago Chaves de Oliveira<sup>2</sup>  
Elcimar Simão Martins<sup>3</sup>

**RESUMO**

Considerando o contexto da Pandemia do Covid-19 e os desafios para a implantação do ensino remoto de modo emergencial, o presente texto objetiva compreender o ensino e a aprendizagem de língua inglesa mediados pelas tecnologias digitais no contexto da pandemia do Covid-19. De abordagem qualitativa, metodologicamente o estudo se utilizou das tecnologias digitais de informação e da comunicação para coletar os dados. Assim, foram analisadas as respostas de quarenta e quatro estudantes de língua inglesa do Centro Cearense de Idiomas – CCI. Para tanto, foi utilizado um questionário *online* disponibilizado no Google Formulários. O estudo contou ainda com a participação do professor dos referidos discentes, que registrou suas impressões por meio de um diário de formação digital. O conjunto de dados revela que, inicialmente, as aulas foram paralisadas e os estudantes ficaram na ansiedade da retomada. Com o ensino remoto implantado de modo emergencial surgiram desafios como: o estudo e o trabalho nas limitações do ambiente familiar, desconsiderando aspectos e situações pessoais, profissionais e contextuais que influenciam discentes e docentes; a baixa qualidade de equipamentos tecnológicos de boa parte dos discentes para a efetivação das atividades; a constatação de que a formação tecnológica dos docentes não seria suficiente para as exigências do ensino remoto no CCI, desencadeando um movimento de solidariedade entre os pares. Conclui-se que, a despeito das dificuldades enfrentadas, do desgaste físico e mental, os discentes apresentam esperança, satisfação e tranquilidade em relação à vida pessoal e estudantil e os docentes

---

**Submetido em:** 20/08/2020 – **Aceito em:** 05/12/2020 – **Publicado em:** 24/12/2020

<sup>1</sup> Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Licenciado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Ceará. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Tucuruí. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3847-5293>. E-mail: [henriqueandrade1983@gmail.com](mailto:henriqueandrade1983@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará. Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará. Professor do Governo do Estado do Ceará, Coordenador Escolar e docente no Ensino Superior em faculdades privadas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4626-2247>. E-mail: [prof.thiagochaves@outlook.com](mailto:prof.thiagochaves@outlook.com)

<sup>3</sup> Pós-Doutor em Educação (FEUSP). Doutor em Educação (UFC). Professor na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, atuando no Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN), no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS UNILAB) e no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UECE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência – EDDocência. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5858-5705>. E-mail: [elcimar@unilab.edu.br](mailto:elcimar@unilab.edu.br)



conseguiram motivar e acompanhar os estudantes nesse processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação. Centro Cearense de Idiomas. Covid-19.

#### **ABSTRACT**

Considering the context of the Covid-19 Pandemic and the challenges for the implementation of remote education in an emergency manner, this text aims to understand English language teaching and learning mediated by digital technologies in the context of the Covid-19 pandemic. From a qualitative approach, the study used digital information and communication technologies to collect data methodologically. Thus, the answers of forty-four English language students from the Centro Cearense de Idiomas - CCI were analyzed. For this, an online questionnaire available in Google Forms was used. The study also had the participation of the teacher of these students who recorded their impressions through a digital training diary. The data set reveals that, initially, the classes were paralyzed, and the students were full of expectations about coming back to school very soon again. As soon as the remote education was implemented in an emergency way, challenges emerged such as: study and work in the limitations of the family environment, disregarding personal, professional and contextual aspects and situations that influence students and teachers; the low quality of technological equipment of most students for the implementation of activities; the finding that the technological training of teachers would not be enough for the demands of remote education at CCI, triggering a movement of solidarity between peers. It is concluded that, despite the difficulties faced adding the physical and mental exhaustion, the students have felt themselves hopeful, satisfied and calm in relation to personal and student life and the teachers were able to motivate and accompany the students during the whole process.

**KEYWORDS:** Digital Information and Communication Technologies. Centro Cearense de Idiomas. Covid-19.

#### **RESUMEN**

Considerando el contexto de la Pandemia Covid-19 y los desafíos para la implementación de la educación remota de forma de emergencia, este texto tiene como objetivo comprender la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés mediado por tecnologías digitales en el contexto de la pandemia Covid-19. Con un enfoque cualitativo, el estudio utilizó metodológicamente tecnologías de la información y la comunicación digitales para recopilar datos. Así, se analizaron las respuestas de cuarenta y cuatro estudiantes de lengua inglesa del Centro Cearense de Idiomas - CCI. Para ello, se utilizó un cuestionario en línea disponible en Google Formularios. El estudio también contó con la participación del docente de los alumnos referidos, quien registró sus impresiones a través de un diario de formación digital. El conjunto de datos revela que, inicialmente, las clases estaban paralizadas y los estudiantes estaban ansiosos para volver a sus actividades. Con la enseñanza a distancia implementada de manera de emergencia, surgieron desafíos como: estudiar y trabajar en las limitaciones del entorno familiar, sin considerar aspectos y situaciones personales, profesionales y contextuales que influyen en estudiantes y docentes; la baja calidad del equipamiento tecnológico de una gran parte de los estudiantes para realizar las actividades; la constatación de que la formación tecnológica de los docentes no sería suficiente para los requerimientos de la educación a distancia en el CCI, desencadenando un movimiento de solidaridad entre pares. Se concluye que, a pesar de las dificultades enfrentadas, el agotamiento físico y mental, los estudiantes presentan esperanza, satisfacción y tranquilidad en relación a su vida personal y estudiantil y los docentes lograron motivar y acompañar a los estudiantes en este proceso.

**PALABRAS CLAVE:** Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación. Centro Cearense de Idiomas. COVID-19.

## INTRODUÇÃO

A relação entre as Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC) e o ensino de idiomas é algo que sempre é reiterado na literatura e tem sido tema das mais variadas pesquisas que tratam dessa relação para a mediação do ensino de línguas desde o início do século XXI. Com o surgimento abrupto da pandemia do novo coronavírus, os estudos que envolvem essa relação se tornaram imprescindíveis, pois foi o ineditismo da quarentena que tornou a cibertecnologia o principal meio com a capacidade de permitir uma relação mais favorável entre docentes e discentes no que concerne ao aprendizado.

A forma incomum e acelerada que tem se dado esse processo tem resultado numa constante preocupação por conta dos desafios que se apresentam no cotidiano e das falhas de comunicação que fatalmente surgem por conta do seu ineditismo. Por outro lado, esse momento também deve gerar procedimentos que serão investigados, refletidos e legitimados por estarem inseridos dentro de planos que podem ser bem sucedidos.

A pertinência desta temática se dá pelo fato de que o contexto que envolve o *cyber-ensino* em um período pandêmico pode nunca ter sido imaginado por essa geração de docentes e discentes apesar dos meios tecnológicos como computadores, celulares, aplicativos já estarem disponíveis há muito tempo. O empenho da comunidade escolar nesse processo, o modo como esse novo contexto tem transformado o mundo do trabalho com o chamado *home office* e as novidades do aporte teórico metodológico dessa experiência excepcional poderão transformar o modo como a sala de aula se relaciona com o mundo cibernético. Nesse sentido, acreditamos que a profunda reflexão sobre a práxis docente em mais um período de dificuldade para os professores poderá beneficiar a comunidade escolar a partir do momento que esse modelo de aprendizado na pandemia tem levantado discussões sobre temas que outrora pareciam ter perdido relevância, como por exemplo, a educação tecnológica não só dos estudantes, mas também dos professores.

Em vista do exposto, o presente estudo busca compreender o ensino e a aprendizagem de língua inglesa mediados pelas tecnologias digitais no contexto da pandemia do Covid-19. De abordagem qualitativa, metodologicamente, o estudo se utilizou das tecnologias digitais de informação e da comunicação para coletar os dados. Assim, analisamos as respostas de quarenta e quatro estudantes de língua inglesa do Centro Cearense de Idiomas. Para tanto, nos utilizamos de um questionário *online* disponibilizado no Google Formulários. Contamos ainda com a participação do professor dos referidos discentes, que registrou suas impressões por meio de um diário de formação digital.

## METODOLOGIA

A investigação é de abordagem qualitativa, pois centra-se nos problemas sociais e analisa um fenômeno atual no contexto de uma pandemia. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é “um campo interdisciplinar que preconiza uma abordagem multimetodológica, uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da natureza humana” (ANADÓN, 2005, p. 11).

O estudo se utilizou das tecnologias digitais de informação e da comunicação para coletar os dados. Para tanto, aplicamos um questionário online disponibilizado no Google Formulários, que foi compartilhado com discentes do Centro Cearense de Idiomas – CCI e respondido por quarenta e quatro estudantes de língua inglesa dessa instituição. Houve ainda a participação de um docente, que registrou por meio de um diário de formação digital suas impressões sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto da pandemia do Covid-19.

Seguindo os preceitos da Resolução 510/2016, guardamos a identidade dos participantes dessa pesquisa. Sendo assim, as respostas dos estudantes são apresentadas de modo global, em formato de texto coletivo, sem identificá-los (BRASIL, 2016). Já o docente teve sua identidade suprimida e nesse texto será chamado de *Teacher*, assegurando a confidencialidade das informações e respeitando a liberdade de expressão dos participantes.

Os estudantes colaboradores são de nacionalidade brasileira, sendo 59% do sexo feminino e o restante do sexo masculino. Com relação à faixa etária, 55% tem 16 anos, 30% tem 15 anos e os demais se dividem na faixa etária entre 17 a 20 anos de idade. Do universo de respondentes, 64% revelou que são atendidos pela Lei Nº. 13.982, de 2 de abril de 2020, que assegura o auxílio emergencial de seiscentos reais mensais às famílias que comprovem estar em situação de vulnerabilidade social no período da pandemia do Covid-19 (BRASIL, 2020).

O professor investigado faz parte da rede estadual de ensino, tendo vínculo efetivo desde o ano de 2014. É graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e afirmou ter experiência com o ensino de idiomas desde 2003. Atua no CCI desde a sua inauguração, ocorrida em 2018, e revelou que adota em suas aulas a abordagem comunicativa, adquirida e fortalecida, sobretudo, no ensino de idiomas em cursos particulares e nas formações continuadas oferecidas pela Secretaria da Educação do Ceará.

Apesar dos participantes da pesquisa – discentes e docentes – terem consentido o desejo de contribuir com a investigação, considerando o contexto vivido por todos em decorrência da pandemia do Covid-19, as questões versaram primeiramente sobre a vida em família, a educação no contexto atual, até chegar ao ensino e aprendizagem de língua inglesa.

## ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL NA CONTEMPORANEIDADE

O início do ensino de língua inglesa no Brasil data do século XIX. Passados muitos anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 fez do estudo desse idioma uma matéria obrigatória no Ensino Médio (BRASIL, 1996). Contudo, é na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) que podemos encontrar uma perspectiva mais recente sobre o ensino de língua inglesa no Brasil.

A compreensão que a BNCC dá ao ensino dessa língua em seu texto poderia facilmente ser confundida com as características das tecnologias digitais quando a referida base afirma que “o idioma é compreendido como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade” (BRASIL, 2017).

É fato que, ao longo da trajetória dos modelos educacionais no Brasil, o uso da tecnologia teve e tem sua devida importância no ensino do idioma, seja através do rádio, da televisão ou do computador. Por outro lado, não é possível discutir a perspectiva tecnológica sem antes tratar dos aspectos institucionais, estruturais e sociais, como o contexto das escolas públicas juntamente com o perfil dos professores face ao ensino e aprendizado da língua inglesa.

O ensino da língua inglesa atualmente é um eco estridente de como a perspectiva de ensino desse idioma foi e é tratada historicamente. Considerando os sérios problemas de administração desde os tempos do império, apontados por Leffa (1999), e a forma tradicional e elitista, já institucionalizada na nação brasileira, de conceber o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, como afirmam Day e Savedra (2015), surge uma reflexão que resulta em uma compreensão da problemática do ensino desse idioma no Brasil. Esse movimento envolve questões estruturais e sociais que impõem um modelo não efetivo de aprendizagem dentro da escola pública. Salas super lotadas, falta de aparato tecnológico, materiais didáticos que não se adequam ao nível de conhecimento dos estudantes e a alta carga horária dos professores são situações concretas para que a fluência dos estudantes da rede pública no Brasil não seja satisfatória. Numa lista de 100 países, o Brasil se encontra somente em 59°. Entre os países da América do Sul está à frente somente de nações como Colômbia, Venezuela e Equador (EDUCATION FIRST, 2019).

Os debates sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, por sua vez, seguem um processo de revitalização constante impulsionado pela velocidade do mundo globalizado, mas infelizmente a escola pública não tem conseguido acompanhar o desenrolar desse processo no que concerne à perspectiva estrutural e social apontadas anteriormente salvo em casos bastante específicos que citaremos a seguir. Dessa forma, não é possível estabelecer uma relação

harmoniosa e adjacente entre teoria e prática que possa objetivar efetivamente a resolução dos problemas de aprendizagem.

Cabe a nós, para além de apontar as dificuldades, mostrar que para grande parte delas, já existem propostas que podem melhorar a conjuntura social, estrutural e pedagógica no que concerne ao aprendizado do idioma. Segundo o British Council (2014, p. 12), representantes do governo “admitem as dificuldades relativas ao ensino de inglês na educação básica e que os Parâmetros Curriculares Nacionais – que estabelecem o currículo de cada matéria – são bem avaliados, mas não conseguem ser plenamente aplicados na prática”. De outra forma, as dificuldades apontadas pelo British Council poderiam ser sanadas com estrutura adequada, criação de laboratórios e diminuição da quantidade de alunos por turma, permitindo assim um equilíbrio entre o que está exposto na legislação educacional e a prática diária em sala de aula.

Schütz (2003, p. 05) corrobora que para além da falta de estrutura das escolas públicas anteriormente citada, há outros “inúmeros fatores desmotivadores: professores com proficiência limitada, cobrança através de exames de avaliação com questões truculentas que nada avaliam, repetição oral mecânica etc.”. Dessa forma, podemos perceber que os problemas estruturais e sociais se juntam às falhas linguísticas e pedagógicas que alimentam a baixa porcentagem de fluentes em língua inglesa no Brasil, renegando o país a um engajamento de seus estudantes e professores dentro da comunidade internacional que poderia ser maior e mais efetivo em relação à educação, economia e turismo.

Consequentemente, devemos levar em consideração que quando se trata do ensino de língua inglesa nas escolas públicas no Brasil, estamos tratando de uma abordagem didática que pouco influencia na melhora da fluência dos falantes. É essencial que haja uma maior abertura à abordagem comunicativa com o propósito de aumentar esses números. Sobre essa pressuposição, Polidório (2014, p. 345), denota necessário pragmatismo quando afirma que “o objetivo do ensino de qualquer língua estrangeira moderna deve ser a comunicação oral”. Partindo do pressuposto de que há pouca mudança no contexto educacional para o ensino de inglês nas escolas públicas sob o viés do aprendizado da compreensão oral, é possível supor que estamos longe de atingir qualquer outro patamar para além do nível baixo de fluência indicado pelas pesquisas recentes. Isso se deve ao fato de que o contexto atual parece não oferecer um ambiente adequado para a execução de, nos dias de hoje, tão ambiciosa mudança.

Por outro lado, apesar de ser quase que um modelo utópico, novos caminhos bastante pontuais no contexto da escola pública têm sido traçados para que o ensino da língua inglesa no Brasil se torne efetivo e, possivelmente, ajude a elevar o nível da fluência dos falantes. É o caso da criação em 2018 do Centro Cearense de Idiomas, que difere do modelo pedagógico da escola

regular por oferecer um ensino prático com uma abordagem diferenciada para a obtenção da fluência no idioma. Consideramos também a infraestrutura ideal, com um aparato tecnológico suficiente para uma aula de idiomas, além da internet com a qualidade acima da média das escolas estaduais e que recebe estudantes selecionados e que, de acordo com o edital de admissão mais recente da SEDUC-CE, “são classificados com o somatório da média anual de Língua Portuguesa com o percentual de frequência do estudante no 9º ano do ensino fundamental” (CEARÁ, 2020).

A conjuntura descrita anteriormente pode proporcionar ao aluno a participação em práticas sociais de maneira efetiva, além de possibilitar a utilização da abordagem comunicativa, facilitando o aprendizado do idioma. É importante frisar que esse formato se assemelha em alguns aspectos ao que está proposto na BNCC, mas que se diferencia na prática por conta dos problemas já citados. De acordo com Silva (2001, p. 62), esse tipo de abordagem “reforça os ganhos na competência sociolinguística e na competência estratégica, fazendo com que o aluno esteja mais apto a viabilizar a língua, confirmando-a em desempenho efetivo.”. Dessa forma, o aluno tem a oportunidade de se posicionar como falante consciente do idioma, de modo que esse desempenho linguístico se torna algo palpável não somente para o aluno, mas que também favorece os docentes no que concerne a busca pelo bom desempenho em sala de aula.

Em contrapartida, o desenvolvimento dessa abordagem pelo CCI não deve ser utilizado para deslegitimar a abordagem realizada pela escola regular, pois apesar da BNCC apontar para uma defesa do ensino de inglês para a oralidade e para o seu uso, a estrutura que se tem nas escolas, em grande medida, não permite que se alcancem melhores resultados no que concerne ao aumento da fluência dos discentes brasileiros. Assim, em alguns estados, as redes públicas de ensino podem considerar a criação de núcleos de estudos de línguas nos mesmos moldes do Centro Cearense de Idiomas, o que ocorre, por exemplo, também em Brasília com o Centro Interescolar de Línguas, em Pernambuco com o Núcleo de Estudos de Línguas e no Paraná com o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas. A criação desses espaços, com o ensino baseado na abordagem comunicativa, poderá evidenciar uma melhora significativa no ensino e inclusive permitir que os pressupostos da BNCC sejam colocados em prática de modo efetivo por meio da tríade núcleos de idiomas – aluno – escola regular.

Vale salientar que nem todos os professores da rede foram alocados no CCI; muitos deles, por escolha própria, e tantos outros ainda dividem suas horas aulas entre a escola regular e o CCI, como é o caso de *Teacher*, colaborador dessa investigação. Nesse caso, os docentes anseiam diariamente pela resolução dos problemas que envolvem o aprendizado da língua inglesa no ensino regular. Outro ponto importante é que nem todos os alunos conseguem vagas no CCI e

por isso ficam à mercê de um aprendizado que não é motivador nem mesmo para aquilo a que se propõe, não por conta da abordagem, mas em virtude de todos os outros problemas já citados anteriormente.

Uma mudança estrutural que permita uma guinada do ensino de língua inglesa no Brasil parece óbvia e é partindo dos pontos onde há uma maior ineficiência que se pode transcender para a valorização do trabalho docente, uma nova forma de enxergar uma prática pedagógica que em muitos casos parece não funcionar e, por fim, o poder transformador da disseminação de um conhecimento que seja útil e efetivo no seio da comunidade escolar.

## **TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E ENSINO DE IDIOMAS**

O termo Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), adotado neste trabalho, aborda a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a era digital, quando computadores, celulares (*smartphones*), *tablets*, *e-readers* e outros equipamentos digitais começaram a predominar na cultura de produção e consumo de informações na atual dimensão dos processos de ensino e aprendizagem.

Para Lemos (2003), a expressão TIC surge por volta de 1975, quando se inicia o processo de fusão das telecomunicações analógicas com a informática. Seu acesso massificado viria apenas em meados dos anos 90 do século passado, o que possibilitou a veiculação sob um mesmo suporte: o computador, que à época ainda não era visto com o conceito de máquina pessoal. Tal revolução implica a passagem dos *mass media* (TV, imprensa e cinema) para formas individualizadas de produção e estoque de informação. Lógico que isso chegaria até as escolas e ao ensino em algum momento da história da educação. Assim,

Com as tecnologias analógicas, a transmissão, o armazenamento e a recuperação de informação eram completamente inflexíveis. Com o digital, a forma de distribuição e armazenamento são independentes, multimodais, onde a escolha em obter uma informação sob a forma textual, imagética ou sonora é independente do modo pelo qual ela é transmitida. Nesse sentido, as redes eletrônicas constituem uma nova forma de publicação (a eletrônica), onde os computadores podem produzir cópias tão perfeitas quanto o original (LEMOS, 2003, p. 70).

Lappa, Lacerda e Coelho (2018), em seu trabalho sobre cultura digital, discutem alguns pontos que merecem um devido destaque. Segundo os autores, é praticamente impossível imaginar qualquer grupo social sem televisões (a mais lenta no processo de transformação e adaptação),



computadores ou redes de telefonia (principalmente com o novo 5G). Os avanços tecnológicos são contínuos, como uma via de mão única, não havendo qualquer possibilidade de retrocesso. Nesta perspectiva, o surgimento da internet de forma comercial foi um marco na evolução das tecnologias e os progressos de ordem econômica e social ligados à rede (inclusão de pessoas, melhora do PIB e acesso a novos bens e serviços), bem como o aumento de produtos que ajudem nesse consumo.

Na mesma corrente de pensamento, há uma preocupação com os usos culturais das novas tecnologias. E uma questão importante a ser considerada é que as tecnologias não são coadjuvantes em relação às questões culturais, mas elementos centrais. As tecnologias não são acessórios periféricos para os analistas, mas elementos onipresentes. Em resumo, Lister et al. (2009), trazem uma compreensão de que a tecnologia está presente em toda cultura.

Em relação a essa década, Kenski (2012, p. 30), reflete que “As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo”. Com efeito, refletir práticas já sacralizadas e possibilitar a utilização de novas metodologias colaboram para o desafio de enfrentar e desenvolver novas competências, bem como promover uma aproximação com a juventude atual, constantemente conectada. Deste modo, todas as práticas que sejam relevantes e que promovam uma nova apropriação das TDIC em sala de aula – presencial ou remota – devem despertar e criar novas aptidões no ambiente docente para uma contínua evolução do processo formativo.

De acordo com a compreensão de Alcici (2014, p. 2) “a escola é historicamente situada e, portanto, está sujeita às mesmas influências e transformações que afetam a sociedade como um todo”. Assim, as novas tecnologias presentes na sociedade também adentram às instituições de ensino, haja vista que a escola afeta e é afetada pelas práticas sociais. Nesse contexto da pandemia do Covid-19 a relação entre cultura digital e ensino ficou ainda mais evidente.

Lévy (2009, p. 17) nos propõe a compreensão do ciberespaço, que representa todo um espaço de (hiper) conectividade possível por meio da rede mundial de computadores, além da infinidade de material disponível na *web* e todos os seres humanos que ali navegam, bem como do entendimento da cibercultura, como um “conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores” que se desenvolvem junto a este novo espaço e que podem contribuir com os processos de ensino e aprendizagem.

Repensar os fenômenos socioeducacionais contemporâneos significa o entendimento das mudanças estruturais na sociedade dadas pelas transformações culturais, tecnológicas e sociais, bem como políticas públicas adotadas como medidas para criar uma conexão da escola com o mundo em processo de transformação. Contudo, o desejo por resultados rápidos pode demonstrar passos desconexos com a realidade enfrentada por discentes e inclusive por docentes.

As TDIC têm influenciado de forma significativa a educação de idiomas estrangeiros como modo de destacar a sua importância não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas social e inclusivo. A difusão das tecnologias na educação vem de forma gradativa modificando as estratégias metodológicas educacionais e, em razão disso, pode-se falar em dois tipos de aula: um modelo anterior e outro posterior da divulgação das mídias e das tecnologias de comunicação digital (OLIVEIRA; CAMPOS, 2013).

A escola como ambiente dialógico deve acompanhar os movimentos de transformações sociais que ocorrem em cada micro espaço. Repensar não só o papel do professor, mas do gestor e da comunidade discente será o diferencial. Brito e Purificação (2011, p. 23) destacam que esse cenário “requer novos hábitos, uma nova gestão do conhecimento, na forma de conceber, armazenar e transmitir o saber dando origem, assim, a novas formas de simbolização e representação do conhecimento”. Assim sendo, não podemos deixar de lado também o diálogo entre teoria e prática pedagógica, considerando a necessidade de criar novas propostas no campo da tecnologia aplicada ao ensino, seja ele na modalidade presencial, de educação a distância (EAD) ou nesse contexto de remoto emergencial imposto pela pandemia do Covid-19.

O ensino de inglês como segunda língua é repleto de algumas peculiaridades, assim como qualquer outra área da educação. O rápido avanço das tecnologias junto a grande produção de *softwares* educativos e de aplicativos destinados ao ensino têm contribuído para uma maior aproximação entre a educação e a inclusão digital (LOPES, 2012). Contudo, é preciso considerar a necessidade de o ensino dialogar com o tempo e interesses do aluno, tanto em cursos de idiomas como em cursos regulares.

De acordo com as ideias de Beaugrande (2002), a tecnologia é uma aliada da educação, posto que facilita os processos de ensino e aprendizagem. No caso do ensino de línguas, a utilização de laboratórios com recursos de informática favorece mais possibilidades para a aquisição do idioma estrangeiro.

Segundo Oliveira Netto (2005), as TDIC modificaram o nosso modo de nos relacionar e de nos comunicar como os outros, tanto na vida social mais ampla como nos ambientes de ensino. As cartas e os bilhetes foram substituídos por e-mail, mensagens enviadas por aplicativos; as consultas às enciclopédias foram substituídas pelos *sites* de busca. A prática cotidiana nos mostra que a forma de comunicar, trocar mensagens, transmitir conhecimentos sofreu grandes mudanças e que precisamos ter a habilidade de compreender esse cenário.

De forma mais recente, a discussão em torno exclusão/inclusão envolve todos os avanços científicos e tecnológicos que podem ser aplicados no processo de ensino. Em nossa prática docente, observamos de modo prático que a simples adoção das TDIC não soluciona o problema, mas apenas torna mais patente a desigualdade existente entre os que possuem acesso e os que estão à margem dos aparatos tecnológicos, entre os que sabem utilizar as novas tecnologias com fins pedagógicos e os que têm dificuldades. Barbosa (2012, p. 26) explica que

Trabalhar com as mídias ainda é um desafio para boa parte dos professores. A sua inserção em sala de aula requer grandes mudanças pedagógicas e de postura frente ao conteúdo, tanto por partes dos docentes, quanto por parte dos discentes. Entretanto, com a rápida difusão dos avanços tecnológicos do século XXI, a escola não pode ignorar a necessidade de se adequar ao desenvolvimento tecnológico e das possibilidades de utilizar a tecnologia como uma ferramenta para a aprendizagem.

Neste ponto encontramos um debate necessário: a contínua formação para que professores possam se apropriar de um repertório em torno da cultura digital que o ajude em sua atividade pedagógica. No caso específico dos professores de língua inglesa, Lopes (2012), revela que as novas tecnologias são grandes aliadas, incentivando práticas educativas integradas a várias mídias, tornando os conteúdos bem mais atraentes para o aluno.

Belloni e Gomes (2008) afirmam ainda que quando refletimos sobre alguma inovação educacional, devemos identificar condições prévias para integrar as TDIC aos processos de ensino e aprendizagem com vistas a encontrar o caminho mais próximo do que realmente seja efetivo. Fica, portanto, evidente a necessidade de formação contínua para os docentes, pois a utilização das novas tecnologias no atual contexto deixou de ser algo opcional, mas imperativo para uma adequação aos novos tempos (ou novo normal) como tem sido pronunciado.

## **ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E CULTURA DIGITAL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

As experiências que um professor de idiomas dessa geração pode ter durante todo o seu tempo em sala de aula revelam que a maioria delas atende a uma expectativa que é construída desde a formação inicial. Assim, podemos afirmar que, para alguns professores, são crenças que brotam ainda na infância através das brincadeiras que surgem como imitação daquilo que acontece na escola. Contudo, qualquer experiência que se possa imaginar não apontou para a perspectiva da práxis docente durante um período de pandemia que tornou obrigatória a quarentena de toda a comunidade escolar.

Com efeito, todos os segmentos das instituições de ensino foram afetados com a paralisação. Com o cancelamento das aulas presenciais, o enfrentamento de como lidar com a novidade do ensino remoto emergencial trouxe uma multiplicidade de sentimentos para todos. O Centro Cearense de Idiomas, como parte da comunidade escolar, não ficaria imune aos acontecimentos.

Para entender essa questão é fundamental que exista o conhecimento entre a diferença do Educação à Distância (EAD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE). A EAD é uma modalidade de ensino e há planejamento teórico e metodológico, apoio de tutores de forma atemporal, carga horária diluída em diversos recursos midiáticos e Atividades síncronas e assíncronas. Com efeito, os “docentes orientam estudos, leituras, tiram dúvidas de conteúdos e administram a agenda do sistema. Cada aluno faz suas tarefas, prestando conta das atividades quase sempre individualizadas” (SANTOS, 2020, online). O ERE, por sua vez precisa ser compreendido como uma excepcionalidade, que se assemelha a EAD por ser mediado pelas TDIC, mas segue princípios do ensino presencial. Nesse sentido, ainda de acordo com Santos (2020, online), no ERE “o ciberespaço é subtilizado como lugar de encontro, cabendo ao recurso assíncrono apenas o acesso a conteúdos e material de estudo da disciplina. Alguns docentes abrem discos virtuais nas nuvens, outros postam em plataformas diversas”.

Assim, de acordo com o questionário *online* disponibilizado no Google Formulários e respondido por 44 discentes do CCI, podemos assim sistematizar suas percepções durante esse contexto de pandemia do Covid-19: ansiedade gerada pela expectativa de quando seria o retorno à normalidade; medo de uma doença até então desconhecida e perigosa e o estresse em diferentes níveis revelado pelo modelo remoto que, para muitos, era ainda uma novidade ou simplesmente uma prática pouco comum.

O CCI comporta uma estrutura considerada ideal para o aprendizado de idiomas. As salas de aula são equipadas com TV, data show e internet de qualidade, o que permite o acesso ao tão apregoado mundo tecnológico como suporte ao aprendizado de idiomas. Como os meios estão disponíveis facilmente, cremos que deva ser difícil para qualquer docente abrir mão desse

aparato já que o que se espera do professor de idiomas é o mínimo de trato no manuseio deles. Kearsle (2011, p. 11) afirma que “a educação online é muito mais humana e pessoal que a maior parte das formas de instrução em sala de aula.”. Porém, ao analisar as respostas dos discentes, compreendemos que a estrutura *online* possibilitada pelo contexto, inicialmente, se mostrou em alguns casos perversa devido à precariedade e desigualdade de conectividade nas residências dos estudantes e pela impessoalidade imposta pelo isolamento social.

Um outro ponto que atinge fortemente a qualidade da educação nesse contexto da pandemia se refere à moradia dos discentes, seja pela perspectiva do tamanho, da quantidade de moradores em um único local e da rotina diária de cada um. De acordo com o levantamento feito com estudantes que participaram da nossa pesquisa, mais de 60% afirmam que a família se valeu do auxílio emergencial oferecido pelo governo, o que é um indício das dificuldades circunstanciais vividas por eles. Vale salientar que essa é uma situação enfrentada também pelos docentes, pois a partir do momento que estão em casa tem o seu trabalho interrompido pela urgência das tarefas domésticas, comprometendo o nível de dedicação e concentração, o que torna o ensino remoto bastante invasivo.

O modelo remoto de ensino, de caráter emergencial, imposto aos professores do CCI, praticamente desconsiderou aspectos e situações pessoais, profissionais e contextuais que influenciam o cotidiano dos docentes. Por meio de um processo verticalizado na tomada de decisão, os professores tiveram que inicialmente aderir a uma mesma plataforma *online* (Google Classroom) para a realização dos processos pedagógicos.

Neste momento entra em questão uma situação muito específica e importante: o modo como é pensada e planejada a formação dos docentes para o ambiente online. De acordo com Silva e Cilento (2014, p. 212), “O professor na modalidade online traz, naturalmente, consigo os saberes docentes adquiridos ao longo de sua prática presencial”, sua experiência de vida, identidade e trajetória profissional. Ainda segundo os autores, as formações precisam “incentivar o diálogo entre os saberes docentes consolidados na modalidade presencial e aqueles demandados pela modalidade online” (SILVA; CILENTO, 2014, p. 212).

Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 11) abordam sobre a precarização do ensino presencial face ao ensino à distância que pode ganhar força através de “parcerias” entre o governo e a plataforma *Google*, o que “evidencia os riscos da entrega de dados escolares (da escola, dos alunos, dos professores, dos pais) a essas empresas, o que implica controle e vigilância sobre uma parcela significativa da população”.

O ineditismo criado pela pandemia e a emergência de imediata transformação das aulas presenciais em aulas remotas levou muitos professores a implementarem estratégias sem tempo para um adequado planejamento e/ou reflexões sobre o que estava sendo realizado. Durante esse processo, de acordo com relato do professor dos discentes participantes da pesquisa: *“pude perceber que apesar de estar familiarizado até certo ponto com o aparato tecnológico, me faltava algum traquejo com algumas ferramentas que são oferecidas pela plataforma, como por exemplo, o uso do vídeo para a edição e transmissão das aulas”* (Teacher).

Obviamente, para alguns professores o meio digital é mais facilmente acessado e isso ocorre inclusive pelas boas condições formativas desse grupo. Em contrapartida, de acordo com o professor *“parte dos docentes, por não dizer a maioria, não estava acostumada ou nunca havia trabalhado com o ensino remoto, gerando assim um desconforto e insatisfação por parte deles”* (Teacher).

Sobre essa questão, Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 12), afirmam que

o contexto da pandemia não pode ser argumento, nem tampouco um motivador para que façamos agora, de forma desorganizada e imediatista, como se tem feito até aqui, arranjos para que gestores, professores e alunos possam, neste momento, atuar com as tecnologias digitais, como se fossem absolutamente normais no cotidiano de todos. Não podemos compactuar com a ideia de usar esses recursos para simplesmente seguir os conteúdos que estavam sendo ofertados em sala de aula presencial de maneira remota. Para além da dificuldade de um atendimento universal de todos os alunos, temos que considerar também as condições concretas dos professores, seja do ponto de vista material, seja do emocional.

O exposto pelos autores revela que há um descompasso entre o dito e o feito, entre as discussões formativas e a realidade docente, pois segundo relato do professor participante da pesquisa:

*Para os professores, a decisão mais adequada naquele momento parecia ser a aceitação do uso da plataforma oferecida pela SEDUC, o que poderia resultar na diminuição da qualidade da aula e na corrida contra o tempo para aprender a utilizar as ferramentas oferecidas pelo Google Drive, plataforma que deveria ser acessada diariamente pelos docentes para a execução do planos de aula. Foi com a rapidez e com o imediatismo de se aderir ao método remoto de ensino que percebi que a formação tecnológica dos docentes recebida antes da pandemia não seria suficiente para as exigências do ensino remoto no CCI* (Teacher).

O relato de *Teacher* revela que não houve um planejamento e/ou diálogo prévio sobre os moldes como o ensino remoto de língua inglesa no CCI aconteceria. Assim, o teor da implantação imediata das TDIC nas aulas remotas não considerou experiências formativas no que se refere à educação online. De acordo com Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 14), é preciso pensar em uma formação “voltada para atuação em rede, em atuações síncronas e assíncronas, em

produção de conteúdo, interagindo em plataformas digitais não proprietárias, as quais muitos professores nunca acessaram.”

O processo (auto) formativo docente tem se fortalecido, sobretudo nesse contexto de pandemia, por meio do diálogo, da partilha de materiais e experiências entre os pares. Assim, “*Nesse ínterim, coube aos professores os debates acalorados e alguma partilha de experiência sobre o andamento das aulas através de grupos online de conversas e chamadas de vídeos*” (Teacher). Nesse sentido, a cibercultura tem oportunizado um trabalho pedagógico, “geralmente fazendo uso das redes de computadores como um meio de interação social, um lugar de convivência e tecedura de conhecimentos no coletivo, visando promover uma aprendizagem colaborativa, baseada na conversação, na interatividade e na autoria” (SANTOS; CARVALHO, 2020, p. 7).

A perspectiva apresentada pelo professor participante da investigação e seus colegas do CCI revela uma possibilidade de formação criativa em que os sujeitos buscam soluções para problemas e se solidarizam em um trabalho coletivo entre pares, buscando oferecer – em um contexto desafiador – uma educação de qualidade aos seus estudantes (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008).

O questionário eletrônico respondido pelos discentes revela dificuldade dos alunos em relação ao acesso às aulas de língua inglesa do CCI, pois apesar de quase 100% deles terem acesso ao celular para a realizar as atividades, esse não se mostrou como suporte ideal, seja pela qualidade do aparelho ou pelo compartilhamento do objeto com outros membros da família. Mais de 60% dos estudantes afirmaram não possuir um computador, tablet ou *notebook*, aparelhos que podem oferecer maior conforto e praticidade na hora dos estudos. Este, por sinal, é o grande problema de inclusão. Políticas de subsídios de chips de internet se mostram pouco eficazes, pois a grande lacuna é o aparelho físico para suporte ao processo de ensino.

Apesar da precariedade de acesso para muitos discentes, eles revelaram no referido formulário eletrônico sentimentos/percepções, como: esperança, satisfação e tranquilidade tanto em sua vida pessoal quanto estudantil, mesmo com quase 70% dos alunos alegando desgaste físico e mental. 97% dos alunos afirmam terem recebido motivação e esclarecimento de dúvidas através dos grupos *online* das turmas, além do *feedback* das atividades que foram propostas pelos professores de idiomas, atividades essas que para 93% dos alunos estavam organizadas de modo claro e compreensível, facilitando a aprendizagem da língua inglesa.

Outro ponto que se sobressaiu nas respostas dos discentes ao questionário eletrônico foi a boa avaliação da gestão através dos aspectos motivacionais, esclarecimento de dúvidas e

valorização da opinião dos discentes. Essa avaliação positiva impacta diretamente no trabalho desenvolvido pelos docentes, pois permite a criação de um ambiente de harmonia e solidariedade em meio ao caos iminente criado pelo imediatismo da situação. Segundo depoimento do professor investigado: “*Nós professores, mesmo com o desgaste e as dificuldades de articulação das redes digitais com os processos formativos, conseguimos motivar e acompanhar os alunos naquilo que nos coube dentro de um contexto de tremenda dificuldade*” (Teacher).

O depoimento do professor revela um compromisso ético, político e pedagógico com os discentes para além do mero ensino de língua inglesa. Especificamente, sobre o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira, assim falou o docente:

*Durante o período que corresponde ao semestre 2020.1 houve uma mudança considerável na abordagem utilizada em relação não só ao contato com os alunos, mas também em relação ao aprendizado. O ensino remoto não permitiu a manifestação frequente da oralidade dos estudantes como era comum no ensino presencial, o que pode ter os prejudicado nessa habilidade. Por outro lado, as outras três habilidades: compreensão escrita, leitora e auditiva estiveram em um patamar mais alto em relação a primeira. Se em algum momento houve fortalecimento de alguma das habilidades foi apenas da compreensão leitora, pois os alunos passaram a ter que ler e interpretar mais textos escritos para fazer as tarefas, para interagir por meio do Classroom e WhatsApp. Antes, em sala de aula, eles eram muito expostos à comunicação do professor que se dava na língua estrangeira. No virtual, não apenas o aluno passou a falar menos, mas os professores também passaram a falar menos (Teacher).*

O depoimento do docente revela que o contexto de aulas de modo remoto pode ter prejudicado a oralidade dos discentes em língua inglesa. Sendo assim, dentro das limitações, a possibilidade encontrada foi dar uma maior atenção às habilidades de compreensão leitora, escrita e auditiva. Pretto, Bonilla e Sena (2020, p. 11) permitem um olhar alargado para toda informação obtida durante esse período de pandemia para que esse caráter emergencial não seja

*mais um passo para a legitimação das possibilidades de uma redução, ainda maior, da educação ao ensino, do ensino à mera realização de atividades que dispensam o professor, e da relação da escola com demais mediações sociais que ela proporciona. Ou seja, esvazia-se a escola como espaço de convivência e debate político.*

Um olhar mais atento da comunidade escolar sobre essas tessituras dos comportamentos em rede favorece compreender que poderemos ser pegos de surpresa em resoluções das quais os professores, de um modo geral, e não apenas os de idiomas, não terão voz ativa devido à fragilidade momentânea imposta pelo isolamento social.

É preciso ainda refletir que nunca vivemos um momento pandêmico como esse, sobretudo associado a fragilidades sociopolíticas e econômicas. Pedagogicamente, devemos considerar



que estamos em meio a um processo experiencial e não definitivo. É simplesmente um novo cenário que nos reconstituirá, nos forjará e nos encaminhará para outros novos modelos pedagógicos, tendo as TDIC como mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem, mas não como fim.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo intencionou compreender o ensino e a aprendizagem de língua inglesa mediados pelas tecnologias digitais no contexto da pandemia do Covid-19 por meio da análise da experiência emergencial de aulas remotas implantadas pelo Centro Cearense de Idiomas - CCI.

O conjunto de dados coletados por meio de formulário eletrônico respondido por quarenta e quatro estudantes do CCI e o relato de um docente em formato de diário digital revelou que em virtude da pandemia do Covid-19 as aulas presenciais foram suspensas e os discentes ficaram na ansiedade da retomada. A quarentena estendeu-se e foi implantado o ensino remoto de modo emergencial, trazendo alguns desafios, como: o estudo e o trabalho nas limitações do ambiente familiar, desconsiderando aspectos e situações pessoais, profissionais e contextuais que influenciam discentes e docentes; a baixa qualidade de equipamentos tecnológicos de boa parte dos discentes para a efetivação das atividades; a constatação de que a formação tecnológica dos docentes não seria suficiente para as exigências do ensino remoto no CCI, desencadeando um movimento de solidariedade entre os pares.

A investigação permitiu compreender que, quando bem utilizadas e, principalmente de forma inclusiva, as Tecnologias Digitais de Informação e da Comunicação (TDIC) podem trazer benefícios para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. A cultura digital é/foi uma forte aliada nesse contexto. Contudo, não basta inserir as novas tecnologias no ensino de idiomas. Faz-se necessário, planejar um novo fazer, ensinar e aprender, considerando as distintas realidades de discentes e docentes.

Por fim, conclui-se que, a despeito das dificuldades enfrentadas, do desgaste físico e mental, os discentes do CCI apresentam esperança, satisfação e tranquilidade em relação à vida pessoal e estudantil. Os docentes conseguiram motivar e acompanhar os estudantes de idiomas nesse processo, buscando se fortalecer por meio da (auto) formação partilhada pelos pares. Contudo, o desafio da inclusão dos estudantes ainda persiste como maior barreira de acesso ao ERE no caso estudado.

## **REFERÊNCIAS**



ALCICI, Sonia Aparecida Romeu. In: Almeida, Nanci Aparecida de. **Tecnologia na Escola: abordagem pedagógica e abordagem técnica**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

ANADÓN, Marta. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. Senhor do Bonfim, BA: UNEB/UQAC, 2005.

BARBOSA, Lidiane Gonçalves. **Como promover a interatividade por meio das mídias nas aulas de Língua Inglesa**. 2012. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0151.html> Acesso em 17 jul. 2020.

BEAUGRANDE, Robert de. Cognition and technology in education: knowledge and information – language and discourse. **International Journal of Cognitive Technology**. Vol. 1, n. 2, 2002.

BELLONI, Maria Luiza; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagens, autodidaxia e colaboração. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 717-746, out. 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)> Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Resolução 510/2016**. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. **Lei Nº. 13.982**, de 2 de abril de 2020. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2020.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2014. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagempesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf)>. Acesso em 18 jul. 2020.

BRITO, Gláucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: IBPEX, 2011.

CEARÁ. **Edital de seleção nº 01/2020**. Portaria nº 1493/2019. Edital de Seleção de estudantes no CCI Maracanaú, destinado ao ingresso no módulo I. Disponível em: <[https://crede01.seduc.ce.gov.br/images/CCI\\_Centro\\_Idiomas/Editais\\_2020/EDITAL-matriculaCCI\\_m%C3%B3dulo\\_I.pdf](https://crede01.seduc.ce.gov.br/images/CCI_Centro_Idiomas/Editais_2020/EDITAL-matriculaCCI_m%C3%B3dulo_I.pdf)> Acesso em: 03 ago. 2020.

DAY, Kelly Cristina Nascimento; SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. **O ensino de línguas estrangeiras no Brasil: Questões de ordem político-linguísticas.** Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2015v12n1p560>> Acesso em: 28 jul. 2020.

EDUCATION FIRST. **EF English Proficiency Index** A Ranking of 100 Countries and Regions by English Skills Disponível em: <[https://www.ef.co.uk/\\_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf](https://www.ef.co.uk/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf)>. Acesso em 01 ago. 2020.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de Professores: Caminhos e Descaminhos da Prática.** Brasília: Líber Livro, 2008.

KEARSLE, Greg. **Educação online: aprendendo e ensinando.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas: Papyrus, 2013.

LAPA, Andréa Brandão; LACERDA, Andreson Lopes; COELHO, Isabel Colucci. **A cultura digital como espaço de possibilidade para a formação de sujeitos.** *Inclusão Social*, v. 10, n. 1, Disponível em <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4170>> Acesso em :15 jul. 2020

LEFFA, Wilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEMOS, André. **Ciberultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2003.

LÉVY, Pierre. **Ciberultura.** São Paulo: Editora 34, 2009.

LISTER, Martin; DOVEY, Jon; GIDDINGS, Seth; GRANT, Iain; KELLY, Kieran. **New Media: a critical introduction.** 2. ed. New York: Routledge, 2009.

LOPES, Diana Vasconcelos. As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Científica Tecnologus**, 2012. Disponível em: [http://www.unibrattec.edu.br/tecnologus/wp-content/uploads/2012/08/tecnologus\\_edicao\\_06\\_artigo\\_01.pdf](http://www.unibrattec.edu.br/tecnologus/wp-content/uploads/2012/08/tecnologus_edicao_06_artigo_01.pdf) Acesso em 01 jun. 2020.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio. **Novas tecnologias & universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de; CAMPOS, Francini Mengui. Tecnologia na Educação: a aprendizagem da Língua Inglesa por meio da rede social LiveMocha. **Educação**,

**Cultura e Comunicação**, Lorena, v. 4, n. 7, p.49-62, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/565>. Acesso em: 25 jul. 2020

POLIDÓRIO, Valdomiro. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias**, Cascavel, v. 8, n. 2, nov. 2014. ISSN 1982-5935. Disponível em: <<http://131.255.84.97/index.php/travessias/article/view/10480/7838>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PRETTO, Nelson de Luca. BONILLA, Maria Helena Silveira. SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **Educação em tempos de pandemia**: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19. Edição do autor, Salvador, 2020.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, **Revista Docência e Ciberultura**, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/announcement/view/1119>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SANTOS, Edméa; CARVALHO, Felipe. Atos de currículo emergentes na educação online. Apresentação, **Revista Docência e Ciberultura**. V. 4, N. 2, maio a agosto de 2020, p. 1-12. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/redoc/article/view/53859>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SILVA, Elizabeth Lavalley Farah. **Abordagem comunicativa para o ensino da segunda língua** – uma análise da sua aplicabilidade. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: [teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7583.pdf](https://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/7583.pdf)

SILVA, Marco; CILENTO, Sheiliane Avellar. Formação de professores para docência Online: considerações sobre um estudo de caso. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, V.23, pg 207-218. Nº42, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1042>>. Acesso em: 30 nov. 2020

SILVA, Leo Victorino da. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação**: três perspectivas possíveis. Revista de Estudos Universitários - REU. Sorocaba, V.46, p.143-159. Nº 1. Junho de 2020. Disponível em : <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/3955> Acesso em 05 ago. 2020.

SCHÜTZ, Ricardo. **Motivação e Desmotivação no Aprendizado de Línguas**. English Made in Brazil. 2003. Disponível em: <<https://www.sk.com.br/sk-motiv.html>> Acesso em: 31 jul. 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.