



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB
INSTITUTO DE LETRAS- IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO- LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA- PGLA

MICHELLE LÚCIA DOS SANTOS MACHADO

**ENTRE A ADAPTAÇÃO E A PERMANÊNCIA:
PRÁTICAS DOCENTES E LETRAMENTOS DIGITAIS NO PÓS-PANDEMIA**

BRASÍLIA, DF

2025

MICHELLE LÚCIA DOS SANTOS MACHADO

**ENTRE A ADAPTAÇÃO E A PERMANÊNCIA:
PRÁTICAS DOCENTES E LETRAMENTOS DIGITAIS NO PÓS-PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Professores de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. María del Carmen de la Torre Aranda

Coorientador: Prof. Dr. Cesário Alvim Pereira Filho

BRASÍLIA, DF

2025

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

dM149ee dos Santos Machado, Michelle Lúcia
ENTRE A ADAPTAÇÃO E A PERMANÊNCIA: PRÁTICAS DOCENTES E
LETRAMENTOS DIGITAIS NO PÓS-PANDEMIA / Michelle Lúcia dos
Santos Machado; orientador MARIA DEL CARMEN DE LA TORRE
ARANDA; co-orientador CESÁRIO ALVIM PERERIA FILHO. Brasilia,
2025.
120 p.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)
Universidade de Brasilia, 2025.

1. Tecnologias digitais . 2. Ensino Remoto Emergencial.
3. Ensino de línguas. 4. Professor reflexivo. I. DE LA TORRE
ARANDA, MARIA DEL CARMEN , orient. II. PERERIA FILHO,
CESÁRIO ALVIM, co-orient. III. Titulo.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

RESUMO

O presente estudo tem como ponto de partida inquietações acerca dos desafios enfrentados no âmbito da experiência de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar quais transformações ocorreram nas práticas dos professores de um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal em relação à utilização das tecnologias digitais no ensino de línguas no período pós-pandêmico. O estudo qualitativo desenvolveu-se com base em narrativas geradas em rodas de conversa com um grupo de seis professoras. As participantes da pesquisa vivenciaram a migração do ambiente escolar presencial para o on-line e o posterior retorno ao ensino de línguas presencial após as medidas de distanciamento social determinadas pelas autoridades governamentais terem sido cessadas.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Ensino Remoto Emergencial; Ensino de línguas; professor reflexivo.

ABSTRACT

This study is based on concerns about the challenges faced in the context of the Emergency Remote Teaching (ERE) experience. Therefore, this work aims to analyze what transformations occurred in the practices of teachers at a Centro Interescolar de Línguas (a Language Center) in the Federal District regarding the use of digital technologies in language teaching in the post-pandemic period. The qualitative study was developed based on narratives generated in conversation circles with a group of six teachers. The research participants experienced migration from the in-person to the online school environment and the subsequent return to in-person language teaching, after the social distancing measures determined by government authorities were ceased.

Keywords: Digital technologies; Emergency Remote Teaching; Language teaching; Reflective practitioner.

MICHELLE LÚCIA DOS SANTOS MACHADO

**ENTRE A ADAPTAÇÃO E A PERMANÊNCIA:
PRÁTICAS DOCENTES E LETRAMENTOS DIGITAIS NO PÓS-PANDEMIA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Professores de Línguas.

Composição da banca examinadora:

Profa. Dra. María del Carmen de la Torre Aranda (PGLA/ UnB)
PRESIDENTE DA BANCA/ ORIENTADORA

Profa. Dra. Marcella dos Santos Abreu (UNESP- Araraquara)
AVALIADORA EXTERNA

Profa. Dra. Christiane Moisés (PGLA/ UnB)
AVALIADORA INTERNA

Profa. Dra. Kyoko Sekino (PGLA/ UnB)
AVALIADORA SUPLENTE

BRASÍLIA, DF

2025

AGRADECIMENTOS

A minha jornada até aqui não foi solitária, e muitas pessoas foram importantes para que este trabalho se tornasse realidade. Agradeço a Deus pela resiliência, força, sabedoria, saúde física e mental que me sustentaram ao longo deste percurso.

Aos meus pais, Regina Machado e Omilto Machado, minha eterna gratidão pelo amor incondicional, pelo apoio constante e por me ensinarem, desde sempre, o valor do conhecimento. Ao meu irmão, Omilto Filho, por suas dicas preciosas, que contribuíram significativamente para a organização deste trabalho.

Ao meu marido, Alexandre Ranieri, e ao meu filho, Rafael Machado, pelo amor, paciência e compreensão nos momentos de ausência e [de](#) desafios. Vocês são a minha maior fonte de inspiração e força para seguir em frente, meus amores.

À minha orientadora, Profa. Dra. María del Carmen de la Torre Aranda, e ao meu coorientador, Prof. Dr. Cesário Alvim Pereira Filho, por sua dedicação, orientação cuidadosa e incentivo constante. Além de orientarem esta pesquisa com excelência, vocês foram peças fundamentais no meu crescimento pessoal e profissional. A troca de conhecimentos e reflexões ao longo deste percurso ampliou minha visão acadêmica e me tornou uma profissional mais confiante, mais preparada e mais consciente.

Agradeço também às professoras Mariana Mastrella e Kyoko Sekino, pela participação na banca de qualificação do mestrado e pelas contribuições valiosas, sobre este trabalho e deixaram marcas importantes no processo de construção desta dissertação.

Aos professores Yüki Mukai, Almeida Filho e Fidel Cañas, pelo compromisso com a formação acadêmica e pelas contribuições enriquecedoras. Cada um de vocês, fortaleceu minha trajetória no meio acadêmico.

Aos queridos Silvânia Monteiro, César Carvalho, Vanessa Villardi, e Mariana Marceli, por acreditarem em mim antes mesmo do início dessa caminhada. Aos amigos Antônio da Silva Júnior e Júlia Orsini, que compartilharam comigo as angústias, desafios e conquistas. O companheirismo e a troca de experiências tornaram esse percurso mais leve.

Aos participantes desta pesquisa, que gentilmente dedicaram seu tempo e relataram suas experiências, possibilitando a concretização deste estudo. Sem a colaboração de vocês, este trabalho não teria sido possível.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal pela viabilização desta pesquisa. Agradeço pela confiança depositada e pela oportunidade de contribuir para o avanço do conhecimento na área. A todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta conquista se tornasse realidade, minha mais sincera gratidão.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

Luís Vaz de Camões

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas da geração de dados empíricos

Figura 2: Convite aos participantes

Figura 3: Cartão digital de agradecimento

Figura 4: Rua 25 de março com comércio fechado

Figura 5: Praça Armando Salles de Oliveira (SP)

Figura 6: Avenida Paulista cheia de pessoas dentro dos carros para assistirem a uma peça de teatro estilo drive-in

Figura 7: Uma senhora de pijamas, sugerindo que não havia necessidade de se vestir de outra forma porque não teriam que sair de casa

Figura 8: Uma mulher usando *snorkel* para se proteger do coronavírus na Pensilvânia, EUA

Figura 9: Homem carregando computador da empresa para trabalhar em casa

Figura 10: Família em conversa de vídeo em grupo para manter contato com a avó e a mãe na Inglaterra

Figura 11: Uma sala de aula vazia representando as escolas brasileiras nos primeiros 5 meses sem aulas presenciais

Figura 12: Uma professora dando aula por vídeo de forma remota

Figura 13: Um menino fazendo anotações enquanto assiste aulas em um aparelho celular

Figura 14: Mapa mental - tecnologias e seus objetivos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tabela - perfil das participantes

Quadro 2: Tabela - escolha de ferramentas

Quadro 3: Tabela - busca de formação

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CIL - Centro Interescolar de Línguas

DF - Distrito Federal

DOU - Diário Oficial da União

EaD - Ensino a Distância

EAPE - Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

ERE - Ensino Remoto Emergencial

GDF - Governo do Distrito Federal

IA - Inteligência Artificial

IS - Isolamento Social

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

RC - Rodas de Conversa

TD - Tecnologias Digitais

UE - Unidade Escolar

Sumário

1	<i>INTRODUÇÃO</i>	12
1.1	As escolas e a pandemia	13
1.2	ERE - As tecnologias digitais e as novas oportunidades	17
1.3	Motivação	20
1.4	Objetivo e perguntas de pesquisa	24
2	<i>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</i>	26
2.1	Tecnologias no ensino de línguas	26
2.2	Professores reflexivos: agentes de sua própria reconstrução	38
3	<i>METODOLOGIA DE PESQUISA</i>	44
3.1	Objetivo geral e perguntas de pesquisa	44
3.2	Natureza da pesquisa.....	45
3.3	Pesquisa narrativa e com narrativas	45
3.4	Contexto e participantes da pesquisa	47
3.5	O uso das tecnologias digitais antes e durante a pandemia no CIL.....	51
3.6	Instrumentos de pesquisa: Rodas de conversa.....	55
4	<i>APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS REGISTROS</i>	67
4.1	Desafios	67
4.2	Uso das tecnologias digitais no ensino de línguas	83
4.3	Mudanças nas práticas pedagógicas	95
4.4	Em busca de respostas.....	102
5	<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	109
6	<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	112
7	<i>APÊNDICES</i>	117
7.1	Apêndice A- Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	117
7.2	Apêndice B- Imagens.....	118
7.3	Apêndice C- Links para os arquivos e documentação das rodas de conversa.....	120

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais no ensino de línguas no contexto pós-pandêmico, impulsionado pela transição emergencial da sala de aula presencial para o ambiente on-line durante o período de ensino remoto. Busca-se analisar os efeitos das práticas pedagógicas adotadas nesse contexto excepcional, no que se refere às novas aprendizagens digitais, e como essas experiências repercutem no ensino de línguas adicionais no momento atual dentro do recorte escolhido para este estudo.

Para tanto, serão apontados os desafios enfrentados/vividos e as adaptações ocorridas no ensino mediado por tecnologia, com ênfase na transformação do papel do professor e a integração das Tecnologias Digitais (TD) no ensino de línguas, após o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (CIL), escola pública que oferece cursos gratuitos de línguas adicionais para alunos da rede pública de ensino, a partir do 6º ano.

Os Centros Interescolares de Línguas (CIL), são instituições de ensino brasileiras que oferecem o ensino de línguas estrangeiras modernas a alunos da rede pública de ensino do Distrito Federal. São 17 unidades distribuídas em 16 regiões administrativas do Distrito Federal. Pode-se estudar inglês, espanhol, francês, alemão e japonês. Os CIL's possuem dois currículos: um com duração de 6 anos (Currículo Pleno, composto por 1A, 1B, 1C, 1D, 2A, 2B, 2C, 2D, 3A, 3B, 3C e 3D) para os alunos que ingressam no ensino fundamental e outro com duração de 3 anos (Currículo Específico, composto por E1, E2, E3, E4, E5 e E6) para os que ingressam no ensino médio, EJA ou comunidade em geral.

Para a reflexão sobre as possíveis práticas de integração das tecnologias adotadas no ensino remoto emergencial que permanecem na rotina desses professores no período pós-pandêmico, cabe considerar os aspectos: sociais, tecnológicos e emocionais que os professores de línguas adicionais enfrentaram ao ter que lidar com o isolamento e as adaptações forçadas às novas metodologias de ensino vividos e vivenciados.

Neste trabalho, o termo ‘professores’ é usado para se referir tanto a professores quanto a professoras, com a intenção de facilitar a leitura, sem deixar de reconhecer e valorizar a existência de todas as pessoas que exercem a docência.

1.1 As escolas e a pandemia

Como professora de língua inglesa e pesquisadora da área, observei de perto as reinvenções cotidianas que marcaram o trabalho dos docentes. Os trajetos percorridos pelos professores despertaram em mim o desejo de compreender um pouco mais os impactos que esse momento pode ter gerado no modo de ensinar línguas no contexto pós-pandêmico em um CIL do Distrito Federal (DF).

Muitos estudos publicados na área da Linguística Aplicada tiveram como tema investigar como se desenvolveu o ensino de línguas durante a pandemia (Mota, 2022; Oliveira, 2023), alguns buscando compreender as percepções dos professores sobre a integração das tecnologias durante o ERE (Carvalho, 2022; Morais, 2022; Rabelo, 2022; Barros, 2023), outros com foco em analisar aspectos afetivos durante o período (Santos, 2021), trazendo os discentes como sujeitos da pesquisa (Fernandes, 2021). Algumas pesquisas foram desenvolvidas com foco em avaliação no período pós-pandêmico (Santos, 2023) e crenças de professores e estudantes frente à multimodalidade (Silva, 2022).

Inserida nesse conjunto de investigações, a presente pesquisa contribui ao concentrar-se no período pós-pandêmico, tendo como foco compreender de que maneira os efeitos da integração das tecnologias no ensino de línguas adicionais durante o Ensino Remoto Emergencial impactam as práticas pedagógicas atuais.

Para compreender esses efeitos/impactos, é preciso considerar brevemente o cenário que deu origem a este estudo.

A experiência coletiva forçou o fechamento das escolas em todo o Brasil e impôs a transferência das atividades escolares para o ambiente on-line. Além da estrutura do ensino, as mudanças também atingiram a linguagem e a maneira como nos comunicamos dentro e fora do espaço digital.

O principal efeito da pandemia na linguagem até agora tem sido limitado, mas muito perceptível – observa-se um grande aumento na frequência de uso de termos especializados. [...] O que é ainda mais importante é o crescimento da comunicação on-line usando o Zoom e as plataformas semelhantes, onde as pessoas tiveram que desenvolver e lidar com novas estratégias [...] (Entrevista com David Crystal e Michael McCarthy | Flávia Azeredo-Cerdeira e Patrícia Pereira Bértoli, Matraga, Rio de Janeiro, v. 28, n. 53, p. 371-382, mai./ago. 2021).

As alterações mencionadas evidenciam como o momento vivido ultrapassou o domínio técnico e tocou também aspectos sociais e linguísticos. No entanto, para além das vivências individuais e das transformações da linguagem, é importante considerar como órgãos competentes reagiram diante desse cenário. Justifica-se assim, a necessidade de descrever brevemente o cenário da pandemia, já que esse contexto ajuda a compreender como as decisões tomadas afetaram a educação.

O cancelamento das aulas presenciais em escolas públicas e privadas pelo Governo do Distrito Federal (GDF) em março de 2020 diminuiria a circulação de pessoas nos transportes públicos e evitaria que muitos indivíduos ficassem em ambientes com pouca ventilação, como as salas de aulas, propícios à proliferação da doença. Muitos órgãos públicos, bancos e os mais diferentes tipos de estabelecimentos foram temporariamente fechados e isso fez com que os brasileiros precisassem tentar se adaptar um pouco mais aos serviços on-line. Sobre as escolas, a seguinte publicação foi feita no Diário Oficial da União (DOU), Portaria nº 343, de março de 2020:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, resolve: Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. § 1º O período de autorização de que trata o caput será de até trinta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital¹.

A comunidade escolar do DF migrou para os ambientes virtuais dois meses mais tarde, para que o processo de ensino-aprendizagem não fosse interrompido por mais tempo. Essa demora para a migração aconteceu por inúmeros motivos, dentre eles: os órgãos reguladores precisaram definir as novas diretrizes para o ensino remoto, as escolas tiveram que reorganizar as turmas na nova plataforma de ensino e as equipes pedagógicas

¹ Fonte: Diário Oficial da União. Acesso em 22 out. 2023. Disponível:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39&totalArquivos=125>

tiveram que reorganizar os planos de aula; algumas escolas precisaram organizar espaços equipados com acesso à internet e equipamentos para as famílias mais carentes não ficarem desassistidas; professores precisaram de tempo para formação, já que precisariam dar aulas por meio de ferramentas como *Zoom* e *Google Meet*, assim como produzir novos materiais didáticos.

O intervalo foi um período de adaptação necessário na tentativa de que o ensino remoto funcionasse de maneira minimamente eficaz, já que não era possível prever um prazo para o controle da nova situação. Os percalços, vantagens e desvantagens desse período pandêmico serão abordados nos capítulos seguintes, considerando o ponto de vista dos professores e das professoras participantes desta pesquisa, assim como os impactos da mudança do presencial para o on-line nas didáticas do ensino de línguas.

Ferrari (2020), na obra Nós Tecnoconsequências sobre o humano, na introdução, retrata um texto-carta que relata fielmente o começo de 2020 com a pandemia e que, de certo modo, capta aquele momento e como muitos de nós nos sentíamos naquela incerteza:

São Paulo, 25 de março de 2020.

Em home-office forçado, trabalho mais de 10 horas por dia em casa, entre respostas nos diversos grupos de WhatsApp, aulas on-line nas plataformas TEAMS, Moodle, atendimento via Gmail, revisão de textos via Google Docs, entre outras parafernálias tecnológicas. Entre tantas janelas no desktop, estou lendo essas linhas escritas por Margareth Boarini, outra integrante do grupo Comunidata, para um livro que iremos participar juntas na Universidade Federal da Bahia (UBFA). Reproduzo aqui seu desabafo, que faço meu, além de uma saudade absurda da rua, do verde dos parques, dos abraços. São Paulo em isolamento social, com estabelecimentos comerciais fechados a partir de hoje, por determinação do governo, me parece menos atrativa do que antes. “Vivemos realmente uma era bastante peculiar, permeada por disruptões de efeito ‘tsunâmico’. Depois das redes e mídias sociais digitais e da preparação para trabalhar sob a égide do *big data*, da inteligência artificial e da internet das coisas, entre outras tecnologias, a comunicação enfrenta seu mais novo desafio advindo da área da microbiologia, por conta do coronavírus/Covid-19. A doença declarada pandemia, em março de 2020, revelou seu alto poder disruptivo, sendo responsável pelo fechamento de fronteiras físicas entre países, quarentena compulsória de pessoas em suas residências, demanda por ações extraordinárias por parte de organizações, governos, empresas e da sociedade civil, além de impactos profundos na economia global (Ferrari, 2020, p. 21).

No texto-carta, Ferrari (2020) perpassa pelas transformações no trabalho, na comunicação e pela sobrecarga digital desencadeada pelo momento. Parte da população

também foi atingida psicologicamente. Pereira et al. (2020), ao abordarem os impactos da pandemia, fazem referência a Hossain et al., destacando que a situação intensificou a sensação de isolamento social (IS), conforme apontado pelos autores:

[...] pode-se afirmar que juntamente com a pandemia de COVID-19 surge um estado de pânico social em nível global e a sensação do IS desencadeia os sentimentos (e.g., de angústia, insegurança e medo), que podem se estender até mesmo após o controle do vírus (Hossain et al., 2020, *apud* Pereira et al. (2020)).

O distanciamento físico limitou as interações sociais presenciais, levando muitos a recorrerem a meios virtuais para continuarem desenvolvendo seu trabalho, estudo e se manterem em contato com outras pessoas como, por exemplo, as chamadas de vídeo feitas por *Facetime* ou *WhatsApp*. As TDs desempenharam um papel importante nesse período, se tornando muitas vezes indispensáveis.

Eram televisionados exemplos de professores em comunidades carentes que iam às casas dos alunos entregar material para que os que não tinham acesso à internet, pudessem acompanhar as aulas, ainda que de forma precária. A atitude desses professores foi louvável, mas salientou algumas questões, entre as quais: as dificuldades de acesso a recursos tecnológicos, econômicos, e de locomoção impostas diariamente a muitos cidadãos brasileiros, evidenciando, deste modo, os limites do alcance da educação. Paralelamente ao aumento do uso das tecnologias digitais, também se tornaram mais evidentes as limitações de acesso enfrentadas por parte da população.

Foram meses que revelaram que o Brasil não precisa apenas de avanços na infraestrutura da maior parte das cidades, na saúde, nas pesquisas, na medicina, na ciência e na educação, o nosso país precisa de uma abordagem governamental que considere as dimensões humanas, sociais e educacionais com a vasta diversidade de contextos existente no nosso território.

Alguns professores se questionavam e colocavam em xeque suas competências ao terem que lidar com as TDs no ensino. Competência, segundo Perrenoud (2000) comprehende: “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação (Perrenoud, 2000, p.13)”.

O desenvolvimento dessas competências tecnológicas pode ser fruto de sua formação acadêmica, das experiências no exercício de sua função, da adaptação de

conhecimentos prévios às novas situações e da habilidade de analisá-las simultaneamente enquanto vivenciadas.

[...] tivemos pouca ou nenhuma chance de escolher o que abandonar e o que manter, embora tenhamos aprendido muito sobre nós, nossas aulas e algumas tecnologias. Cientes ou não disso, fizemos uma incursão, ainda que forçada e desorganizada, pelos letramentos digitais (Ribeiro, 2023, p. 6).

O trabalho remoto, o ERE e a limitação das interações sociais diretas podem ter modificado a forma como as pessoas se percebem em relação ao trabalho e ao estudo. Os professores de línguas que tiveram contato com o momento de todas essas restrições e tiveram que desenvolver novas competências podem ter delineado novas condutas no seu fazer pedagógico no momento atual pós-pandemia, como comenta Ribeiro (2023).

É importante trazer para esta pesquisa o conceito de Educação a Distância (EaD), especialmente para diferenciá-lo do ERE, que foi, de fato, o modelo vivenciado durante o período pandêmico. A EaD é uma modalidade de ensino consolidada, com planejamento pedagógico específico, recursos tecnológicos estruturados, plataformas apropriadas e formação prévia de docentes e discentes para atuação nesse formato. Já o ERE surgiu como uma medida provisória e improvisada, adotada em caráter emergencial para dar continuidade ao ensino diante do fechamento repentino das escolas, sem o tempo necessário para planejamento, formação adequada ou adaptação de materiais.

1.2 ERE - As tecnologias digitais e as novas oportunidades

A experiência trouxe novos formatos de trabalho em diversas áreas profissionais, assim como modificações emergenciais e inevitáveis aos formatos de ensino e aprendizagem. No ensino de idiomas, assim como nas outras disciplinas, o uso das tecnologias não é algo novo, mas este momento obrigou a todos os envolvidos no processo de construção de conhecimentos a migrarem do ambiente físico para o on-line.

Esse movimento pode ter impulsionado as discussões sobre como “repensar a educação”. Ele reflete nas salas de aula presenciais nas flexibilizações curriculares e

personalização do ensino, por exemplo, considerando as diferentes camadas sociais, necessidades especiais e acesso desigual à tecnologia.

As redes sociais simultaneamente foram fonte de trocas de ideias, sugestões de ferramentas e de atividades entre professores (Paiva, 2020). Celulares, antes rejeitados em sala, tornaram-se o principal canal de comunicação entre professores e alunos.

Compreender o formato do ensino instaurado é essencial para avaliar as implicações desse período nas práticas pedagógicas atuais.

Durante o período do ERE, discussões associadas aos cursos não presenciais e à Educação a Distância (EaD vieram à tona. Até então, cursos oferecidos nessa modalidade eram rotulados como insuficientes ou de “segunda categoria” (Paiva, 2020). A ideia era disseminada sobretudo por sua associação à pouca interação entre alunos e professores, o que alimentava visões negativas sobre sua eficácia. Nas palavras de Paiva (2020), elucido:

O preconceito contra a EaD era alimentado pela pouca interação entre a instituição educadora e os alunos. Com o avanço das tecnologias digitais e as novas possibilidades de interação mediadas pelo computador, surge a tentativa de “cancelar” o termo EaD e substituí-lo por Educação On-line (Paiva, 2020, p. 61).

Esse contexto evidenciou tanto os desafios quanto as potencialidades do ensino mediado por tecnologias, ao mesmo tempo em que oportunizou à sociedade escolar repensar suas concepções sobre outros canais de aprendizagem, que não os cursos presenciais.

É a interação constante entre os sujeitos as tecnologias”, traz “[...] aprendizagem colaborativa e cooperativa; maior autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem; desenvolvimento de processo de avaliação continuada e formativa, por meio do uso de portfólio; alto grau de interatividade - utilização de comunicação síncrona e assíncrona; tomada de decisão; aumento da tomada de consciência, ampliação da consciência social e ainda desenvolvimento de uma Inteligência Coletiva (Moreira; Schlemmer, 2020, p. 14).

A contribuição de Moreira e Schlemmer (2020) mostra como a tecnologia, quando bem utilizada, pode agregar ao ensino com a possibilidade de que o aprendizado seja mais vivo e colaborativo. A interação constante entre pessoas e ferramentas digitais abre espaço para autonomia, trocas reais, construção conjunta do conhecimento e uma avaliação mais humana e contínua.

São muitos formatos de educação mediada por computador com pequenas variações entre eles. A compreensão do que foi realizado pelas escolas públicas do DF durante esse período mostrou-se um tanto nebulosa, pois há uma certa indefinição quanto à estrutura adotada, mesmo nos dias de hoje, entre os professores que atuaram naquele período no ensino de línguas na unidade pesquisada. O que mais se assemelha à abordagem adotada é o Ensino Remoto Emergencial, embora contenha elementos de outras modalidades educacionais feitas a distância.

Hodges e colaboradores (2020) entendem Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído (Paiva, 2020, p. 62).

O ERE foi uma medida temporária adotada pela Secretaria de Educação, voltada a situações emergenciais, que buscou garantir a continuidade do ensino por meio das tecnologias digitais, mesmo sem a presença física nas escolas e não deve ser confundido com a EaD.

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (Behar, 2020)²

É sob essa ótica que trataremos o formato adotado pelas escolas públicas do DF, embora a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 e a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que versam sobre a implementação do ensino mediado por tecnologia, não citarem o termo ERE.

² Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 29 de março, 2025.

O GDF escolheu a plataforma *Google Education* para dar continuidade ao ensino durante o ERE. A EAPE ofereceu cursos de formação transmitidos pelo *YouTube*, cujos certificados eram emitidos mediante a assinatura da lista de presença fixada na live. A adesão e a eficácia da formação não eram o foco.

A adaptação exigida pelo modelo de ensino adotado pela Secretaria de Educação impactou diretamente o trabalho docente, exigindo novos letramentos e estratégias no processo de ensino de um novo idioma.

No entanto, essas competências adquiridas e adaptadas ao longo da pandemia também podem ter gerado efeitos que permanecem na pós-pandemia, influenciando a maneira como os professores integram tecnologias e abordagens híbridas ao ensino.

O período pós-pandêmico pode ser um momento de abertura à escuta dessas experiências e à compreensão dos reflexos de novas competências desenvolvidas. Essas vivências podem ter ampliado o repertório pedagógico e despertado outras formas de pensar a sala de aula de línguas.

Este estudo não trata de defender um formato ou outro de ensino, tampouco de idealizar o digital, mas de buscar entender se algo mudou e se as aprendizagens podem ter aberto espaço para oportunidades de novas práticas. Esta pesquisa propõe justamente olhar para esse entrelugar: o de quem viveu o ensino remoto, se aprendeu com ele e se ainda adequa os conhecimentos aprendidos à prática cotidiana do ensino de línguas ao ensino atual, quando o uso das tecnologias deixou de ser obrigatório e passou a ser uma escolha pedagógica.

1.3 Motivação

Desenvolver uma pesquisa de mestrado é um processo que coloca o pesquisador diante de muitas tomadas de decisão. Cada passo dado conduz o estudo a uma direção e aos poucos, com as leituras, as ideias iniciais criam inúmeras ramificações. Muitas dessas ramificações a meu ver são extremamente ricas e dariam excelentes frutos à comunidade.

Tendo tido contato com as seguintes etapas: o antes e o depois o ERE, decidi conduzir esta pesquisa com foco no que mais me intrigava e o mundo no qual eu estou mais imersa: escolhi os professores como sujeitos da minha pesquisa, para explorarmos as percepções deles sobre a relevância das tecnologias digitais no ensino de línguas após

o período de ensino remoto emergencial. Os profissionais convidados a colaborarem com este estudo fazem parte do quadro de professores efetivos lotados na escola onde foi conduzido, assim como também eram parte da equipe em 2020 e 2021.

Durante o ERE, eu não estava em sala de aula, pois ocupava um cargo de coordenação pedagógica da equipe de professores de inglês, mas auxiliava colegas e aprendia juntamente com os docentes da unidade. Como coordenadora pedagógica pude acompanhar vários professores em diferentes realidades e contextos. Pude observar docentes que apresentavam desde a dificuldade em lidar com as plataformas digitais, até a facilidade de outros que compartilhavam seus conhecimentos com o restante da equipe. Pude perceber a reinvenção de estratégias didáticas na tentativa de manter o engajamento dos alunos e a ressignificação do tempo, do espaço e do formato das aulas.

Também precisei substituir professores por alguns meses, o que me proporcionou a experiência dentro das salas de aula virtuais e fora. A organização pedagógica certamente transformou a minha forma de compreender o funcionamento da escola, me fez enxergar o ambiente escolar de uma forma mais abrangente.

Estar em diferentes funções dentro de uma escola nos permite enxergar o trabalho docente por outros ângulos e acumular novos conhecimentos, o que acaba enriquecendo a prática e ampliando a compreensão sobre o funcionamento do sistema como um todo, como observou Perrenoud (2000):

Quase todos os professores que se afastam de sua classe para desempenhar outras funções no sistema saem dali transformados. Para alguns é o começo de uma mutação identitária, e eles não voltam para a classe, uma vez que acederam a uma posição de formação, de pesquisa, de enquadramento e de inspeção. Mesmo assim o acesso não é imediato, pois o período de transição pode durar vários anos, durante os quais a prática em classe é fecundada pelo que se observa, se vive e se aprende em outros lugares (Perrenoud, 2000, p. 164).

Ecoando as palavras de Perrenoud (2000), professores que assumem novas funções podem ter abertura para uma visão mais ampla do sistema escolar, além da sala de aula. Exercer o cargo de coordenadora pedagógica foi um desafio que proporcionou um processo de aprendizado, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal, pois me permitiu perceber as particularidades do papel de cada profissional envolvido no ambiente educacional.

A visão mais ampla dos diferentes papéis que compõem o contexto escolar fortaleceu meu perfil profissional, refletindo hoje em me guiar para um trabalho mais humanizado, colaborativo e integrado. O período também impulsionou muitos profissionais a saírem da inércia.

A tecnologia e a internet ampliaram seu papel no cotidiano, aproximando lar e escola. Isso facilita a interação entre professores, alunos e famílias, integrando ao ensino ferramentas já presentes no dia a dia dos estudantes.

Num cenário ideal (e num crescente número de cenários do mundo real), espaços de aprendizagem físicos e virtuais fortalecem a plasticidade uns dos outros. As tecnologias digitais nos dão acesso a espaços virtuais de aprendizagem customizáveis, na medida em que desamarram a educação das salas fixas, dos calendários estabelecidos e dos programas de ensino pré-formatados dos tradicionais espaços físicos de aprendizagem. [...] Isso faz parte da promessa da aprendizagem móvel, ou, mais rigorosamente talvez, da aprendizagem universal (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 309).

Para que haja a possibilidade de transformação e uso significativo das tecnologias no ensino, nossas escolas públicas e professores precisariam ter acesso ao que seria visto como o ambiente e as condições ideais levantados por Braga e Vóvio (2015, *apud* Araújo e Ramos, 2021). Os autores defendem três fatores de grande relevância: i) suporte, ii) meio e iii) mediadores. O suporte se refere ao acesso aos computadores, possibilidade de uso de tecnologias no ambiente de ensino; o meio, pelo qual os computadores se interligariam ao restante do mundo por uma conexão de qualidade à internet; e os mediadores, professores, que são parte importante na construção do conhecimento, deveriam ter mais chances de formação curricular, construção de novos letramentos e os aprimorando.

A pandemia teve um impacto significativo na vida pessoal e profissional de muitos cidadãos, transformando também a educação de todo o mundo, exigindo que docentes e alunos se adaptassem rapidamente a novas formas de aprendizagem, incluindo o uso de tecnologias digitais. Essa mudança acelerou a adoção de tecnologias educacionais e se fez altamente necessária também no ensino de línguas estrangeiras, situação em que a interação entre pares, assim como em tantas outras áreas, é fundamental. O uso de ferramentas como computadores, *tablets* e *smartphones* durante

os anos de 2020 e 2021 ganhou ainda mais importância e pôde proporcionar novas oportunidades de prática e de criação de ambientes virtuais de aprendizagem.

Com a pandemia, em março de 2020, surgiram novos desafios para os docentes: adaptar material, roteiro e, principalmente, as práticas pedagógicas para o espaço on-line. Isso não envolvia apenas a adaptação dos docentes, envolvia também a adaptação de todo o corpo discente e muito mais, havia todas as implicações sociais e econômicas para que o processo educacional ocorresse bem. Marco Silva (2014) destaca que a comunicação não é a simples transmissão de informações, é necessário que haja bidirecionalidade, intervenção entre interlocutores, interação entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua adicional.

Hoje, passado o período pandêmico, a discussão sobre o uso das tecnologias no ensino permanece atual e urgente. Como apontam Braga e Vóvio (2015, *apud* Araújo e Ramos, 2021), para que ocorra, de fato, a possibilidade de transformação real e significativa na utilização das tecnologias educacionais, é necessário que as escolas públicas e seus professores tenham acesso a um ambiente com condições consideradas ideais. Os autores defendem três fatores de grande relevância: i) suporte, ii) meio e iii) mediadores. O suporte refere-se à disponibilidade de computadores e tecnologias no ambiente escolar; o meio, a conexão de qualidade à internet, possibilitando acesso ao mundo digital; e os mediadores, os professores, são parte importante no processo de desconstrução do conhecimento, deveriam ter mais chances de formação continuada, desenvolvimento de novas competências e aprimoramento curricular contínuo.

Esses fatores continuam sendo fundamentais para que as experiências digitais no ensino não sejam pontuais, mas que se tornem possíveis de serem incluídas nas práticas pedagógicas atuais. A Secretaria de Estado de Educação reconheceu as desigualdades já existentes e sabia que o contexto pandêmico, que exigiria o uso intensivo de tecnologias, agravia ainda mais essas paridades. O documento denominado Gestão Estratégica para a Realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais no Distrito Federal³, previa:

A interrupção das atividades pedagógicas presenciais impactou nas condições de equidade e de igualdade de condições sociais. Assim, ao ofertar atividades pedagógicas não presenciais e validá-las, a Secretaria

³ Fonte: Site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Acesso em 21 out. 2023.
Disponível em https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/05/gestao_estrategica_realizacao_atividades_pedagogicas_nao_presenciais.pdf

de Estado de Educação do Distrito Federal busca promover a igualdade e equidade, uma vez que possibilita o acesso, por meio de plataforma digitais, de teleaulas e de materiais impressos, aos objetivos de aprendizagem que os estudantes têm direito de aprender. É importante, contudo, salientar que a desigualdade educacional já é uma infeliz realidade dos sistemas educacionais brasileiros (Castro, 2009). Portanto, mais do que criar desigualdade, o contexto de pandemia expõe de maneira mais crua tal desigualdade e afeta os diferentes estratos sociais também de forma diferente.

Isso posto, este estudo tem como foco o período pós-pandemia, ou seja, o período de adaptação da comunidade escolar dos CILs do DF como um todo. O objetivo é observar se, e quais, transformações ocorreram em relação à utilização das TD após a pandemia. Portanto, busco compreender se o contato obrigatório com as ferramentas tecnológicas disponíveis durante o ERE gerou mudanças nas práticas educacionais no retorno às aulas presenciais no CIL onde esta pesquisa foi realizada.

1.4 Objetivo e perguntas de pesquisa

Este estudo tem como objetivo investigar se a integração das tecnologias, implementada durante o Ensino Remoto Emergencial, continua presente nas práticas pedagógicas de professores de línguas adicionais no período pós-pandêmico.

A pesquisa é conduzida por meio da análise de narrativas construídas em rodas de conversa (RC) — caracterizadas por trocas de experiências — entre seis docentes de inglês e espanhol efetivos em um Centro Interescolar de Línguas, escola pública voltada ao ensino de idiomas em Brasília, no Distrito Federal, realizadas entre os dias 10 e 24 de junho de 2024.

Para tanto, as seguintes perguntas guiarão esta pesquisa:

- a) Na hipótese de haver ocorrido mudanças nas práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais pós-pandemia, estas seriam de ordem metodológica ou tecnológica?
- b) O desenvolvimento ou aprimoramento das competências tecnológicas adquiridas durante o Ensino Remoto Emergencial reverberou em mudanças na sala de aula e nas práticas pedagógicas atuais?

- c) Os professores percebem alguma relação entre as suas práticas de letramentos digitais antes, durante e após o período de Ensino Remoto Emergencial?

Este capítulo buscou contextualizar o cenário que motivou esta pesquisa, apresentando alguns elementos sociais e tecnológicos que atravessaram o ensino de línguas.

Mesmo tendo sido pensado como solução temporária, o ERE pode ter ressignificado as formas de ensinar e aprender. A partir dessa compreensão inicial, os próximos capítulos apresentam a fundamentação teórica que embasa este estudo, a metodologia adotada para a produção dos dados, a apresentação e a discussão dos registros feitos a partir das vozes dos professores que colaboraram com este trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, abordando o uso das tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais e seus possíveis desafios e impactos na prática pedagógica, a partir de autores como Perrenoud (2000), Barton e Lee (2015), Braga (2013), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e Kenski (2014).

São apresentados os seguintes pressupostos: a) os conceitos de letramentos digitais e b) a prática reflexiva.

2.1 Tecnologias no ensino de línguas

Muito do formato e da rotina de sala de aula é inicialmente escolhido com base nas preferências individuais dos professores. O que eles gostam, com quais ferramentas têm mais afinidade e seu perfil didático podem impulsionar suas atitudes quanto às propostas feitas às suas turmas e à busca de aperfeiçoamento de suas práticas. Essa atualização pode se concretizar por meio de cursos de formação, fóruns de discussão e afins.

O estímulo à autenticidade, o encorajamento e desenvolvimento da autonomia dos alunos, assim como as quebras de paradigmas e questionamento de crenças (no que diz respeito ao uso das tecnologias para o ensino e aprendizagem de línguas), muito se deve ao posicionamento e a predisposição inicial do profissional regente da turma. Essa postura do professor é destacada por Kenski (2014), ao citar Nóvoa, que reforçam a importância de educadores engajados e inspiradores:

Professores interessantes e interessados, diz Nóvoa. Que ensinam e aprendem além da teoria, que vão a campo e, na prática, compreendem e incorporam as possibilidades de trabalhar de forma inovadora em sala de aula de ensino fundamental com o apoio das mídias digitais. [...] Precisamos de inspiradores, e não de repetidores (Kenski, 2014, p. 98).

Embora a autora se refira ao ensino fundamental, essa citação comprehende um argumento que igualmente se aplica ao ensino de línguas e aos demais segmentos de ensino. É possível considerar que o ponto de partida, quando se trata de uma proposta que busque inovação no ensino, tende a vir do professor, mesmo em uma educação horizontalizada e colaborativa. É a escolha dele que expande a possibilidade de alcance e

de criação que suas aulas podem ter, juntamente com a predisposição à escuta de seus alunos.

A Inovação está diretamente relacionada à evolução, e esta compreende experiências diversas, o que é diferente de só receber informação. O professor é um “sistematizador de experiências”, como define Martín Barbero, citado por Silva (2014), não só em relação ao ensino da língua com todas as suas riquezas culturais, mas também, inúmeras vezes, no uso das TDs. Ao exercer sua função, o professor é um sistematizador de experiências para si e suas classes. Em consonância com esse posicionamento, Kenski afirma:

Prover educação para todos e, ao mesmo tempo, se educar - no sentido de se aperfeiçoar e se atualizar - é o desafio social da área para todos que nela atuam, em todos os seus tradicionais níveis de escola e nos diferenciados e ampliados espaços educacionais (Kenski, 2014, p. 95).

Nesse caminho de ensinar e, ao mesmo tempo, seguir aprendendo, como lembra Kenski (2014), os educadores enfrentam o desafio de estarem em constante atualização.

Barton; Lee (2015, p. 162) fortalecem a visão do papel a ser desempenhado pelos professores e apontam que certos letramentos, destacadas em seus estudos à época, seriam não apenas valiosas, mas também desafiadoras para a educação. Entre esses letramentos estão “a capacidade de aprender de maneira lúdica e experimental, a adoção de identidades para improvisação e descoberta, a prática de multitarefas, a navegação pelas mídias e a contribuição para a inteligência coletiva”.

Essas abordagens desafiam a educação contemporânea a mudar. Para os cursos presenciais, há a necessidade de desenvolver uma pedagogia em que o online seja central, e não apenas incorporado para reforçar práticas já existentes. O que acontece na sala de aula está intimamente ligado ao que acontece fora dela. Em última instância, o deslocamento de tempo e espaço proporcionado pelo online pode mudar fundamentalmente a natureza da educação (Barton; Lee, 2015, p. 163).

Os autores ressaltam que essas competências estão interligadas e influenciam profundamente a linguagem que se transforma dia a dia nas comunidades virtuais e reais.

Para compor a favor desses apontamentos, apresento as colocações de Braga (2013):

[...] cabe à escola o papel de expandir as referências linguísticas e culturais do aprendiz em diferentes direções e favorecer a aquisição da variedade e dos gêneros que circulam nas práticas sociais hegemônicas. Isso permite que o aprendiz amplie o universo das situações sociais nas quais pode participar como interlocutor e agente, ou seja, cabe ao professor de língua materna familiarizar o aluno com usos de língua que lhe são “estrangeiros”, ou seja, gêneros que circulam fora dos círculos sociais a que ele já pertence, e nos quais ele já interage com competência (Braga, 2013, p. 53).

Embora voltado ao ensino de língua materna, as reflexões de Braga (2013) oferecem contribuições ao ensino de línguas adicionais ao destacar o papel da escola na ampliação da comunicação e interação. A sugestão de expor os alunos aos formatos adotados em diferentes círculos sociais envolve, além do domínio das estruturas linguísticas, a interação entre diferentes culturas.

Ao observar as colocações de Barton; Lee (2015) e Braga (2013), os professores e as escolas podem introduzir práticas de letramentos mais contemporâneas, facilitando o contato com experiências comunicativas que se movimentam e se modificam continuamente com as transformações culturais.

Um estudo conduzido por dos Santos e Sorte (2023), em que os autores defendem a integração das tecnologias digitais, assim como as analógicas, no ensino de línguas adicionais, são levantadas as divergências entre o cotidiano dos estudantes dentro e fora da sala de aula:

Ao analisarmos o contexto educacional do ensino médio na contemporaneidade, é perceptível um aluno com acesso a uma gama abundante de informações, literalmente, ao alcance dos dedos. Contudo, essa realidade parece distante da realidade escolar, apesar das frequentes alterações nos textos das leis e da criação de documentos oficiais visando melhorias no sistema educacional brasileiro. Nesse cenário, o estudante enfrenta dois mundos: o “real”, externo ao ambiente escolar, recheado de meios de comunicação de massa e digital, possibilitando o acesso à informação a qualquer hora e local; o segundo mundo, a sala de aula, um ambiente plural, caracterizado por constantes transformações ao longo da história e marcado pela dificuldade de refletir, com rapidez (Santos; Sorte, 2023, p. 3).

Essas leituras sugerem a adoção de práticas pedagógicas mais conectadas com o contexto no qual os estudantes estão inseridos. Portanto, faz-se necessário articular de forma integrada os conhecimentos escolares e os extraescolares, aproveitando o potencial

da internet, das redes sociais e outras tecnologias usadas pelos estudantes em seu cotidiano para intensificar o processo de aprendizagem. A escola tem a possibilidade de se apropriar das aprendizagens informais conectando-as à aprendizagem e educação formal, dando sentido real a elas, tornando-as relevantes na vida dos alunos.

Na era das tecnologias digitais, têm sido criados, de forma colaborativa por todo mundo, inúmeros espaços novos de produção, leitura e divulgação de texto, assim como variadas possibilidades de formatos de interação e comunicação. Por meio das sociedades virtuais, das redes de relacionamento e das tecnologias digitais, novas possibilidades e formatos de comunicação surgem a todo momento. Paralelamente, a língua passa por transformações aceleradas, a aproximando culturas, incorporando vocabulários e promovendo a fusão entre diferentes comunidades. Com o surgimento de tantos novos espaços de interação e comunicação, surgem também inúmeros recursos que podem ser inseridos nas salas de aula, contribuindo com novos formatos de interação e prática no ensino de línguas. A presente pesquisa busca compreender como os professores de um CIL agregam as novas possibilidades de acesso ao digital ao seu cotidiano e de suas classes. Diante deste cenário, indaga-se: i) se as competências necessárias foram de fato absorvidas e desenvolvidas; e ii) se o que foi aprendido foi solidificado e se ainda faz parte da sua atual escolha pedagógica.

As tecnologias digitais contribuem para um novo contexto de expectativas para a sociedade como um todo. As competências tecnológicas pessoais preexistentes (Dudeney et al., 2016), muitas vezes desenvolvidas por interesse individual, podem ser usadas para ampliar o alcance da comunicação e o desenvolvimento das competências linguísticas dentro das salas de aula.

Os dispositivos móveis (celulares, tablets, notebooks) que estão ao alcance de alguns alunos e professores, por exemplo, podem se tornar amplos recursos pedagógicos e servirem para criações coletivas em turmas em que esses dispositivos individuais puderem ser compartilhados (Leffa, 2017). O uso recorrente desses dispositivos acaba por desencadear uma certa afinidade e aprendizagem de seu uso; bem como novas aplicabilidades, podendo essas ser fundidas às didáticas de ensino de línguas.

Tanto professores quanto alunos que tenham o hábito de usar as TDs no seu dia a dia acabam, gradualmente, desenvolvendo um conjunto de competências relacionadas ao uso dessas tecnologias na educação. Esse processo é compreendido na literatura como letramentos digitais. Segundo Dudeney; Hockly; Pegrum (2016, p. 17), os letramentos

digitais vão além das habilidades técnicas, referem-se às “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”.

Na mesma perspectiva, Ribeiro e Coscarelli (2014) destacam que os letramentos digitais envolvem habilidades comunicativas aplicáveis a diferentes contextos e finalidades. As autoras conceituam que:

Ser letrado digital implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via e-mail, sms, WhatsApp. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade (RIBEIRO, A. E.; Coscarelli, C. V.; CEALE, Glossário, 2014).

Em uma revisão sistemática de literatura conduzida por Silva e Behar (2019, p. 23) acerca do termo “competências digitais”, as autoras destacam a definição de letramento digital de Soares (2002), como: “um estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (Soares, 2002 *apud* Couto, 2012, p. 23).

Essa compreensão do que envolve ser digitalmente competente dialoga com as necessidades apresentadas no contexto contemporâneo da educação, a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação tem se tornado uma parte relevante da práxis⁴ dos professores. O seu avanço tende a redefinir as dinâmicas de ensino e aprendizagem, assim como outras áreas do cotidiano.

Segundo Ribeiro (2020, p. 94), ao recorrer à definição de Dionísio, os letramentos digitais podem ser compreendidos como:

Conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais, classes e interesses públicos em que assumem papel determinante as relações de poder e de identidade construídas por práticas que posicionam os sujeitos por relação à forma de ter acesso,

⁴ Segundo o Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa, práxis é: 1- No marxismo, conjunto de ações que possibilitam ao homem transformar o mundo e, ao mesmo tempo, ele próprio, o que o faz o principal elemento da história humana.2- Tudo aquilo que tem a ver com a ação.

de tratar e usar os textos e as tecnologias que os veiculam (Dionísio, 2007, p. 98).

O glossário *Keywords: termos e conceitos de linguagem e tecnologia na linguística aplicada*, organizado por Gomes Junior (2021) a partir de um trabalho coletivo com discentes de uma disciplina do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Faculdade de Letras da UFMG, propõe, além do conceito de letramentos, observar a diferença e a profundidade de habilidade que o letramento digital é capaz de proporcionar:

[...] o letramento digital diferencia o usuário das redes e o letrado digital. O primeiro comprehende informações em meios digitais como conhecimento; já o segundo preocupa-se em ir além, ‘avaliando criticamente as fontes de informações, produzindo e disseminando suas autorias a partir de suas habilidades técnicas e epistemológicas’ (Ferreira; Takaki, 2013, citadas por Gomes Junior, 2021, p.8).

Os letramentos mencionados no presente trabalho estão associados às práticas de letramento emergentes de leitura e de escrita que surgem em resposta às mudanças tecnológicas e se fundem às possibilidades de uso das tecnologias. As competências relacionadas ao seu uso em sala de aula de línguas pelos professores serão tratadas no decorrer deste estudo como letramentos digitais.

Em estudo conduzido por Paiva (2020, p. 1), em meio à situação pandêmica, a autora relata: “(...) conclui-se que o ensino nunca será o mesmo novamente, que a internet tornou-se uma necessidade pública e que as políticas educacionais devem mudar”.

Naquele cenário de EREe, o contexto de letramentos digitais ganhou relevância, especialmente quando aplicado à educação, formação e atuação dos professores. Os letramentos digitais a que me refiro nesta pesquisa não se limitam apenas à familiaridade com ferramentas tecnológicas, mas abrangem a capacidade de integrá-las ao ensino de forma crítica, interagir por meio delas com seus alunos e criar materiais digitais de forma eficaz e significativa em suas salas de aula. Ambientes nos quais os estudantes tenham espaço, oportunidade e auxílio para criarem suas próprias produções.

Envolver as tecnologias no ensino de línguas vai muito além de apenas provocar mais oportunidades de uso do que é aprendido no novo idioma. Quando integradas, essas ferramentas podem favorecer a aproximação dos aprendizes à comunicação mais autêntica e contextualizada.

Embora ofereçam novas oportunidades, não se espera que o uso das tecnologias digitais substituam os professores ou ocupem uma função principal no ensino de idiomas, tampouco espera-se negligenciar ou abandonar as pedagogias e as tecnologias tradicionais (livros didáticos, aulas expositivas, exercícios escritos, cadernos, quadro branco/negro, marcadores/giz, materiais impressos e afins), mas ambas podem ser complementares e interseccionadas em um mundo cada vez mais tecnológico, que se encontra em constante e voraz avanço, rompendo barreiras temporais e espaciais.

A formação necessária dos educadores seria facilitada se não houvesse a lacuna social no que se refere ao acesso e à utilização dos recursos tecnológicos. Lacuna essa causada pelas desigualdades econômicas, educacionais e de localização geográfica, que podem refletir no desenvolvimento dos letramentos digitais, isto é, do conjunto das competências digitais e, consequentemente, na participação social no século XXI.

Mas as lacunas existem, assim como existem as ideias difundidas de que os alunos teriam mais facilidade de adaptação e uso das TDs do que os professores. Havia um tempo em que algumas pessoas acreditavam que professores, por pertencerem a uma geração diferente da geração dos alunos, por não terem nascido em um ambiente de tecnologia digital mais acessível, não teriam desenvolvido tantas competências quanto seus alunos. No entanto, essa crença é questionável.

Prensky argumentou, em 2001, quando começávamos a integrar o digital em nossas práticas cotidianas, que gerações que nasceram imersas na tecnologia, denominadas por ele como ‘nativos digitais’, desenvolveriam formas de aprendizado mais rápidas e interativas; e os ‘imigrantes digitais’, pessoas que nasceram antes desses avanços tecnológicos que conhecemos hoje, precisariam se adaptar ao digital.

Segundo o estudo ‘Saber digital e suas urgências: reflexões sobre imigrantes e nativos digitais (2018)’, diversos estudiosos questionam a dicotomia adotada por Prensky (2001), argumentando que essa classificação é simplista e dão preferência ao termo ‘relevância digital’. Isso é, os autores destacam que a proficiência no uso das tecnologias não está necessariamente ligada à geração, mas sim ao acesso, interesse, oportunidades de aprendizado e a criatividade para dar a essas ferramentas uma aplicabilidade significativa.

O próprio Prensky (2012), apresenta a ideia de sabedoria digital (digital wisdom) como uma forma mais atual de pensar o uso da tecnologia, superando a visão entre nativos e imigrantes digitais. Para ele também, à época, não fazia mais sentido associar o domínio

das tecnologias apenas à geração. O mais importante passa a ser como a pessoa usa os recursos digitais: de forma ética, crítica e com propósito. Ter sabedoria digital significa usar as tecnologias de maneira consciente, aprendendo continuamente.

Essa concepção tem base na diferença de idades, portanto, não tem respaldo científico. A lacuna digital acontece em vários segmentos da sociedade, assim como na educação acontece em ambos os grupos: docentes e discentes. Independentemente da idade, as pessoas podem desenvolver diferentes letramentos alinhados aos seus interesses. De acordo com Dudeney et al. (2016), estudos empíricos indicam que não há uma “geração digitalmente competente homogênea” e ressalta sobre o alunado:

[...] mesmo que muitos deles sejam experientes no uso da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais, frequentemente precisam de orientação para usá-la no caso de objetivos profissionais ou educacionais e para desenvolver uma compreensão crítica das potencialidades e armadilhas tecnológicas. Como professores, temos um papel a desempenhar na transformação de nossos estudantes, daquilo que Gavin Dudeney chama de confortáveis com a tecnologia em usuários experientes da tecnologia das ferramentas digitais (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 26).

Professores menos familiarizados com os letramentos tendem a temer que não seriam capazes de orientar gerações mais novas em relação às tecnologias. À medida que os educadores se interessam pelo desenvolvimento de suas próprias habilidades, eles também podem desenvolver seus letramentos digitais, trazendo as tecnologias para sua sala de aula e contribuir com os letramentos de seus estudantes.

Esse movimento tende a provocar situações de inserção das TDs no ensino de línguas, dando abertura à possibilidade de reduzir a distância social existente dentro daquele determinado grupo ao qual é dada a possibilidade de integração e desenvolvimento dessas importantes competências. Todos podem se beneficiar da experimentação, das trocas de conhecimento e de suas redes pessoais de aprendizagem propiciadas também pela internet, como disseram seguir Dudeney, Hockly e Pegrum (2016):

Por fim, para podermos ajudar os estudantes a desenvolverem seus letramentos digitais, nós, professores, temos de desenvolver certo grau de competência tecnológica. Integrar tecnologias digitais à nossa prática de ensino significa que precisamos de novas habilidades, além das puramente pedagógicas (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 305).

Percebe-se que os interesses em utilizar as TDs e desenvolver certos letramentos afeta cada indivíduo em diferentes aspectos e proporções. As motivações individuais podem ser provenientes de estímulos diretos, interesses pessoais, possibilidades de acesso e disponibilidade, de acordo com sua história e experiências prévias. Quem ensina e quem aprende pode aprimorar a competência de criação de materiais didáticos digitais atuais, multimodais, lado a lado com as práticas pedagógicas e de aprendizagem tradicionais que o ensino e a aquisição de um novo idioma demandam. No âmbito desta pesquisa, compreendemos como materiais didáticos digitais todo o material desenvolvido e/ou adaptado pelo professor para o ensino de idiomas, por meio das plataformas digitais.

É importante salientar que o uso das tecnologias no ensino de línguas não é uma novidade e não é específica das tecnologias digitais (Barton; Lee, 2013). Os textos multimodais, compostos por diferentes linguagens (textos escritos, sons, imagens estáticas e em movimento, vídeos) são incorporados às salas de aula de língua adicional há tempos. Os autores argumentam ainda que as chamadas novas tecnologias em si,

[...] já não são novas e as mensagens instantâneas também são mídia antiga quando nos referimos a sites da Web 2.0 [...] a ideia de se comunicar on-line e participar de comunidades virtuais era novidade na década de 1990. Hoje, ao invés de fixarmos uma atividade específica como nova, é mais aceitável a ideia de constante mudança. Barton; Lee, 2015, p. 8).

Com a presença cada vez mais ampla das tecnologias digitais, a colaboração, a produção de materiais digitais e sua difusão se tornaram muito mais simples e, aos poucos, qualquer pessoa interessada no assunto pode produzir e compartilhar conteúdo.

Essa possibilidade de acesso e propagação de conhecimento a todo momento exerce grande influência na comunicação e tem desempenhado um papel fundamental na criação de significados, ao longo da história da linguagem. Em contextos de mídia visual e impressa, a dimensão visual frequentemente influencia a interpretação de conteúdo escrito e falado, alterando e influenciando na transmissão e produção do significado. Por meio da interação, as línguas se mesclam, influenciando aspectos que antes poderiam ser particulares, proporcionando novas possibilidades de usos de certas palavras nos mais diversificados contextos e em diferentes idiomas e culturas.

No entanto, é importante destacar que, para que essas novas possibilidades e influências sejam realmente eficazes no contexto educacional, a simples inserção de uma

ferramenta em uma aula expositiva, sem interação, debate, participação ou criação entre os presentes, não transforma essa aula em uma experiência mais tecnológica ou significativa do que uma aula que não utilize qualquer recurso digital. A tecnologia, para ser eficaz, deve ser integrada de forma a promover a participação ativa e a colaboração dos alunos, de modo que eles possam explorar e criar significados de maneira dinâmica.

Sob a perspectiva da educação, Kenski (2014) mostra a importância da mudança no perfil profissional dos professores, bem como a necessidade de desenvolver um olhar mais atento às características dos estudantes do nosso século. Esse aspecto é evidenciado pela autora ao se referir à profundidade necessária na formação dos professores:

Um professor que consegue enfrentar as diferentes realidades educacionais brasileiras e adequar suas estratégias de acordo com as necessidades de seus alunos e os suportes tecnológicos que tenha a sua disposição. Um professor para novas educações, que saiba trabalhar em equipe e conviver com pessoas com diferentes tipos de formação e objetivos (alunos, técnicos, outros professores), para que, unidos, possam oferecer o melhor de si a fim de que todos possam aprender (Kenski, 2014, p. 106 e 107).

O perfil contemporâneo do estudante representa um aspecto relevante a ser considerado no delineamento das escolhas pedagógicas dos educadores, ao mesmo tempo em que eles escolherão as ferramentas digitais e as virtualidades⁵, às quais essas ferramentas serão designadas (Barton; Lee, 2015). Isso reflete o que Kenski (2014) também sugere ao afirmar que:

Se olharmos a realidade dos alunos que chegam às escolas de todos os níveis na atualidade, podemos compreender que eles são diferentes. Um novo tipo de estudante, totalmente incorporado no entorno digital e em um mundo global, chega às escolas e deseja encontrar algo que os desafie e os faça refletir e ampliar seus conhecimentos e habilidades (Kenski, 2014, p. 96).

Desde que as tecnologias digitais passaram a integrar a nossa rotina, muitos professores têm criado e compartilhado conteúdo didático on-line. Existem inúmeras possibilidades para esse compartilhamento: pessoas que publicam materiais interagem com suas turmas fora do ambiente escolar por meio de canais como *Instagram* e *Twitter*,

⁵ Virtualidades são os propósitos que as pessoas dão para um recurso tecnológico, que nem sempre foi planejada para aquele fim prioritariamente (Barton; Lee, 2015, p.44 e 45).

outros que disponibilizam aulas completas pelo *YouTube*, outros criam sites ou *blogs* com possibilidade de download e edição de atividades.

Barton e Lee (2015) apontam em seu estudo que todas as alternativas ao alcance de quem ensina e quem aprende podem se tornar recursos poderosos para a aprendizagem, se forem usadas como estratégias para novas formas de ensinar e aprender, e não apenas transferir para o ambiente virtual o mesmo que é feito há tempos, sem transformações ou adequações significativas à vivência dos envolvidos. O ambiente de sala de aula não deveria se distanciar do ambiente virtual visitado pelos alunos constantemente.

Primeiramente, embora seja importante para os professores em sala de aula aproveitarem as oportunidades oferecidas pelas novas mídias, é crucial se basear em atividades que tenham ligação com o que os alunos fazem fora de sala de aula, incluindo seus recursos de criação de sentido e suas práticas particulares de criação de textos para compreender sua prática online (Barton; Lee, 2015, p. 161).

Professores sabem que podem utilizar esses recursos que se tornam pedagógicos, a depender do exercício de sua criatividade, para a escolha da virtualidade que melhor se adequa ao momento educacional que vivenciam em sua prática. A esse respeito, Barton e Lee (2015) explicam que:

[...] as virtualidades são socialmente construídas e mudam à medida que as pessoas atuam sobre seu ambiente. As virtualidades afetam o que pode ser feito facilmente e o que pode ser feito convencionalmente com um recurso (Barton; Lee, 2015, p. 45).

Com o avanço das tecnologias digitais e o crescente protagonismo dos usuários nas redes, as pessoas passaram a não apenas consumir conteúdos on-line, mas também a criar, adaptar e compartilhar o que circula no digital. O cidadão comum não precisa mais ser um especialista na área de tecnologia da informação para produzir materiais multimodais. A multimodalidade é mandatória na produção textual contemporânea (Leffa, 2017) e a mistura de elementos imagéticos, cinéticos e sonoros é cada vez mais frequentemente incorporada aos textos. Essa mescla de linguagens amplia o alcance da informação, potencializando a transmissão de mensagens e os processos comunicativos no ambiente educacional.

Ao se abrirem às possibilidades oferecidas pelas tecnologias educacionais, os professores têm a oportunidade de adaptar os materiais didáticos às necessidades

específicas de suas turmas e às exigências da vida que acontece fora do ambiente escolar, aproximando as duas realidades um pouco mais a cada oportunidade.

Ao se pensar no professor como quem vai desenhar a aula a ser ministrada, ele só vai desenvolver essa autonomia para a escolha de materiais e tecnologias se tiver competência metodológica, pois é pertinente conhecer bem a disciplina que vai ensinar, conhecer bem o perfil dos seus estudantes e ter os objetivos de seu plano de aula bem delineados. O que quer que seja desenvolvido com o grupo em sala de aula requer do docente um certo grau de conhecimento digital, para que ele possa se posicionar bem e sentir segurança na frente dos seus alunos ao aplicar as tecnologias escolhidas.

Além do desafio de encontrar um equilíbrio entre práticas realizadas fora e dentro da escola pelos estudantes, a integração da tecnologia digital na sala de aula solicita o desenvolvimento de mais uma competência, por parte dos professores, que possa somar-se aos seus conhecimentos prévios.

A articulação entre diferentes saberes , em que a tecnologia integra ao processo educacional, a rigidez de algumas tecnologias tradicionais cede lugar à flexibilidade do digital para se complementarem. Como alertava Mário Quintana, citado por Leffa (2017, p. 43), “[...] troca-se a perenidade sólida do bronze, sem a possibilidade de corrigir os erros ali gravados [...] pela realidade líquida da mídia digital, onde tudo pode ser não apenas modificado, mas possivelmente corrigido e melhorado.”

Essa segurança, de sentir-se confortável frente às tecnologias digitais e se perceber cada vez mais familiarizado com elas, permite que o alinhamento das tecnologias à proposta da aula aconteça de forma harmônica, favorecendo o bom andamento das aulas em direção aos objetivos de aprendizagem traçados.

Nesta seção foram abordados os conceitos de letramentos digitais e a influência do professor como mediador em relação à integração das tecnologias em sala de aula. A partir das leituras, é possível compreender que a reflexão sobre sua própria prática pode ser o ponto de partida para a formação e transformação do professor.

Uma prática mais reflexiva pode ser capaz de promover campo fértil à criticidade, criatividade e independência aos seus alunos, ao longo do processo de aquisição de conhecimento e de formação, aspecto que será discutido na seção a seguir.

2.2 Professores reflexivos: agentes de sua própria reconstrução

Em uma sociedade que está em constante movimento, a circulação de informações acontece com uma velocidade impressionante e exige que nós, enquanto cidadãos, educadores e aprendizes, nos atualizemos ao mesmo passo. As escolas têm o poder de exercer um papel transformador, sendo elas espaços ricos de formação de indivíduos. As instituições educacionais têm o potencial de atuar como uma força motriz no sentido de favorecer o acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de inúmeras habilidades, como a capacidade de argumentar, analisar, julgar e refletir sobre o papel de cada indivíduo que faz parte da comunidade escolar. Assim como nossas vidas, as salas de aula passam constantemente por mudanças repentinas de curso, que muitas vezes nos pegam desprevenidos, desprovidos da bagagem de conhecimento necessária para o enfrentamento de algumas dessas verdadeiras metamorfoses. Leffa (2017) propõe uma reflexão pertinente sobre essa realidade em entrevista dada à Revista Caracol:

Todos mudam, não só os alunos, mas também os professores. É claro que os professores podem oferecer alguma resistência diante de tantas novidades que surgem de modo tão rápido. Há novidades que são apenas modismos e que logo vão desaparecer, mas outras vieram para ficar. Distinguir entre um caso e outro é o desafio do professor. Quanto aos alunos, eles fazem parte da mudança, trazem a mudança para a sala de aula. Antes os alunos vinham à escola para aprender, com uma distância muito grande entre o conhecimento deles e o do professor. Hoje isso mudou muito; o saber do aluno está mais próximo do saber do professor e, dependendo do tópico, pode ser até superior. O letramento digital, que o professor está sendo obrigado a reaprender, o aluno já adquiriu em primeira mão; já nasceu nele (O'kuinghttons; Baptista, 2017, p. 236).

O crescimento e o desenvolvimento de novas competências podem ter origem no indivíduo, mas seu impacto tem o potencial de se expandir e influenciar toda uma instituição. O processo de aprendizagem pelo exemplo é poderoso, e muitas pessoas podem ser estimulados a buscar novos conhecimentos quando têm sua curiosidade despertada, seja por uma primeira conversa ou pelo enfrentamento de dificuldades comuns ao ambiente de trabalho ou à classe de professores. A contribuição de Leffa (2017) considera a centralidade do aluno como um agente das mudanças — especialmente no campo digital, em alguns tópicos — o que pode indicar a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis, colaborativas e abertas à escuta.

Segundo Perrenoud (2000), as constantes demandas emergentes, que continuamente alteram o perfil dos alunos, impõem aos docentes o desafio de se reinventarem e redesenarem suas práticas pedagógicas. Esse movimento escolar, essa transformação demanda...

[...] uma renovação, um desenvolvimento de competências adquiridas em formação inicial e, às vezes, a construção, senão de competências inteiramente novas, pelo menos de competências que se tornam necessárias na maior parte das instituições, ao passo que eram requeridas excepcionalmente no passado (Perrenoud, 2000, p. 156).

A prática faz dos professores o que eles são, especialmente em sua individualidade, com base nas experiências vividas ao longo de sua trajetória na profissão escolhida e acolhida. É no enfrentamento dessas situações vividas e na reflexão sobre como lidaram com elas, ao repensar, ponderar e reavaliar suas atitudes em sala de aula, que essa autoavaliação se fortalece e pode contribuir para a construção de sua práxis, são fatores que os aprimoram enquanto profissionais. Essa reflexão contínua sobre suas atitudes permite ao professor desenhar e redesenhar o seu perfil de educador e viabiliza a chance de lapidar sua didática.

Pimenta (2006) evidencia o conceito de professor reflexivo, originalmente proposto por Donald Schön na década de 1980, e que ainda hoje é debatido entre teóricos e estudiosos na área da educação. É com autores que regem seu trabalho sob essa ótica que a presente pesquisa é conduzida. É o conhecimento pela ação.

[...] Schön propõe uma formação profissional baseada em uma epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (Pimenta, 2006, p. 19).

A prática reflexiva consiste em conhecer na ação. Criar e encontrar novas saídas para problemas enfrentados em situações desafiadoras no ensino, para que seja possível encontrar novas formas de lidar quando situações similares surgirem. Consiste em três passos: a reflexão na prática, é o conhecimento formado no momento em que a situação ocorre; a reflexão sobre a prática, é o repensar sobre a ação e conduta escolhida; e a reflexão sobre a reflexão da prática, é quando o educador desenvolve um caráter

interpretativo e crítico, tentando compreender a ação em um outro momento, após sua finalização, e, a partir disso, busca encontrar outras alternativas para futuras situações que possam vir a acontecer, utilizando a experiência e o conhecimento adquirido para solucionar novos problemas.

Um professor reflexivo reavalia e reajusta suas escolhas constantemente, buscando alcançar cada vez mais alunos na tentativa de que a absorção dos seus ensinamentos se dê de forma que o desenvolvimento dos aprendizes seja facilitado. “A prática reflexiva poderia tornar-se uma alavanca essencial de autoformação e de inovação e, por conseguinte, de construção de novas competências e novas práticas” (Perrenoud 2000, p. 158).

Para tanto, entende-se que o professor não deve ser apenas um profissional que apenas executa manuais, ou que aceita o que lhe é oferecido de forma passiva. É desejável que ele atue como “pesquisador de sua própria ação” (Magalhães, 2004, p. 45) e possa exercer a sua criticidade. Isso é, que esse docente seja capaz de interpretar, questionar e avaliar, de forma independente, situações, resultados e materiais, bem como problematizar suas condutas e abordagens, considerando outras perspectivas apresentadas pelas situações e pelo público que atende ao fazer suas escolhas.

Pimenta (2006) defende que a teoria desempenha um papel de suma importância, fornecendo caminhos pelos quais as análises serão administradas e não deve ser preterida frente à prática:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os (Pimenta, 2006, p. 25).

Além de toda a importância que emerge da prática docente, a formação dos profissionais da educação e a formação continuada representam base importante em sua formação teórica.

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais,

organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta, 2006, p. 24).

Ao se pensar em propor mudanças na prática e aprofundamento em teorias que auxiliem na solidificação e fusão dos dois pontos (prática mais teoria), questiona-se como e quando essa avaliação do desenvolvimento da profissão deve ser feita de forma contextualizada e coletiva, para que aos poucos a modificação seja efetivada e ampliada. Esse percurso eventualmente induziria as escolas a um formato mais atual, tecnológico, próximo da realidade conectada dos aprendizes, se tornando mais significativa. Tudo o que os discentes aprenderem naquele ambiente importará em algum ponto de seu crescimento pelas várias etapas de sua história.

Para se manterem atualizados, os professores precisam ter acesso a espaços formativos. Espaços físicos e temporais de atualização. Sabemos que muitos professores da rede pública de ensino, assim como professores de instituições privadas, fazem a opção por lecionar em mais de uma unidade educacional e se propõem a uma carga horária extensa de trabalho. Infelizmente, a realidade é que nem sempre têm a opção de não fazê-lo por conta de sua realidade econômica.

A falta de tempo para sua atualização dentro e fora da escola, onde o cumprimento dos currículos e calendários é visto de maneira prioritária, a alta demanda de trabalho, as exigências e a falta de ofertas de oportunidades, propiciadas muitas vezes pela própria instituição, alimentam o desestímulo à formação continuada e à atualização das instituições escolares. Ela se torna ‘uma obrigação a mais’ no tempo que esses profissionais precisam gerenciar. De acordo com Perrenoud (2000), compreender e analisar a fundo e criticamente o que se faz, saber descrever a sua prática como ela verdadeiramente é, são passos fundamentais para encontrar as lacunas que precisam ser preenchidas, mobilizando novas competências e atualizando sua didática. O que o autor chama de “lucidez profissional” (Perrenoud, 2000, p. 158).

Quando se trata de mudanças e adaptações do sistema de ensino, a formação contínua, juntamente com as políticas públicas, é necessária para que o cenário educacional atual possa ser modificado. Além de todos esses componentes, as modificações devem acontecer em camadas muito mais profundas da educação e dos educadores, de acordo com Kenski:

As mudanças são profundas e englobam hábitos, posicionamentos, tratamentos diferenciados da informação e dos novos papéis para professores e alunos. O foco se desloca para a interação, a comunicação, a aprendizagem, a colaboração entre todos os participantes do ato educativo. Isso tudo precisa ser aprendido e vivido de forma significativa e duradoura para que os professores se sintam seguros na definição de estratégias de ação mediadas pelo computador e pela internet em suas aulas (Kenski, 2014, p. 94).

Sobre as atualizações didáticas em relação à integração das tecnologias na prática educacional, Barton e Lee (2015, p. 162) argumentam que os professores podem realizar esse processo gradualmente. Inicialmente, eles introduzem novas tecnologias em práticas já estabelecidas, mas à medida que se familiarizam com essas ferramentas, podem vir a perceber novas possibilidades de uso que elas oferecem. Com o tempo, as tecnologias passam a ser usadas com propósitos inovadores, transformando-se em novas práticas pedagógicas.

Há instituições educacionais e equipes que priorizam e reconhecem a importância desse movimento. Algumas escolas utilizam pontualmente momentos de coordenação coletiva para auxiliar na formação de seus profissionais. Dependendo do interesse e projetos da equipe, os assuntos abordados para esses momentos são: propostas de atualizações em relação a inserção de tecnologias em sala de aula; como lidar com alunos com deficiência; como utilizar os sistemas de registros de informações da escola; quais são as mudanças nas leis e regras que regem as categorias; prazos; avaliações; documentação da evolução dos alunos; estabelecimento de calendário; entre vários outros assuntos que também são de suma importância para o processo educacional.

Quando materiais didáticos novos são adotados pela equipe, há visitas e minicursos de formação dos professores voltadas para o uso da plataforma virtual associada a esse material e suas especificidades. A demanda de trabalho é muito alta, como comentado anteriormente, há muito a ser tratado além de sua preparação de aula para cada nível escolar. Muitas vezes não há tempo disponível suficiente para que a escola seja esse espaço de interação que contribua na formação de sua equipe.

É essencial reconhecer que, embora algumas instituições do DF estejam se esforçando para adaptar suas práticas pedagógicas à realidade digital, ainda há desafios consideráveis a serem superados. A falta de tempo e recursos adequados impede que a formação continuada dos professores seja plenamente integrada ao ambiente escolar, para que possam se apropriar das tecnologias de forma significativa.

É importante que o ensino de línguas não se limite à teoria, mas que transcendam barreiras e que traga experiências práticas para dentro das salas de aula, não dependendo apenas da atuação dos professores (Kenski, 2018). Como pontuado previamente neste trabalho, educadores que integram oportunidades de inovação por meio do uso de tecnologias e mídias digitais abrem espaço para que seus alunos desenvolvam sua criatividade e pensamento crítico de forma atual e que caminhem lado a lado deles na transformação de suas vidas e no apoio à conquista de seu espaço na sociedade. A necessidade de manter o aprendizado contínuo e adaptativo reflete a constante transformação da prática docente, que requer flexibilidade, criatividade e uma disposição para aprender a navegar no mundo digital. Esse movimento evidencia que a relação entre a tecnologia e ensino é indissociável, contribuindo não apenas para a didática, mas também para a formação de alunos cada vez mais conectados e preparados para os desafios que a eles forem impostos.

Incorporar as práticas de letramentos pode transformar o ambiente educacional e torná-lo mais adaptado às necessidades contemporâneas, conectando os dois mundos: escola e vida real. Tais transformações podem oferecer perspectivas e metodologias inovadoras ao ensino de línguas.

Dessa forma, o próximo capítulo apresentará a metodologia adotada nesta pesquisa, detalhando os procedimentos, instrumentos e critérios utilizados para investigar de que forma essas novas competências continuam - ou não - a moldar a prática pedagógica sob perspectiva daqueles que vivenciaram essa experiência após o retorno às aulas presenciais.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

No presente capítulo apresento o caminho percorrido para construir esta pesquisa, explicando como e por que escolhi cada etapa do processo. Começo trazendo o objetivo geral e as perguntas que guiaram a investigação, seguidas pela natureza da pesquisa e conceitos de pesquisa narrativa e com narrativas.

Em seguida, descrevo o contexto que originou este tema e os participantes envolvidos. Posteriormente, exploro o papel das tecnologias digitais dentro desse cenário e ao final explico os instrumentos de pesquisa escolhidos para dar voz aos participantes deste estudo.

3.1 Objetivo geral e perguntas de pesquisa

Este estudo tem como objetivo investigar quais práticas de integração das tecnologias adotadas no ensino remoto emergencial, isto é, letramentos digitais, permanecem na rotina dos professores no período pós-pandêmico. O objetivo é explorar se essa experiência transformou a visão e a prática desses educadores.

A ideia é mergulhar na experiência do cotidiano dos participantes, ouvir suas histórias, entender os desafios que enfrentaram a cada etapa da transição de suas aulas (do presencial para o ensino on-line e do on-line de volta ao ensino presencial atual) e descobrir se e como as transições ocorridas a partir de 2020 ainda permeiam suas práticas por meio das seguintes perguntas de pesquisa:

- a) O desenvolvimento ou aprimoramento dos letramentos digitais adquiridos durante o Ensino Remoto Emergencial reverberou em mudanças na sala de aula e nas práticas pedagógicas atuais?
- b) Na hipótese de haver ocorrido mudanças nas práticas pedagógicas, resultado de novos letramentos digitais, com o uso das tecnologias digitais pós-pandemia, estas seriam de ordem metodológica ou tecnológica?
- c) Os professores percebem alguma relação entre suas práticas de letramentos formais e informais antes, durante e após o período de aulas mediadas por computador?

3.2 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa por ter como cerne a compreensão e interpretação de um fenômeno vivido a partir do contexto pandêmico comum aos professores participantes. Para que possamos ter uma compreensão mais profunda dos acontecimentos, explorando as nuances e complexidades que métodos quantitativos não abarcariam (Chizzotti, 2006).

As pesquisas qualitativas “não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador - sua concepção, seus valores, seus objetivos” (Chizzotti, 2006, p. 26). Considerando que a vontade humana e os contextos singulares são traços que exercem influência sobre o curso dos acontecimentos na pesquisa, ao longe dente trabalho mantive aberta com a possibilidade de adaptações e redirecionamentos do curso da presente pesquisa, respeitando a natureza dinâmica e interpretativa do processo escolhido.

Na busca de desenvolver uma pesquisa que traga ganho social dentro do recorte da comunidade de ensino e aprendizagem escolhido, com o propósito de gerar resultados válidos e não ser apenas uma “atividade de gabinete”, como jocosamente colocado por Greenwood e Lewin (2006), optei por conduzir uma pesquisa narrativa.

A vontade de estudar mais a fundo sobre o que mudou na prática do ensino de idiomas após o ERE surgiu ao observar as colocações de professores e professoras dentro de um CIL sobre todo o processo vivido durante os anos de 2020 e 2021.

3.3 Pesquisa narrativa e com narrativas

As negociações nas reuniões com os orientadores desta dissertação foram fundamentais para traçar os caminhos a serem percorridos ao longo da pesquisa. Foi nesse espaço de diálogo que o estudo ganhou forma, profundidade e coerência, com o apoio e a escuta atenta dos orientadores. Ao longo dessas negociações, definimos que analisaríamos narrativas trazidas por educadores durante encontros de rodas de conversa (RC).

Barcelos (2020, p. 24), busca estudos de Pavlenko (2007, p. 164), para esclarecer que as narrativas podem ser usadas tanto “como objeto quanto como forma legítima de pesquisa na história, psicologia, sociologia e educação” é o método que melhor se adequa aos objetivos deste estudo, por ser capaz de produzir informações mais fidedignas à realidade do micro espaço onde foi conduzido.

Barcelos (2020, p. 25) cita Golombok e Johnson (2004, p. 308), em um trecho em que justifico a minha escolha de desenvolver uma pesquisa narrativa e com narrativas:

A importância das narrativas está relacionada à sua capacidade de nos ajudar a ‘reconhecer e compreender as dimensões emocionais, morais e relacionais do conhecimento do professor.’ Golombok; Johnson (2004, p. 308). Além disso as narrativas empoderam as pessoas e expandem as vozes que podem ser ouvidas na pesquisa, podendo enfatizar vozes de grupos tradicionalmente marginalizados (Barkhuizen et al., 2014).

Diante dessa perspectiva, tornou-se um aspecto central escutar atentamente os professores e as professoras locais participantes da pesquisa, pois são aqueles que mais têm conhecimento e experiência no contexto escolhido para análise. Por toda a importância trazida pela interpretação de relatos de experiências, e para que a interação entre os professores colaboradores nos permitisse extrair o máximo de detalhes e o contraste de ideias, sugeri aos participantes que fizéssemos rodas de conversa para aprofundarmos de forma interativa e colaborativa a construção dos dados empíricos.

A inspiração para organizar e conduzir as rodas de conversa como instrumento de produção de dados para esta pesquisa surgiu da leitura de Cecília Warschauer (2017), pela ideia de que os participantes poderiam argumentar pontos positivos e negativos de suas experiências ao longo de toda essa caminhada. No decorrer das transformações pelas quais o ensino passou, há a possibilidade de que a percepção dos professores em torno do que experienciaram tenha sido ressignificada. Dessa forma, as RC puderam propiciar momentos para revisitá-las, compartilhar informações, retomar as tarefas desenvolvidas naquele contexto e compará-las com o que fazem no período pós-pandêmico.

Como os participantes desta pesquisa atuam, há anos, em um ambiente físico equipado com recursos tecnológicos, é possível que, ao longo do tempo, tenham se familiarizado com esses recursos disponíveis, ao ponto de seu uso passar a ser

naturalizado. As rodas de conversa configuram-se como uma estratégia metodológica capaz de estimular uma reflexão mais consciente de suas práticas. Conforme destaca Warschauer (2017), a competência do professor pode ser construída dentro do ambiente em que atua, o que reforça o potencial formativo desses momentos de interação.

O ambiente horizontal de formação permite que uma rede seja construída entre os participantes, admite que haja mudança de ideias e abra espaço para a escuta sem julgamentos. Warschauer (2017) lança um olhar especial sobre as oportunidades que as rodas podem trazer: nas conversas são dadas aos indivíduos oportunidades ímpares de evolução e os participantes podem encorajar os demais e até mesmo perceber que suas confusões, dificuldades, tropeços e crescimentos podem ser notados em outros.

Com base em Warschauer, infere-se que a reflexão em conjunto, e as narrativas individuais, possibilitam a percepção real da prática atual em sala de aula e os porquês de sua escolha de uso ou não das TDs.

3.4 Contexto e participantes da pesquisa

Os CILs têm suas bases apoiadas nas Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas, documento criado por um grupo específico de professores em conjunto com um Grupo de Trabalho em 2019, em consonância com os pressupostos teóricos com o Currículo em Movimento adotado pela rede pública de ensino do DF. Os CILs são escolas de natureza especial com estruturas físicas diferentes das escolas regulares. São chamadas assim as escolas de ensino infantil, fundamental e médio da rede pública de ensino. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal⁶:

As Escolas de Natureza Especial são unidades escolares com tipologias de atendimento diferenciadas, que oferecem espaço, tempo e oportunidades formativas com metodologias de ensino específicas e aprofundamento curricular, com vistas ao desenvolvimento integral dos estudantes. São unidades entre Escolas Parque – EPAR, Centros Interescolares de Língua – CIL, Escola da Natureza, Escola Meninos e Meninas do Parque – EMMP, Escola do Parque da Cidade – PROEM e Centro Interescolar de Esportes – CIEF (SEEDF, 2023).

⁶ Fonte: ESCOLAS DE NATUREZA ESPECIAL. SEEDF, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-de-natureza-especial>. Acesso em: 29 out. 2023.

A primeira unidade foi fundada em 1975. Atualmente existem dezessete unidades de ensino no Plano Piloto e nas regiões administrativas mais populosas, que têm como público-alvo alunos do ensino fundamental e médio da rede pública. As inscrições são feitas apenas pelo site da Secretaria de Educação do DF em datas específicas semestralmente e o número de vagas ofertadas é limitado.

Mesmo tendo as Diretrizes como base, cada unidade tem o seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), pois cada escola trabalha com uma realidade física diferente e com um público majoritário com seu próprio perfil econômico e de costumes. As diferenças acontecem por inúmeros fatores. Por exemplo, as unidades foram fundadas em épocas diferentes. Algumas já funcionam em prédios próprios, outras usam um pavilhão dentro de outra escola pública de ensino fundamental ou médio. Algumas já receberam o prédio bem estruturado, às vezes de escolas que foram transferidas de endereço. Algumas unidades têm equipamentos tecnológicos à disposição da equipe em todas as salas, outros contam com *datashow*, mas não disponibilizam computadores para os professores, eles precisam levar o equipamento de uso pessoal, há ainda aquelas que não têm nem uma parte desses equipamentos. Algumas unidades são providas de laboratórios de informática e sala de recursos para auxílio dos alunos com necessidades especiais.

Até o presente momento existem dezessete Centros Interescolares de Línguas no Distrito Federal. Há dois CILs no Plano Piloto, um deles foi a primeira unidade criada, situada na Asa Sul, o outro na Asa Norte. Os demais ficam nas diferentes Regiões Administrativas do DF. Um por cidade: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo I, Riacho Fundo II, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga.

Fiz parte da equipe de educadores da unidade escolhida para ser o cenário da minha pesquisa por treze anos. Essa unidade tem hoje uma sala de recursos generalista e quatorze salas de aula. Todas as salas são equipadas com um quadro branco, um aparelho de ar-condicionado, um desktop conectado via cabo à internet, um aparelho de som e um *datashow*. Gestores dessa unidade de ensino investem e incentivam uso dos recursos tecnológicos.

As práticas sociais estão sempre enraizadas em contextos específicos. Abordar o ensino de forma genérica é impraticável, uma vez que aspectos culturais, sociais e históricos refletem no ambiente escolar. Há uma diferença entre ministrar aulas em

escolas públicas e instituições privadas, a começar pelas possibilidades de escolhas de ferramentas paradidáticas e tecnológicas. Ainda que tomemos por exemplo uma mesma escola privada, o ensino de diferentes disciplinas não apenas varia em termos de conteúdo, mas na importância que os alunos atribuem a elas com pesos diversificados, de acordo com seus interesses pessoais e acadêmicos.

O objetivo de retratar aqui o panorama em que o estudo foi conduzido é oferecer ao leitor uma compreensão sobre a estrutura física da unidade.

Não foram apenas os CILs que se esforçaram para dar continuidade ao ensino durante o distanciamento social. De acordo com o Censo Escolar, em 2020, as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal se destacaram entre as instituições brasileiras que mais promoveram aulas síncronas ao longo do período de ensino remoto. Esse esforço é evidenciado no gráfico⁷ divulgado pelo portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Esse cenário de adaptação no ensino durante a pandemia está alinhado às reflexões de Fernandes et al. (2022), que, na obra *Multiletramentos na sala de aula na (e para além da) pandemia*, exploram a linguagem como uma prática social multimodal. Os autores discutem os cinco elementos que, segundo Fairclough (2003), “constituem as práticas sociais: ação e interação, relações sociais, pessoais, (com suas crenças, atitudes, ideologias, histórias, experiências prévias, etc.) mundo material e discurso (Fernandes et al. 2022, p. 35)”, destacando que essas práticas são sempre enraizadas em contextos específicos, tanto sociais quanto históricos...

[...] se organizam de maneiras diferentes em diferentes práticas sociais, conforme elas são atravessadas por relações de poder, ideologias e crenças das pessoas envolvidas; e isso conduz a uma maior ou menor amplitude da capacidade de fazer escolhas, de agir para transformar o status quo, de atingir objetivos esperados, entre outras coisas (Fernandes et al., 2022, p.36).

A Pedagogia dos Multiletramentos, proposta pelo *New London Group* (1996), parte do reconhecimento da multiplicidade de modos de linguagem e da necessidade de práticas pedagógicas que sejam sensíveis aos contextos sociais e culturais dos sujeitos.

⁷ Disponível em:
https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 24 de janeiro, 2025.

Segundo Rojo (2012), essa perspectiva enfatiza duas formas fundamentais de multiplicidade nas sociedades contemporâneas, especialmente nas urbanas: a diversidade cultural das populações e a variedade semiótica dos textos por meio dos quais as pessoas se comunicam e se informam.

A partir da expansão das mídias e tecnologias, é essencial dominar diferentes recursos comunicativos, como áudio, vídeo, edição de imagem e diagramação, entre outros. Ainda segundo Rojo (2012), tais transformações exigem também o desenvolvimento de novas práticas de leitura, escrita e análise crítica, ou seja, novos e multiletramentos. A autora, ao dialogar com o conceito de *multiliteracies* do *New London Group*, aponta que os multiletramentos se caracterizam por serem interativos e colaborativos; por tensionarem e transgredirem relações de poder já estabelecidas; e por apresentarem um caráter híbrido, fronteiriço e mestiço — reunindo diferentes linguagens, mídias, modos e culturas.

Com isso, há de se pensar criticamente sobre o uso das TDs no ensino de idiomas, pois não é apenas uma questão técnica, mas também envolve uma crítica social, portanto é importante considerar as desigualdades estruturais nas experiências de ensino-aprendizagem.

Para que os professores possam trazer as experiências necessárias para o desenvolvimento da língua adicional que está sendo ensinada, os recursos disponíveis à comunidade escolar aporta um valor significativo. Os professores que fazem parte desta pesquisa recebem o necessário para desempenhar seu trabalho. É necessário deixar claro que as suas escolhas não são feitas apenas com base nos recursos ao seu alcance, mas também com suas aptidões para o uso delas, e assim poderem atingir os objetivos almejados.

Até o presente momento, oito salas são dedicadas ao ensino de língua inglesa na unidade de ensino onde a pesquisa foi conduzida; quatro à língua espanhola e duas à língua francesa, com no máximo 20 alunos em cada. Há um convênio com a Embaixada da China, que ministra curso de mandarim em alguns semestres. No segundo semestre de 2024 a escola tinha 2.764 alunos matriculados, geralmente é essa quantidade de alunos que a escola atende, por conta do espaço físico disponível.

Os CILs são escolas dedicadas a um ensino complementar de línguas aos estudantes matriculados nas escolas regulares de ensino, no entanto, os alunos das escolas públicas também têm idioma(s) oferecido(s) na grade de disciplinas, atualmente são

oferecidos o ensino de espanhol e/ou o ensino de inglês. Os CILs são dedicados a acrescentar horas de contato com uma língua adicional ou mais, com o foco no desenvolvimento da oralidade e comunicação em uma língua adicional. A carga horária é de uma hora e trinta minutos por aula, com duas aulas semanais que podem acontecer em dois dias ou condensadas em apenas um.

O grupo convidado a colaborar com esta pesquisa fazia parte do corpo docente da instituição de ensino escolhida antes de a pandemia se instalar e ao momento da produção de dados ainda faziam parte da mesma instituição, tendo vivido todas as transições.

Os participantes são professores efetivos da Secretaria de Estado de Educação do DF e exercem sua função em regime de trabalho de quarenta horas semanais. Todos trabalham na mesma unidade de ensino há mais de cinco anos, portanto, conhecem a fundo a escola e aplicaram seus métodos de ensino no período pré-pandemia, durante a pandemia e fazem parte do quadro de professores no momento pós-pandêmico atual.

Trago nesta pesquisa não só contribuições dessa equipe de seis professores, como também minha perspectiva de professora no mesmo ambiente, professora de inglês que passou pelos mesmos processos em ambiente de sala de aula e em coordenação pedagógica do grupo aqui observado. Me coloco na posição de mediadora desta pesquisa, na busca de relatar narrativas trazidas por todos os participantes, com um olhar de pesquisadora curiosa e minuciosa.

O espaço de comunicação entre mim e os participantes foi mantido constantemente aberto para que pudessem também ser realmente colaboradores do processo de traçar as metas inicialmente propostas por mim, no procedimento dos registros das narrativas.

3.5 O uso das tecnologias digitais antes e durante a pandemia no CIL

Até antes de a pandemia se instalar no Brasil, havia a presença de aparatos tecnológicos nas salas de aula na maioria dos CILs para o uso facultativo do professor. Em meados de maio de 2020 as aulas foram retomadas remotamente pelas escolas públicas do DF e seriam obrigatoriamente mediadas por tecnologia. Não haveria encontros presenciais por meses, então professores e alunos lançaram mão das práticas de letramentos que já dominavam até o momento, adaptando-as ao novo ambiente de

estudo. Os professores naquele momento teriam que se tornar verdadeiros designers. As virtualidades oferecidas pelo mundo on-line seriam usadas em tempo integral na execução de suas tarefas e os dois grupos – professores e estudantes – precisariam procurar caminhos para crescerem juntos para darem continuidade ao processo de ensino-aprendizagem naquela nova realidade.

Segundo Muilenburg e Berge (2001, *apud* Kenski, 2013), para a migração do ensino da escola física para o espaço virtual acontecer de forma ideal, alguns fatores devem ser levados em consideração, como estrutura administrativa, mudanças organizacionais e serviços permanentes de apoio aos estudantes. O que professores e alunos receberam de fato no ambiente escolhido para a minha pesquisa; porém, no que se tratava de expertise tecnológica, interação social e acesso permanente ao curso com qualidade, esses fatores foram de grandes dificultadores.

O maior choque de paradigmas no fazer pedagógico dos professores talvez tenha ocorrido em relação à expertise tecnológica, que muitos não tinham. Desde a implantação das aulas de línguas mediadas por tecnologias, os professores procuraram as mais diversas formas para aprimorar suas competências na nova área. Essa não teria sido a primeira vez que teriam que se reinventar ao exercer a profissão com dedicação, pois entre assistir as aulas de formação na universidade e ministrar realmente aulas como regente de uma turma há um abismo de distância. Acontecem situações que só se aprende ao se vivenciar, fazendo referência a Silva (2014), e quando se trata de lidar com pessoas, todos os dias algum tipo de evolução ou descoberta é possível de acontecer, se elas estiverem dispostas a isso.

Os professores de CILs podem contar com uma situação privilegiada em relação à estrutura das unidades escolares, que podem dar suporte com equipamentos e internet, caso os membros da equipe não tenham. Há diferença também quanto ao público. Quando há prazer no processo de aprendizagem, as relações sociais são facilitadas, tendo em vista que as pessoas interagem por meio da linguagem, a aprendizagem de línguas é facilitada em um ambiente de prazer (Leffa, 2001).

O professor se viu na posição de prover educação e se educar ao mesmo tempo para se adequar à nova realidade, que na pandemia não teria escolha senão desenvolver ou aperfeiçoar seus letramentos. Mesmo com essa disposição da comunidade escolar, quando fomos surpreendidos pela pandemia, ainda que a escola tivesse tantos aspectos a seu favor, como estrutura, equipamento, profissionais para auxiliarem as famílias, alunos

com interesse de aprender outras línguas etc., a nova realidade era desafiadora e completamente nova para todos os envolvidos. As gerações que estavam sendo confrontadas não haviam tido contato com esse tipo de experiência até então.

Para muitos era um quadro assustador, mas não havia outra saída na educação senão a transferência do ambiente presencial de ensino para o ambiente virtual. Os governantes do DF estabeleceram que isso aconteceria por meio da plataforma *Google Classroom*. Enquanto as turmas estavam sendo criadas no novo ambiente, e-mails institucionais foram criados para professores e alunos, foi solicitado que os professores e outros funcionários participassem de dois cursos ministrados pela EAPE.

Em junho de 2020, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação ofereceu o curso “GSuite - Ferramentas do Google para a Educação”. O qual aconteceu durante cinco dias, totalizando uma carga de trinta horas, por meio de aulas pela plataforma *YouTube*. No mesmo prazo e com a mesma carga horária também ofereceu o curso “Produção de Material Didático: Práticas Sociais, Proposta Metodológica e Design” pelo mesmo canal.

O primeiro ensinou como a plataforma *Google Classroom* poderia ser alimentada e suas funcionalidades. O segundo curso trazia teorias sobre a importância do design de materiais didáticos, adequação/adaptação curricular, gamificação e ludicidade.

Com pouca ou nenhuma prática com a plataforma, após os cursos *on-line* com aulas pelo *YouTube*, se deu início ao ensino mediado por tecnologia dentro dessas escolas e à busca ao novo na prática docente no ensino de línguas. No meio da apreensão da adaptação a uma nova realidade, vieram também a interação e as trocas de experiências diárias entre os colegas e testes de novos materiais, e reformulação de materiais que já estavam disponíveis na rede. Buscas por novidades e explicações sobre o funcionamento de inúmeras ferramentas na sede de alcançar o maior número de alunos possível e fazer de sua aula um momento diferenciado incendiaram o ambiente docente de nossa escola *on-line*.

Um mundo de possibilidades foi aberto diante de todos, tornando perceptível a construção e negociação de sentidos entre professores e professores, entre professores e alunos e entre alunos e alunos, amplificando os espaços coletivos de aprendizagem. Essa troca de experiências abre espaço para o desenvolvimento, criatividade e expressão do aprendiz na língua alvo, usando os letramentos informais que alunos e professores já tinham para a reconfiguração do ensino-aprendizagem de línguas.

Leffa (2017) ressalta que aplicativos, sites e jogos usados no ensino de uma língua adicional devem ser responsivos, tanto ao suporte quanto ao usuário, práticos, intuitivos, funcionais e precisam atender as necessidades e interesses dos alunos. Para tanto, os professores precisariam, além de aprender a utilizar as ferramentas disponíveis, usar seu design crítico para criar seu próprio material ou editar materiais já existentes.

Uma gama de implicações deveria ser levada em consideração no novo formato de aula mediada por computador. Durante o período pandêmico, os professores CIL trabalharam com seus pares testando aplicativos, formulários e jogos que criavam, formaram turmas fictícias nas quais uns eram alunos e outros eram professores para que obtivessem acesso às duas versões de suas criações, tentavam solucionar problemas fazendo vídeo chamadas para mostrar a tela do computador na tentativa de encontrarem formas de minimizar os problemas que os alunos pudessem vir a ter ao realizarem as tarefas, tornando os materiais os mais responsivos aos alunos quanto fosse possível e também ao corrigirem o material fornecido para que o *feedback* às turmas fosse facilitado.

Durante todo o processo, comentários informais despertaram em mim a vontade de pesquisar sobre as mudanças trazidas pelas circunstâncias criadas por um caos sanitário às nossas aulas. Tais comentários ocorreram em reuniões pedagógicas na sala dos professores e serviram de combustível para a minha decisão de ingresso nesta especialização.

Após os cursos ofertados pela EAPE, os coordenadores pedagógicos dos três idiomas, francês, espanhol e inglês, sugeriram que formassem grupos com professores que fossem trabalhar com os mesmos níveis durante o semestre e compartilhassem materiais, para que não precisassem produzir um volume enorme de arquivos. Afinal, ninguém da equipe havia usado a plataforma *Google Classroom* até o início de 2020 e tão pouco dado aulas por meio de computador.

Os professores entraram em grupos no *WhatsApp* (aplicativo de conversa), inclusive com colegas de outros turnos de trabalho, e logo iniciaram as trocas de experiências. Alguns colegas sequer se conheciam, outros tinham pouquíssimo contato, outros faziam parte do dia a dia.

As aulas durante esse período eram dadas de forma síncrona, com encontros semanais por meio do aplicativo *Google Meet* ou pelo *Zoom*. Conteúdos eram ensinados também de forma assíncrona, com textos e atividades multimodais e aulas que os professores deixavam gravadas em vídeos na plataforma. Avaliações de diferentes estilos

e atividades para registro de frequência geralmente eram colocados dentro de formulários, tentando abranger as quatro habilidades dos idiomas (ler, escrever, falar e ouvir). Em pouco tempo a equipe conseguia produzir formulários riquíssimos, trazendo vários outros sites e aplicativos para dentro da *Plataforma Google*, expandindo suas virtualidades.

As aulas no ambiente virtual durante o período de distanciamento social eram menos frequentes e mais curtas, trazendo menos oportunidades para interação e uso do idioma. As aulas síncronas geralmente aconteciam uma vez por semana e as atividades eram postadas na plataforma para a composição da segunda metade da carga horária do curso.

Se por um lado havia essa diferença de interação e novos costumes em relação ao ensino de línguas, por outro, havia a necessidade de adequação aos instrumentos de trabalho exigidos àquele período.

Alguns professores de CILs que geralmente utilizavam pouquíssimas ferramentas passaram a aprender a criar materiais multimodais. Os educadores passaram a promover situações para que seus alunos também criassem seus materiais educacionais, compartilhando o passo-a-passo sempre que necessário, facilitando o desenvolvimento das habilidades para a produção de materiais e prática no idioma alvo de forma lúdica e interativa.

Em 03 de novembro de 2021, as escolas reabriram, o ensino presencial foi retomado e as práticas de sala de aula poderiam voltar a ser como antes da pandemia, podendo trazer a agregação do que foi aprendido.

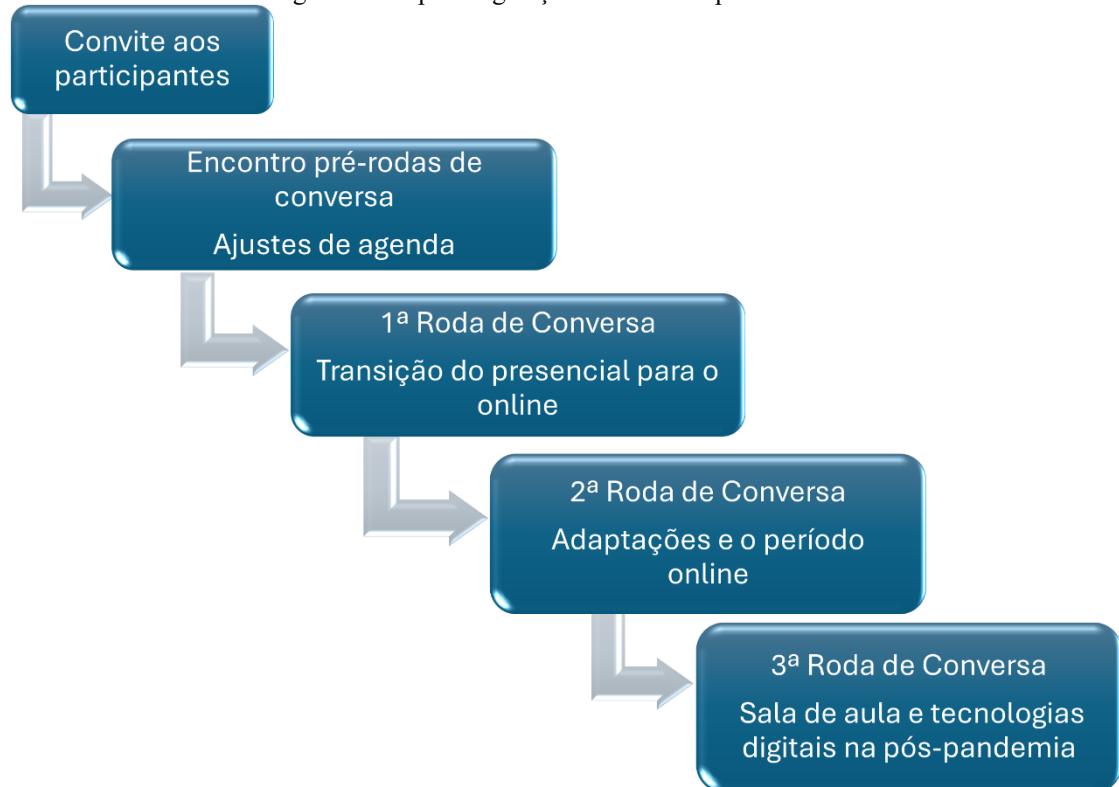
3.6 Instrumentos de pesquisa: Rodas de conversa

Nesta seção apresento o método empregado na geração dos registros desta pesquisa. Inicialmente, exponho como se deu a organização das RC, detalhando como foi feito o convite aos participantes, a organização dos encontros, as questões norteadoras e o propósito de cada uma das seções. Em seguida, descrevo como os depoimentos foram registrados e organizados para a análise. Por fim, descrevo os procedimentos utilizados para classificar, selecionar e interpretar as interações que ocorreram nas RC.

Organização dos encontros

O procedimento de pesquisa se deu na seguinte sequência:

Figura 1 - Etapas da geração de dados empíricos



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Convite aos participantes

O critério usado para participação desta pesquisa foi: ser professor efetivo na escola onde o estudo seria conduzido, abrangendo os três momentos distintos do processo educativo, ou seja, o período anterior à pandemia, a fase do ERE e o período pós-pandêmico. O que permitiria uma análise mais aprofundada das continuidades, rupturas e adaptações em suas práticas pedagógicas. Os professores que atenderam aos critérios foram então convidados a participar das rodas de conversa.

A definição desses critérios teve por finalidade selecionar participantes que vivenciaram as transições impostas pela pandemia, os desafios enfrentados na adaptação ao ensino remoto, as estratégias desenvolvidas para lidar com as novas demandas e, posteriormente, as mudanças que permaneceram ou foram ressignificadas no retorno às

atividades presenciais. Dessa forma, esta pesquisa buscou compreender as transformações no cotidiano escolar a partir da perspectiva daqueles que estiveram diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem nesses diferentes cenários e condições.

Entrei em contato a direção da escola para obter permissão para que os encontros ocorressem dentro da instituição, por ser o *locus* de pesquisa e espaço de trabalho dos envolvidos neste estudo.

Oito professores se encaixaram no recorte definido para esta pesquisa, tanto pelos motivos anteriormente mencionados quanto por estarem em regência de classe no turno matutino, o que possibilitaria a participação nas RC, que ocorreriam no período vespertino.

Foi enviado o seguinte convite, individualmente, aos professores via *WhatsApp*:

Figura 2 – Convite aos participantes



Fonte: elaborado pela autora (2024)

A ideia de enviá-los por meio de conversas privadas era para que se sentissem confortáveis para aceitar ou negar a sua participação, sem que fossem expostos aos demais colegas ou questionados por sua decisão.

O convite foi feito diretamente a oito professores e professoras, que responderam prontamente. Desses, apenas um declinou por não ter tempo disponível e por trabalhar em mais de uma escola de idiomas. Eram cinco professoras de inglês e três professores e professoras de espanhol. Coincidentemente apenas mulheres permaneceram na investigação. Esse não era um aspecto predefinido para a pesquisa.

Após a aceitação do convite, foi formado um grupo no aplicativo *WhatsApp* para que as informações fossem passadas e para que as decisões pudessem ser tomadas de forma colaborativa desde o início (Warschauer, 2017). Assim, todos poderiam expor suas opiniões em todas as etapas dos registros dos dados empíricos.

Foi marcado um primeiro encontro, no dia 05 de junho de 2024, no CIL para a explicação dos objetivos da pesquisa e qual seria o formato a ser adotado para os registros, assim como uma previsão de tempo para cada roda de conversa.

Ao esclarecer o objetivo da pesquisa e o formato escolhido, dois professores que estavam na sala e não haviam sido diretamente convidados, se ofereceram para participar. A predisposição desses outros educadores apresentou-se como um aspecto significativo, porque, durante as reuniões de orientação, ao definir que conduziria RC, levantei a hipótese de que poderia ter dificuldades de adesão de participantes por estarem com inúmeras demandas de final de semestre.

Dos professores que se disponibilizaram a participar ao ouvirem a explicação, um não pôde ser aceito por não ter feito parte da equipe na transição de volta ao presencial, outra não pôde ser aceita porque no período de ensino on-line, durante a pandemia, ela exerceu sua profissão em outra unidade do CIL. Então, no final iniciou-se a pesquisa com o total de cinco professoras.

Segue-se uma tabela com os perfis das professoras que participaram desta pesquisa:

Quadro 1 – Perfil das participantes

Participante	Formação	Instituição de formação inicial	Especialização e instituição (pós, mestrado, doutorado)	Tempo de magistério em rede privada	Tempo de magistério em rede pública	Tempo de magistério em CIL	Faixa etária dos alunos em 2024
J	Licenciatura em Letras - Português e Bacharel em Letras - Tradução (Português e Inglês)	Letras - Licenciatur: UNIABC Letras - Tradução: UNIBERO	Pós-Graduação (Latu sensu) em Língua Inglesa	6 anos	13 anos	11 anos (2 anos como professora temporária e 9 como professora efetiva)	13 a 50 anos
B	Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Espanhola e Hispanoamericana	UnB	Especializações e instituições (pós, mestrado, doutorado): Especialização em: Metodologia de Ensino da Língua Espanhola - IBPEX – Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER, 2006. • Especialização em Gestão Escolar - UnB Especialização em Tecnologias da Educação - Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro/ MEC		26 anos	26 anos	Ensino fundamental II, ensino médio, comunidade escolar.
R	Licenciatura em Letras - Inglês e Português	UnB	Pós-graduação lato sensu pelo IBPEX	3 anos	22 anos	15 anos	15 a 72 anos
C	Licenciatura em Letras - Inglês	UnB	Mestre em Linguística Aplicada (UnB)	2 anos	33 anos	20 anos	10 e 15 anos

			Doutora em Linguística (UnB)				
K	Licenciatura em Letras - Inglês	UnB	Mestrado - University of Waterloo	11 anos	20 anos	20 anos	12 a 78 anos
T	Licenciatura em Letras - Inglês	UniCeub	Avaliação Educacional, Psicologia da Educação, Ensino da Língua Inglesa. Todas na Faculeste	12 anos	12 anos	8 anos e meio	Todos

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Nesse primeiro encontro, as colaboradoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice A –, ficando com uma cópia com a minha assinatura. As participantes concordaram com a efetivação de três RC com cerca de 60 minutos de duração, definiram em conjunto a data da primeira RC e horário conveniente a todas.

A elaboração das perguntas se deu de forma cuidadosa para não influenciar as respostas e não gerar nenhum tipo de desconforto, promovendo um ambiente descontraído com amplitude de observações e descrições de quaisquer aspectos que os participantes da pesquisa entendam como relevantes (Paiva, 2024).

As perguntas norteadoras para as RC foram abertas, com uso de vocabulário simples e adaptado para o recorte do público convidado. Ao longo dos encontros, perguntas reflexivas e de sondagem também foram lançadas para que pontos mais complexos pudessem ser explorados.

As perguntas que orientaram os encontros foram planejadas com base nas reflexões de Agee (2009). Inspiradas em sua visão sobre a natureza dinâmica da pesquisa qualitativa, essas perguntas foram construídas de forma aberta e flexível, permitindo que novas perguntas fossem criadas ao longo das interações, e outras excluídas, conforme as informações emergissem e o compartilhamento das experiências pelas participantes se aprofundasse.

Desse modo, delineamos as perguntas das RC à luz dos objetivos traçados para esta pesquisa, na tentativa de mantê-las alinhadas. Sempre que necessário, as perguntas foram reformuladas, portanto descrevo no decorrer desta seção as questões que fizeram realmente parte das conversas, após as adequações necessárias.

As três RC foram planejadas por divisão temática, como informado na figura 2 (p. 55), da seguinte maneira:

1^a RC: Transição do presencial para o on-line

2^a RC: Adaptações e o período on-line

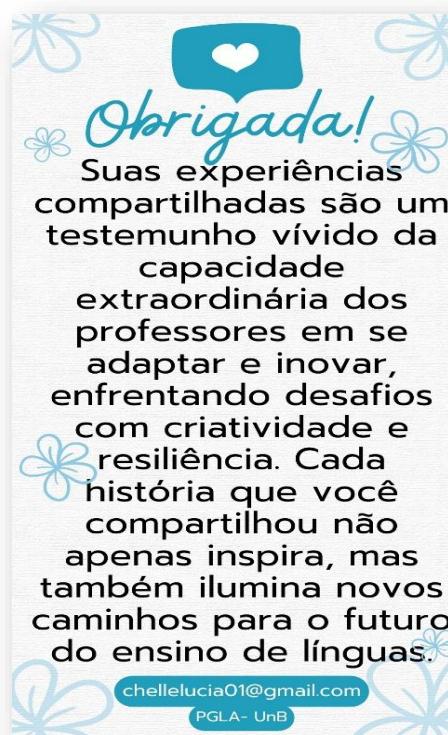
3^a RC: Sala de aula e tecnologias digitais no período pós-pandemia

Antes do início de cada RC, as colaboradoras deram permissão para a gravação de áudios, que seriam transcritos para a análise dos registros, juntamente com observações de próprio punho. As participantes definiram os codinomes, optaram por letras, garantindo o anonimato do grupo.

Durante todo o andamento dos encontros, foi proposta uma abordagem colaborativa entre esta pesquisadora e as participantes, tomando por pressuposto que “elimina-se a distinção entre pesquisador e pesquisado. Todos participam das diferentes fases do processo de investigação, alcançando-se uma categoria superior à de meros informantes” (Leffa, 2001, p. 7).

Após o último encontro, foi enviado o seguinte agradecimento às professoras via WhatsApp:

Figura 3 - Cartão digital de agradecimento



Fonte: elaborado pela autora (2024).

1^a Roda de Conversa: Transição do presencial para o on-line

Perguntas norteadoras:

1. Que tipos de lembranças as imagens trazem para vocês?
2. Vocês se lembram da sua reação quando vocês foram informadas de que precisariam dar aulas de línguas por meio das plataformas on-line durante o período de distanciamento social?
3. Qual a percepção de vocês acerca das medidas governamentais?
4. Como vocês relacionam as questões do uso da plataforma pelos alunos com a postura deles hoje em sala de aula?
5. Vocês podem falar como o conhecimento das tecnologias digitais que já tinham antes do período pandêmico ajudou durante o ensino remoto?
6. Quais mudanças vocês perceberam em sua sala de aula, em sua didática, do ensino on-line para hoje?

Durante a 1^a roda de conversa, o foco foi a migração das aulas presenciais para o ambiente virtual. O grupo de educadoras participantes da pesquisa compartilhou suas experiências relacionadas ao impacto da pandemia em suas práticas pedagógicas.

Este encontro estava programado para 60 minutos, mas a interação, a participação ativa entre os colaboradores aprofundou-se, mesmo com as perguntas de redirecionamento para que o foco da pesquisa fosse mantido, e o respeito ao momento de fala de cada uma, a conversa se estendeu a 90 minutos. Todas participaram, respeitaram as opiniões umas das outras e, por vezes, ajudaram as colegas a rememorarem alguns dados que poderiam ter sido omitidos. Mesmo após o encerramento da roda de conversa, as participantes continuaram conversando sobre o período de aulas on-line, o que mostra que elas tinham muito a compartilhar sobre o tema proposto para a conversa.

A 1^a RC abrangeu a descrição do desenvolvimento de novas competências no uso de tecnologias digitais, desafios enfrentados no ensino remoto e percepções sobre o retorno ao ensino presencial. As participantes destacaram suas dificuldades iniciais, como adaptação à plataforma *Google Classroom*, limitações tecnológicas de alunos e professores, e a pressão para se preparar durante o curto prazo disponível.

Os relatos pessoais revelaram histórias marcantes de perdas familiares, histórias emocionantes de superação e confiança nos demais colegas, ajuda entre membros do grupo e de outras escolas, os desafios tecnológicos, reflexões sobre as políticas públicas à época e os efeitos psicológicos da pandemia. As educadoras também discutiram a importância do trabalho colaborativo para superar desafios e a falta de apoio institucional em vários aspectos, como formação adequada.

2ª Roda de Conversa: Adaptações e o período on-line

O segundo encontro refletiu as transformações vivenciadas no contexto do CIL durante e após a pandemia. As educadoras, de forma espontânea e reflexiva, compartilharam suas percepções sobre as mudanças na dinâmica do ensino, o impacto das tecnologias digitais no ambiente escolar e os desafios no engajamento dos alunos.

Emergiram discussões sobre o comportamento dos estudantes, suas dificuldades de aprendizado e as alterações nas relações interpessoais observadas pelo grupo. A segunda roda de conversa nos permitiu abordar alguns pontos sobre os desafios enfrentados na primeira roda de conversa, como também abordou fatos sobre aprendizados e soluções encontradas pelas professoras. As trocas relatam questões que vão desde a integração das TDs até o papel transformador que o período pandêmico exerceu.

Perguntas norteadoras:

1. Como você percebe hoje as possibilidades didáticas abertas pela integração das tecnologias digitais no ensino de idiomas, após a experiência que você vivenciou durante a pandemia?
2. Quais são os impactos do ERE no ambiente da sua sala de aula atualmente?
3. Você acha que os alunos veem o professor como alguém que sabe menos sobre tecnologias por conta da diferença de idade?
4. O que forma o seu perfil enquanto educador?

Iniciamos a 2ª roda de conversa abrindo o espaço para as participantes adicionarem, corrigirem informações ou refazerem as falas do encontro anterior. Nenhum dado foi modificado por elas. Esse encontro teve uma hora e dez minutos de duração, esta

pesquisadora interveio em pouquíssimos momentos para que se mantivessem o foco nas questões feitas. As opiniões individuais e os momentos de fala de cada participante foram respeitados por todas. Houve troca de informações e confrontos respeitosos de opiniões, assim como esclarecimento e maior detalhamento das informações fornecidas entre as próprias colaboradoras.

Os tópicos abordados durante essa RC apontaram um panorama abrangente sobre as mudanças, desafios e desenvolvimento de competências tecnológicas na prática docente durante a pandemia e o momento atual. Tivemos a oportunidade de nos aprofundar em alguns aspectos que foram tratados superficialmente durante a primeira RC, como as mudanças em suas didáticas e a postura dos estudantes.

3^a Roda de Conversa: Sala de aula e tecnologias digitais no período pós-pandemia

Perguntas norteadoras:

1. Quais são os critérios de escolha das ferramentas tecnológicas para compor suas aulas?
2. Com quais objetivos vocês as usam?
3. Vocês reavaliam e voltam a repensar na última prática que fizeram?
4. Qual é o impacto da sua formação inicial como professores de línguas na eficácia do ensino em sala de aula real?
5. Vocês buscam por atualizações e cursos de formação continuada? Se sim, como buscam?

Antes da pandemia tudo era mato... agora é outra vida. Professora R (RC, junho de 2024).

Da mesma forma da 2^a RC, as integrantes sentaram-se próximas e em roda, mantendo o contato visual, ouvindo e sendo ouvidas. O ambiente estava descontraído e as professoras se mostraram interessadas nos próximos tópicos. Elas permitiram o início da gravação de áudio. Ao serem questionadas se gostariam de modificar alguma das informações dadas no encontro anterior, nenhuma declarou ser necessário.

Ensinar é mais do que uma tarefa técnica. Ensinar é um encontro frequente entre o professor, seus alunos e suas histórias. Histórias têm poder, são carregadas de

experiências, podem ajudar a transformar e guiar nossas escolhas e as escolhas de quem toma conhecimento delas. E esse foi o assunto compartilhado pelas professoras durante a roda de conversa que, novamente, teve duração de uma hora e dez minutos. Foram trazidas algumas experiências sobre como adaptaram e ainda adaptam suas práticas aos cenários de grandes transformações. O que emergiu dessa troca foram visões individuais, que muitas vezes ecoaram entre as demais integrantes deste estudo em uma ou mais RC.

A escolha da abordagem interpretativista para este estudo se deu pelo compromisso de compreender os relatos das participantes a partir de suas perspectivas e do contexto em que as interações ocorrem, reconhecendo que a realidade do ensino de línguas não é fixa, mas construída socialmente. Essa abordagem valoriza a subjetividade, a interação e a construção do conhecimento a partir das experiências individuais.

Além disso, ao invés de se limitar a análises rígidas e padronizadas, o interpretativismo possibilita captar detalhes que poderiam passar despercebidos em análises mais engessadas. Nesse sentido, esta pesquisa se apoia nas palavras de Moita Lopes (1994) na tentativa de uma análise contextualizada das experiências relatadas pelas professoras:

O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades. [...] Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo [...] (Moita Lopes, 1994, p. 331).

Por ser inserida na abordagem interpretativista, esta pesquisa qualitativa busca compreender os significados expressos nas interações, valorizando as perspectivas individuais. As rodas de conversa, por sua natureza dialógica e espontânea, geram um grande volume de material rico em informações, que a análise de conteúdo (Bardin, 1977) permite organizar sem perder a essência por trás dos discursos, permitindo que cada relato contribua para o estudo mais profundo sobre as questões de pesquisa. A análise de conteúdo como método de interpretação das RC se justifica pelo potencial de dar sentido às narrativas compartilhadas.

Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em

consideração (o emissor e seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver (Bardin, 1977, p. 42).

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS REGISTROS

Neste capítulo são relatadas como ocorreram as rodas de conversa e a interação entre as educadoras participantes desta pesquisa. Esses encontros geraram um amplo acervo de relatos, mas são compilados aqui apenas os trechos das narrativas que contribuem diretamente para responder às perguntas desta pesquisa.

Para analisar os relatos produzidos, os registros orais foram degravados com o auxílio do site *Transkriptor*⁸, que transcreveu os arquivos de áudios das três (3) RC em três (3) textos.

Após revisão, correção e transcrição, as falas foram organizadas conforme os codinomes das colaboradoras, sendo identificadas e destacadas nos textos, os temas mais abordados nos encontros que resultaram em três eixos temáticos foram: **(a)** desafios; **(b)** uso das tecnologias digitais no ensino de línguas; e **(c)** mudanças nas práticas pedagógicas.

Embora as três sessões das rodas de conversa tenham sido planejadas e organizadas por temas (Transição do presencial para o on-line; adaptações, o período on-line e sala de aula; e tecnologias digitais no pós-pandemia), as interações, em alguns dos momentos, acabavam por mixar os períodos estabelecidos para o debate, visto que os tópicos estabelecidos estão interligados. Igualmente, em alguns momentos neste capítulo de análise de dados transcritos, não haverá uma sequenciação temporal linear, pois será necessário retomar momentos passados, conforme o assunto abordado. Este capítulo está assim estruturado: primeiramente, são apresentados os três eixos temáticos, as narrativas e as respectivas discussões. Em seguida, as respostas às perguntas e ao objetivo desta pesquisa.

4.1 Desafios

Os desafios descritos pelas colaboradoras, tratados nesta seção, apresentaram desdobramentos que influenciaram a organização do trabalho docente e provocaram alterações na didática, gerando efeitos tanto na atuação das educadoras quanto nas formas de participação dos estudantes, com reflexos no período pós-pandêmico. Esses desafios

⁸ Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/>. Último acesso em 20 fev. 25.

envolveram a necessidade de adaptação tecnológica, metodológica, aumento da carga de trabalho durante o ERE e a reconfiguração das dinâmicas em sala de aula no pós-pandêmico

O primeiro encontro foi iniciado apenas com imagens e suas fontes, sem músicas ou efeitos, para que as participantes não sofressem qualquer tipo de influência. As fotos abaixo (Quadro 1) foram escolhidas como uma introdução ao assunto a ser debatido, pela abrangência de informações e a possibilidade de individualidade de lembranças que imagens podem despertar, como destacam Bauer e Gaskell, mencionados por Paiva (2024).

As imagens fazem ressoar memórias submersas e podem ajudar nas entrevistas focais, libertar suas memórias, criando um trabalho de “construção” partilhada, em que pesquisador e entrevistado podem falar juntos, talvez de maneira mais descontraída do que sem tal estímulo (Bauer e Gaskell, 2005, *apud* Paiva, 2024, p. 75).

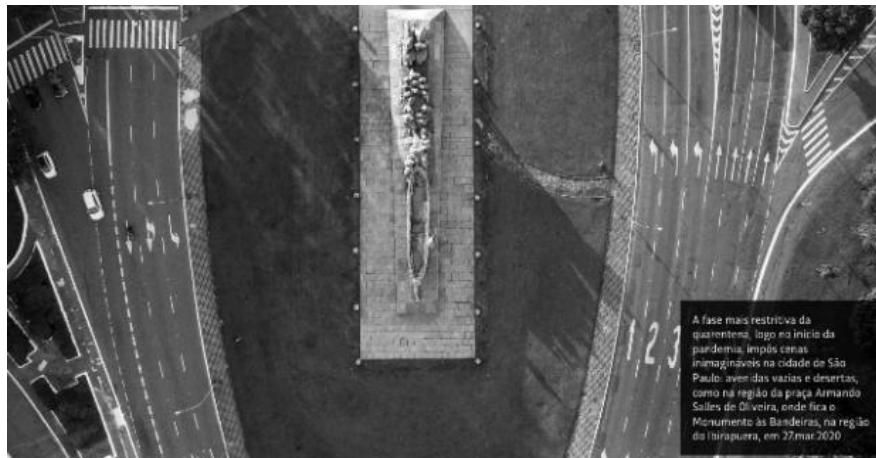
A seguir apresento as imagens exibidas na roda de conversa:

Figura 4 - Rua 25 de março com comércio fechado.



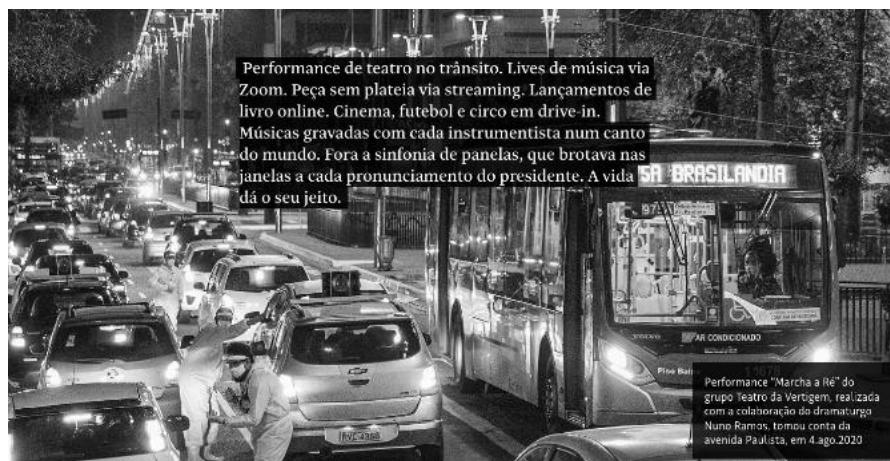
Fonte: Imagens publicadas durante o período pandêmico de COVID-19.¹ Disponíveis em: [Folha de SP](#); [UFRJ](#) e [Inovações na educação](#). Acesso em 02 de maio, 2024.

Figura 5 - Praça Armando Salles de Oliveira (SP)



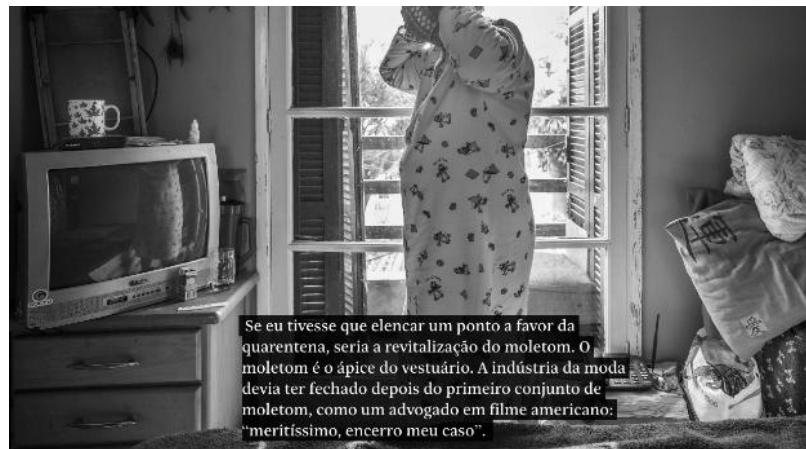
Fonte: Imagens publicadas durante o período pandêmico de COVID-19.¹. Disponíveis em: [Folha de SP](#); [UFRJ](#) e [Inovações na educação](#). Acesso em 02 de maio, 2024.

Figura 6 - Avenida Paulista cheia de pessoas dentro dos carros para assistirem a uma peça de teatro estilo drive-in



Fonte: Imagens publicadas durante o período pandêmico de COVID-19.¹. Disponíveis em: [Folha de SP](#); [UFRJ](#) e [Inovações na educação](#). Acesso em 02 de maio, 2024.

Figura 7 - Uma senhora de pijamas, sugerindo que não havia necessidade de se vestir de outra forma porque não teriam que sair de casa



Fonte: Imagens publicadas durante o período pandêmico de COVID-19.¹. Disponíveis em: [Folha de SP](#); [UFRJ](#) e [Inovações na educação](#). Acesso em 02 de maio, 2024.

Figura 8 - Uma mulher usando *snorkel* para se proteger do coronavírus na Pensilvânia, EUA



25 de março - Funcionária de um hipermercado Costco observa uma cliente chegar usando uma máscara de snorkel para se proteger do coronavírus em King of Prussia, na Pensilvânia (EUA) — Foto: Michael Bryant/The Philadelphia Inquirer via AP

Fonte: Imagens publicadas durante o período pandêmico de COVID-19.¹. Disponíveis em: [Folha de SP](#); [UFRJ](#) e [Inovações na educação](#). Acesso em 02 de maio, 2024.

Figura 9 – Homem carregando computador da empresa para trabalhar em casa



23 de março - Homem carrega computador da empresa na República, em São Paulo, após ser liberado para trabalhar de casa — Foto: Marcelo Brandt/G1

Fonte: Imagens publicadas durante o período pandêmico de COVID-19.¹. Disponíveis em: [Folha de SP](#); [UFRJ](#) e [Inovações na educação](#). Acesso em 02 de maio, 2024.

Figura 10 - Família em conversa de vídeo em grupo para manter contato com a avó e a mãe na Inglaterra



22 de março - Família em Birkenhead, no norte da Inglaterra, faz uma conversa de vídeo em grupo para falar simultaneamente com a mãe e a avó pela internet durante o Dia das Mães britânico — Foto: Paul Ellis/AFP

Fonte: Imagens publicadas durante o período pandêmico de COVID-19.¹. Disponíveis em: [Folha de SP](#); [UFRJ](#) e [Inovações na educação](#). Acesso em 02 de maio, 2024.

Figura 11 - Uma sala de aula vazia representando as escolas brasileiras nos primeiros 5 meses sem aulas presenciais



Escolas estão fechadas há mais de 5 meses no Brasil

Foto: Alex Silva/Estadão / Estadão

Fonte: Imagens publicadas durante o período pandêmico de COVID-19.¹. Disponíveis em: [Folha de SP](#); [UFRJ](#) e [Inovações na educação](#). Acesso em 02 de maio, 2024.

Figura 12 - Uma professora dando aula por vídeo de forma remota



Pandemia expõe impasses da educação a distância – Conexão UFRJ

[Visitar >](#)

Fonte: Imagens publicadas durante o período pandêmico de COVID-19.¹. Disponíveis em: [Folha de SP](#); [UFRJ](#) e [Inovações na educação](#). Acesso em 02 de maio, 2024.

Figura 13 - Um menino fazendo anotações enquanto assiste aulas em um aparelho celular



Pesquisas mostram o impacto da pandemia em diferentes áreas da ...

[Visitar >](#)

Fonte: Imagens publicadas durante o período pandêmico de COVID-19.¹. Disponíveis em: [Folha de SP](#); [UFRJ](#) e [Inovações na educação](#). Acesso em 02 de maio, 2024.

Com base no poder que imagens podem ter, foram projetadas dez fotos (Quadro 1) no vídeo RC warm-up⁹, com tempo total de 1 minuto e 19 segundos. Foi solicitado às participantes que observassem e fizessem anotações ou comentários, se considerassem pertinente. Usamos as salas do setor administrativo nos três encontros.

O vídeo foi exibido na tela de um notebook grande, próximo às colaboradoras,

As cenas¹⁰ (Quadro 1) foram publicadas originalmente em jornais e sites, em matérias jornalísticas que remetem ao início do período de *lockdown*, ao fechamento das escolas e das aulas on-line. Durante a conversa, as imagens não foram discutidas uma a uma, e sim como um bloco de informações.

As representações imagéticas causaram suspiros e risadas. No decorrer do vídeo, comentários eram feitos bem baixinho e as colegas se cutucavam com as lembranças. Ao ler a primeira pergunta, muitas se posicionaram para falar e compartilhar seus pensamentos.

⁹ Vídeo disponível pelo link:

https://drive.google.com/file/d/1PNtZ3sV7Ez_jOVqHYX0KEC9bjBXeoJnP/view?usp=drive_link

¹⁰ Imagens publicadas durante o período pandêmico de COVID-19.¹⁰. Disponíveis em: [Folha de SP](#); [UFRJ](#) e [Inovações na educação](#). Acesso em 02 de maio, 2024.

A pergunta disparadora foi:

Que tipo de lembranças as imagens trazem para vocês?

As imagens resgataram lembranças sobre situações familiares, perdas, enfrentamentos profissionais, aprimoramentos do uso das tecnologias, percepções emocionais, percepções quanto às decisões governamentais sobre a educação no momento do fechamento das escolas, entre outras.

Como mediadora das RC, com base nas minhas leituras, deixei a conversa fluir e só fazia intervenções quando acreditava que mais informações poderiam ser colhidas sobre narrativas que não eram aprofundadas, ou quando as participantes se desviavam dos objetivos propostos. Essas intervenções eram realizadas por conta da flexibilidade que a técnica das rodas de conversa nos permite e empoderam as narrativas das educadoras com todas as cargas de informações que carregam (Barcelos, 2020).

O foco desta pesquisa é o período pós-pandêmico. No entanto, ao abordar os desafios vivenciados durante o ERE, busca-se estabelecer vínculos a fim de investigar quais práticas de integração das tecnologias, permanecem nas práticas didáticas dos professores.

Os desafios enfrentados pelas educadoras surgiram como um tema recorrente nas RC, permeando diferentes aspectos das discussões, desde o uso das tecnologias até os impactos emocionais, profissionais, pedagógicos e de postura dos estudantes durante e após o ERE, como se pode observar no relato de K:

[...] nesse período da pandemia a gente ficou bastante preocupado, principalmente com a minha mãe, mas também foi um período de muita calmaria pra mim. Pra mim e pra minhas filhas. Nós não tivemos ninguém da família com problemas sérios, então a gente ficou tranquila com relação a isso. Tive sim, perdi amigos, mas foi um momento de total relaxamento, inesperado na verdade. Quando eles fecharam, a gente ficou aqueles três meses em casa, eu comecei a fazer hobbies que eu não tinha tanto tempo pra fazer, então assim, tinha todo o tempo do mundo, né? Então eu investi em fazer coisas que eu gostava. Amei esse tempo de verdade. Amei, assim, foi um momento de absoluta paz (K, RC, junho de 2024).

A situação enfrentada mundialmente afetou as pessoas de diferentes maneiras, revelando experiências de vida individualizadas. Na fala de K há um contraste entre a vivência coletiva e a vivência pessoal da professora, que relatou o período de fechamento das escolas como um momento positivo, embora se preocupasse também com a perda de pessoas conhecidas.

A fala de K ilustra como a pandemia trouxe um momento inesperado de pausa e de reflexão. Isso remete às desigualdades noticiadas a respeito do contexto socioeconômico, da saúde e da rede de apoio familiar, que podem ter influenciado diretamente as possibilidades de acesso à educação e a permanência na escola. Para ela houve uma valorização do isolamento, sendo esse descrito pela participante como uma oportunidade de relaxamento e reconexão consigo mesma e com as filhas, ao contrário do que conta a participante J, que descreve o momento como um momento também de enfrentamento de dificuldades:

[...] Então, foi muito difícil, foi muito traumatizante, posso dizer essa palavra, foi traumático mesmo. Tive que superar muita coisa, em pouco espaço de tempo. Era realmente uma coisa horrorosa (J, RC, junho de 2024).

A professora J, por sua vez, ilustra como a pandemia foi mais do que um evento de saúde pública, tornando-se um fator de desgaste emocional. A noção de "efeito anormal" e a sequência de perdas destacam a percepção de uma situação fora do comum, contribuindo para impacto emocional. Sua experiência foi marcada pelo luto e pela sensação de descontrole, evidenciando um esforço adicional nos desafios de conciliar todo o momento com uma nova forma de descobrir como exercer sua função na nova maneira.

A mesma dualidade de aspectos emocionais e experiências individuais se mostrou em relação à ambientação das professoras e dos estudantes ao terem que interagir, educar e aprender apenas por meio dos ambientes virtuais. Essa vivência dialoga com Kenski (2007), que reconhece o quanto é desafiador educar enquanto busca-se, ao mesmo tempo aprender e se reinventar.

Milhares de docentes e discentes enfrentaram dificuldades para acessar conteúdos educacionais. Como discutido por Ribeiro (2023) em sua publicação *Ciclos da Precariedade*, a precarização da educação brasileira não é uma história nova a ser contada, mas se intensificou durante o ERE.

De acordo com as informações compartilhadas pelas professoras, o improviso e as lacunas de aprendizagem que foram expostas, indicaram um ensino desigual. Enquanto algumas famílias puderam transformar o isolamento em uma oportunidade para explorar novos aprendizados, muitas outras ficaram sem suporte adequado, alertando sobre a

necessidade de um maior investimento em políticas públicas educacionais. Tornou-se ainda mais evidente a importância de iniciativas que promovam inclusão digital e formação continuada de professores na busca por um ensino que contribua para que os estudantes tenham acesso a oportunidades educacionais mais equilibradas e participem em condições mais igualitárias dos ambientes virtuais, que permeiam a vida em sociedade.

A transição das aulas para o ensino mediado por computador é observada na fala de K, abaixo:

Era um grande desafio e, na verdade, um certo temor, porque eu tinha muito medo que a minha qualidade como professora iria cair, porque eu não sabia utilizar essa tecnologia [...] os cursos que foram oferecidos pela Secretaria de Educação nada me ajudaram [...] então, a gente teve que aprender fazendo mesmo. Utilizei vários recursos de vídeos procurando como fazer. Tive parcerias de colegas que me ajudaram em muitas coisas. Eu realmente aprendi muita coisa com muitas pessoas, né? (K, RC, junho de 2024).

Todas as participantes declararam se sentir pressionadas a garantir a continuidade do ensino enquanto lidavam com seus próprios medos, limitações e desafios pessoais. As vozes dessas educadoras carregam muitas lembranças.

A narrativa acima evidencia mais um desafio enfrentado pelas docentes: a emergência do desenvolvimento das competências digitais na transição repentina ocorrida em 2020. A professora explicita sua preocupação inicial de que a qualidade do seu ensino poderia ser comprometida pela falta de formação no que se refere ao uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas. Ela reflete uma insegurança comum entre professores que não se descreviam como devidamente preparados, situação que, como observa Ribeiro (2023), foi amplificada pelo contexto da pandemia, período em que a mediação tecnológica foi imposta à educação enquanto os docentes estavam em processo de desenvolvimento e apropriação de práticas digitais, o que, de alguma forma, transformou o momento em um evento de letramentos digitais.

O relato da professora K sugere um receio compreensível, pois a educação mediada por computador exige competências específicas. Ao recorrer a vídeos do *YouTube* e aprender sobre o funcionamento da plataforma por meio de testes, comprehende-se que a participante já tinha um letramento informal antes da migração das aulas para o on-line e fez uso deles como um ponto de partida para a continuidade do aprimoramento de suas competências.

Conforme destacam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os letramentos digitais não se limitam apenas ao uso das TD, e sim a sua relação com a análise crítica e ressignificação das suas práticas em um novo contexto comunicativo, que vão desde o domínio técnico das ferramentas digitais até a adaptação de metodologias e para um ambiente educacional on-line, algo que muitos educadores não tiveram oportunidade de desenvolver previamente.

Os relatos também expõem uma falha na formação inicial e na formação continuada com tecnologias digitais ofertadas até ali. Segundo Araújo e Ramos (2021), a formação inicial de professores de línguas deveria integrar essas tecnologias de maneira crítica, reflexiva e significativa, permitindo que o professor se sinta seguro ao incorporá-las à sua práxis.

No entanto, as narrativas das colaboradoras nas RC indicam que os cursos aos quais elas tiveram acesso não foram suficientes e as formações iniciais, à época de sua graduação, não abrangeram aspectos tecnológicos digitais. A solução encontrada para o aprimoramento dos letramentos pelo grupo foi aprender com a prática de forma colaborativa entre professores da mesma equipe, de equipes diferentes e de escolas diferentes, além de buscar vídeos explicativos no *YouTube*, explorar e adaptar recursos educativos disponíveis on-line.

O desenvolvimento dos letramentos digitais pelas participantes deste estudo não foi construído apenas com formações estruturadas, evidenciando que as professoras percebem relação entre seus letramentos formais e informais. Como observado por Ribeiro (2023), ao tratar sobre as aprendizagens à época, os relatos sugerem que parte de suas competências foi adquirida no enfrentamento do cotidiano durante o ERE. A prática se tornou o principal eixo formativo, a colaboração entre pares e o contato contínuo com as ferramentas digitais consolidaram os novos conhecimentos. Se fizeram perceptíveis os letramentos como “práticas sociais”, defendidos por Barton e Lee (2015), nem sempre passando por mediação institucional formal.

Essas trocas representam um modelo de formação horizontal, que acrescentaram aos ensinamentos dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, conforme as falas da equipe. A cultura colaborativa e o fortalecimento das parcerias observadas durante o período pandêmico podem representar uma parte de um legado positivo da fase de adaptação profissional pela qual passaram durante o ERE, como observado pela participante C (RC, junho de 2024): “Mas foi muito bom, porque a gente descobriu um

mundo enorme". O dito pela participante C remete à busca pela aprendizagem e desenvolvimento das competências tecnológicas de forma autônoma, o que dialoga com a ideia de Perrenoud (2020), que defende que o professor não deve apenas dominar os conteúdos, mas também ser capaz de adaptar suas estratégias aos diferentes contextos educacionais. Esse autor enfatiza que os educadores estejam em constante adaptação e evolução, acompanhando as transformações da sociedade.

O aprendizado contínuo não aprimora apenas a prática pedagógica, mas também fortalece a autonomia docente, ultrapassando os limites das formações formais oferecidas pelas instituições educacionais. As percepções relatadas pelas docentes reconhecem a necessidade de integrar os letramentos formais e informais ao longo de sua trajetória, sobretudo após o ERE, apontando para a continuidade e a transformação de sua práxis. A esse respeito, Araújo e Ramos (2021), apontam que as novas demandas educacionais exigem que o professor assuma um papel diferenciado, adaptando suas práticas pedagógicas para atender tanto às exigências dessa nova configuração social quanto as necessidades de um alunado em constante mudança.

No entanto, isso não deveria ser uma responsabilidade individual dos professores. É preciso respaldo de políticas públicas que garantam acesso à formação continuada e infraestrutura adequada (Araújo; Ramos, 2021). O uso das ferramentas tecnológicas no ensino precisa ser compreendido como uma parte integrante da educação, que possam ser usadas de maneira planejada e segura pelos docentes para que todos os atores educacionais se beneficiem dessas ferramentas dentro e fora da escola.

Na fala da professora R, a qual informa o aumento da carga de trabalho para que conseguissem se adaptar ao modelo de ensino proposto durante o distanciamento social – outro desafio presente nas narrativas:

[...] simplesmente em duas semanas nós tivemos de estar com tudo pronto para receber os alunos [...] nosso equipamento em casa não era pra ficar 18 horas sentada na frente do computador (R, RC, junho de 2024).

A fala acima assinala, relata que a professora vivenciou que com a ida do presencial para o on-line foi necessário por parte dos docentes aprender a usar plataformas, desenvolver novos materiais, adaptar os que eram compartilhados e testar ferramentas. E todo esse processo demandou, conforme relato, demasiadas horas diante de um computador.

Este relato foi ratificado pelas outras colaboradoras, que informaram ter trabalhado excessivamente “até aprender” (K, RC, junho de 2024), depoimentos que atestam que a sobrecarga descrita por R não foi um caso isolado, e sim uma experiência coletiva do grupo participante.

Os excertos sugerem uma formação profissional que ocorreu, ainda que forçosamente, simultaneamente à própria prática, quando as professoras precisaram desenvolver novas competências enquanto atuavam em um novo contexto educacional, se valendo de uma postura profissional reflexiva e autodidata. Com base nesses relatos, pode-se inferir que o aprendizado das professoras não emergiu de um ambiente formal de formação e sim no ambiente de trabalho, marcado pela prática colaborativa. Tampouco foi uma carga de conhecimento e prática trazida pela sua formação inicial.

Esses compartilhamentos nos lembram que ensinar línguas vai além de ensinar conteúdo ou uso de ferramentas – é também um exercício constante de adaptação e compromisso.

Não há como se falar de ensino de línguas observando apenas os docentes. Os alunos compõem o contexto educacional, o influenciam e o moldam. Em resposta à pergunta “Quais são os impactos do ERE no ambiente da sua sala de aula atualmente?”, as professoras destacaram mudanças significativas na postura dos alunos. Identificando nelas desafios que persistem no período pós-pandêmico. Parte dessa transformação pode ser observada na fala da participante B sobre os alunos que iniciaram o estudo de uma língua adicional durante o ensino remoto. Sua reflexão encontrou concordância imediata entre as demais docentes presentes na roda de conversa:

Assim, a gente tava conversando até com os professores, desde que a gente voltou. O que os meninos notaram: são os filhos da pandemia, né? Eles se comportam diferente dos que ingressaram no CIL, já presencialmente daqueles que vieram. Então, assim, de... de preguiça, mais preguiçosos, mais passivos, realmente esperando. E como no ensino remoto eles não reprovavam [...] Então, assim, eles vieram para o presencial achando: vou fazer aqui alguma coisa. Só eu estar aqui, já tô fazendo grande coisa (B, RC, junho de 2024).

A fala da professora B traz uma reflexão importante sobre os impactos do ERE na aprendizagem e no comportamento dos estudantes. Pimenta (2006) advoga que a educação não se resume à ação do professor, mas é um processo coletivo, influenciado pelos alunos, pelo contexto social e pelas condições institucionais. Compreender as transformações ocorridas nesse período é essencial para que os docentes possam repensar

as suas práticas e criar estratégias pedagógicas para lidar com os desafios que emergiram do período e refletem em suas salas de aula atualmente.

Ao chamar esses alunos de “filhos da pandemia”, a professora B observa que eles revelam atitudes diferentes dos estudantes que iniciaram o aprendizado em um ambiente já presencial. A percepção de que eles são “mais passivos”, esperando que a aprendizagem ocorra sem tanta iniciativa, revela um impacto importante do ERE na construção da autonomia e do engajamento no processo de aquisição de um novo idioma por esses jovens, “filhos da pandemia”.

Pode-se inferir da fala da colaboradora que tais atitudes são notadas como um reflexo negativo do período, mas segundo Pimenta (2006), o processo educativo é construído coletivamente e sofre influências de um contexto amplo. A postura diferente desses alunos pode ter sido provocada pelos moldes flexíveis necessários ao ensino remoto, somados ao ambiente social e à realidade escolar aos quais foram expostos. Compreender esse quadro pode levar esses educadores a uma postura reflexiva e repensar estratégias de reconstruir/ reparar as conexões entre alunos, escola e professores.

O ERE, Apesar de ter garantido a continuidade das aulas, também trouxe desafios como a redução das interações presenciais, a falta do contato direto com os colegas e professores, a dificuldade de participação ativa nas atividades por problemas de acesso às TDs. Esses fatores parecem exercer certa influência na forma como os alunos se relacionam agora com o aprendizado, de acordo com as percepções das professoras participantes desta pesquisa.

Em continuidade da abordagem da mesma pergunta (Quais são os impactos do ensino remoto emergencial no ambiente da sua sala de aula atualmente?), outras narrativas surgiram. A colaboradora C rememora as atitudes dos seus alunos no ano em que as aulas voltaram a ser presenciais:

Tinha que falar em português pra ele prestar atenção, porque você não chama a atenção. Olha aqui agora. Não é vídeo longo, gente. É dois minutos. Mas você tá olhando pra cá. Não é pra janela, não é pra porta, não é pro colega, nada. [...] Olha, isso aí é a explicação. Isso aí é importante. Porque eles não achavam que era. Era vídeo (e pensavam): ‘Pronto. Agora eu vou descansar (C, RC, junho de 2024).

Essas mudanças no comportamento dos alunos, que iniciaram o estudo de uma língua adicional durante a pandemia e atualmente estão em sala de aula presencial, levam

as professoras a reformularem suas atitudes, como explica a professora C. A partir da perspectiva do professor reflexivo (Perrenoud, 2000; Pimenta, 2006), a participante relata identificar essas mudanças em suas turmas e moldar suas práticas pedagógicas para buscar mais engajamento e participação em sala. Buscam por vídeos curtos, na tentativa de prender a atenção de seus estudantes, destacando que o que vai ser exibido é importante, recorrem, por vezes, ao uso da língua materna para “ele prestar atenção (C)”, com o objetivo de alcançar todos os alunos.

Ao mesmo tempo que as interações mostram que a pandemia catalisou mudanças significativas no comportamento dos estudantes, a partir das narrativas das participantes desta pesquisa, infere-se que as práticas de ensino de línguas atuais ainda se encontram em processo de amadurecimento, elas mostram que a sala de aula atual requer aprendizagem constante dos profissionais envolvidos (Perrenoud 2000). As narrativas das professoras K e R podem ser usadas para exemplificar algumas demandas que surgiram no perfil dos alunos com quem lidam em sala atualmente:

[...] como é que você vai ensinar um conteúdo ou fazer uma atividade em 30 segundos pra você manter a atenção do aluno? [...]Então, é muito difícil de um professor dar uma aula para esses alunos que estão acostumados agora com esse novo sistema. Esse dinamismo mesmo, essa velocidade. É tudo muito rápido (muitas participantes concordam e falam ao mesmo tempo que é tudo muito rápido) (K, RC, junho de 2024).

Muitas das vezes eu trabalho em uma questão do quadro. Escrevo no quadro as atividades porque esses meninos de hoje perderam muito o foco. Eles são muito Instagram. Se não tiver nada assim, pulando, correndo, brilhando, explodindo na frente deles... não, não prestam atenção. Muito tic-toc, né? (R, RC, junho de 2024).

As participantes se posicionam quanto à dificuldade de atender às demandas de uma geração digitalmente conectada e acostumada ao consumo rápido de informações.

Enquanto o grupo reflete, alguma professora acrescenta outros comentários que se somam às narrativas das demais colegas, outra expressa concordâncias verbais e não verbais, reforçando que esse obstáculo é compartilhado entre as docentes.

A professora R compartilhou que a dificuldade em manter o engajamento dos estudantes que parecem habituados a essa dinamicidade e interatividade dos conteúdos curtos representa uma barreira. O uso do quadro, mencionado pela professora, pode representar um modo de resgatar as tecnologias tradicionais e sugere a necessidade de se explorar outras abordagens que dialoguem com as expectativas dos alunos.

Além disso, ao associar o comportamento dos estudantes ao consumo de plataformas como *Instagram* e *TikTok*, a fala traz uma reflexão sobre o impacto dessas mídias na capacidade de concentração do alunado, que a professora R (RC, junho de 2024) denominou como “falta de curiosidade dos meninos, falta de vontade” frente às oportunidades de experimentações na vida, assim como as oportunidades de aprendizagem dentro de sala de aula. Esses fatos levantam questionamentos sobre como os professores podem equilibrar inovação, foco no ambiente escolar e colaborar com o desenvolvimento de estudantes autônomos de críticos. Muitos aspectos importantes estão envolvidos nas vivências em uma sala de aula.

A narrativa de R evidencia uma tensão central do ensino contemporâneo: a necessidade de conjugar a velocidade das interações digitais com a profundidade e a reflexão exigidas pela aprendizagem significativa. As participantes K e R destacam o desafio de captar e manter a atenção dos estudantes em um contexto em que conteúdos curtos e altamente dinâmicos moldam suas experiências sobre a aprendizagem. A professora K traz uma reflexão a esse respeito e a compara com outras épocas de ensino de idiomas:

Mas eu acho que seria até uma pesquisa interessante a ser feita, porque eu me lembro que quando eu estudei metodologia do ensino da língua inglesa, que o período de atenção era 10 a 15 minutos pra você fazer uma atividade inicial, pra dar aquele warm-up, e aí depois você tinha ali uns 30 minutos de atenção, e aí depois essa atenção, ela cai. Só que hoje em dia, eu tenho certeza que essa atenção mudou completamente. (K, RC, junho de 2024).

De um lado, os relatos destacam desafios dessa transição, com problemas físicos, emocionais e de formação, que ainda ecoam anos depois. De outro, revelam a resiliência e a dedicação de profissionais que não desistiram, mesmo quando os recursos eram escassos. Ambas são histórias que falam sobre comprometimento profissional.

Observamos nesta seção os principais desafios evidenciados nas rodas de conversa: as dificuldades no desenvolvimento e aprimoramento das competências tecnológicas das professoras de línguas; o aumento da carga de trabalho decorrente do processo de atualização – conduzido de forma autônoma, colaborativa e baseada na prática; e a mudança na postura dos alunos, que em sala de aula presencial, sugerem manter expectativas alinhadas às flexibilizações e concessões vivenciadas durante o período remoto emergencial.

As narrativas dessas participantes dialogam com o que aponta Ribeiro (2020), ao lembrar que os letramentos digitais docentes muitas vezes se constroem no fazer, em situações reais, exigindo do professor não apenas o domínio técnico, mas a constante adaptação crítica às novas formas de ensinar. Essa iniciativa de autoavaliação e busca por formação também é discutido por Perrenoud (2000), que destaca que o desenvolvimento profissional implica reconhecer a profissão docente como uma atividade reflexiva, o que demanda autonomia para tomar decisões pedagógicas diante das transformações educacionais.

4.2 Uso das tecnologias digitais no ensino de línguas

Este segundo eixo temático é resultado dos relatos, descobertas e obstáculos presentes nas narrativas das professoras que compartilharam como as ferramentas digitais ampliaram as possibilidades de ensino em sala de aula, porém, também trouxeram demandas. A partir dos posicionamentos das participantes, busca-se compreender como a tecnologia tem sido incorporada ao dia a dia escolar e de que forma ela tem ressignificado os letramentos das professoras.

O uso das TDs e de aplicativos tem revolucionado a forma como as pessoas interagem com conhecimento e com a busca por informações. Não é raro nos depararmos com situações em que crianças nos trazem falas e informações às quais, teoricamente, não teriam ou não deveriam ter acesso, por exemplo. Daí podemos desenhar um perfil de sociedade que se movimenta a passos largos, pois as informações que invadem nossas casas sem que tenhamos total controle, chega sem ser buscada. Basta apenas “arrastar para o lado” o dedo na tela do celular.

Em sala de aula, cada estudante aprende de um jeito: alguns se envolvem mais com músicas, outros preferem desafios em jogos, enquanto há aqueles que precisam escrever para compreender o que está sendo ensinado. Para atender a essa diversidade, as professoras participantes desta pesquisa têm incorporado algumas ferramentas tecnológicas às suas aulas na tentativa de criar ambientes mais dinâmicos. Mais do que um suporte, entre essas professoras, a tecnologia se tornou uma ponte para conectar diferentes estilos de aprendizagem e estimular a curiosidade.

Eu vejo que hoje a minha aula é bem mais ligada e relacionada com o tecnológico. Não deixei, não larguei, não voltei pra 100% pra prática que eu tinha antes. Tá bem permeada, assim, de coisas [...] hoje eu continuei usando as ferramentas que eu usava, né? Só que agora de uma maneira, assim, muito mais eficiente [...] E a pandemia fez a gente entrar num mundo muito mais, numa ‘deep’ aí, né? [risos]. Num submundo ali do negócio. Obrigou a gente a ir mais fundo, né? [...] O conhecimento foi muito bom, e eu continuei usando, aprimorei agora pro presencial, tive que fazer toda outra adaptação, mas eu acho que a minha aula hoje é muito melhor (B, RC, junho de 2024).

A participação de B evidencia como o ensino remoto trouxe uma mudança de paradigmas para alguns professores e, para os letrados digitalmente, trouxe um aprimoramento, reverberando positivamente em mudanças da sala de aula presencial, segundo ela. A docente integrou práticas tecnológicas em sua rotina e percebeu que o retorno ao modelo anterior de ensino poderia representar uma regressão. Isso indica uma reestruturação da prática pedagógica, com a incorporação real e talvez permanente dos recursos que, segundo ela, trouxeram prática criativa e ela as usa de forma ‘*mais eficiente*’.

No entanto, essa remodelação da práxis não ocorreu de forma homogênea entre todos os professores. Se, por um lado, a experiência de B revela um caminho de apropriação das TD, por outro há relatos de colegas que enfrentaram barreiras significativas nesse processo e perceberam outras demandas, por conta da mudança de atitude dos alunos e pela falta de foco em sala no retorno ao presencial. Ainda assim, essa colaboradora demonstra em sua narrativa motivação para continuar inserindo o uso das tecnologias em suas aulas, ao ponto de “fazer toda outra adaptação (B, RC, junho de 2024)” dos materiais digitais aos quais teve acesso, e se dedica à adaptação deles para permear o ensino presencial.

Durante a discussão a respeito dos objetivos das escolhas das TDs usadas para comporem suas aulas, as falas revelaram uma relação confortável com essas ferramentas e o ensino de línguas. Há a noção de permeabilidade, que sugere que o digital não substitui, mas infiltra-se no ensino tradicional, coexistindo com as metodologias mais tradicionais.

Ao verbalizarem afirmações como: “a minha aula hoje é muito melhor (B, junho de 2024)” e “a gente consegue fazer com que a aula fique mais dinâmica, mas no ritmo deles (C, RC, junho de 2024)”, as professoras se colocam como protagonistas de parte da transformação que tem ocorrido no ensino, evidenciando um olhar positivo sobre o

processo de inserção das tecnologias. Essas participações dialogam com Warschauer (1997), que defende como os educadores, quando devidamente instrumentalizados, não apenas incorporam as TDs, mas as ressignificam dentro de suas práticas pedagógicas.

As narrativas revelam mais do que uma simples mudança metodológica. Elas tratam de um processo de reconstrução de sua formação. Se antes as TDs eram vistas por alguns como um suporte eventual, agora passou a ser mais do que uma ferramenta, passou a ser um meio de transformar a própria prática.

A mudança da centralidade da aula é abordada por C, em que afirmou perceber que o aprendiz realmente passa a ser o foco do ensino e o perfil de suas turmas direciona o ritmo e as modalidades das aulas, buscando maior aproximação entre a sala de aula e o mundo fora dela.

A maneira como cada participante das rodas de conversa planeja suas aulas sinaliza que há diferentes perspectivas sobre o uso das tecnologias em sala. Os objetivos atribuídos a essa inserção variam de forma individual, revelando concepções diversas sobre o papel desses recursos no processo de ensino-aprendizagem.

As professoras dizem considerar inúmeros aspectos para guiarem suas escolhas e desenvolveram uma abordagem mais flexível. Com base nos critérios relatados por elas, apresento abaixo uma tabela (Quadro 2) organizada em dois grupos: o perfil dos alunos e os objetivos da aula:

Quadro 2: Tabela - escolha de ferramentas

Observa o perfil dos alunos para a escolha das ferramentas pedagógicas.	Observa os objetivos da aula para a escolha das ferramentas pedagógicas.
Então, eu uso muito esses recursos audiovisuais e tento justamente envolver todos nos seus diferentes tipos de aprendizagem, tanto os auditivos, como os visuais, cinestésicos, enfim. Então, eu procuro sempre usar todas as formas para que eu consiga atingir todas as linguagens de aprendizagem de cada um (T, RC, junho de 2024).	Então, o aluno tem que escrever, o aluno tem que escutar, o aluno tem que falar. Então, a minha preocupação maior é em mesclar todas essas habilidades na sala de aula e montar minha aula de acordo com esses objetivos (K, RC, junho de 2024).
[...] depende do estilo da turma, então eu faço aquele... aquela... como é que chama? Sondagem [...] aí, quando eu vejo o que é aquilo ali, aí eu fico atrás de várias coisas naquele estilo (B, RC, junho de 2024).	Eu monto a minha aula com diversos artifícios. A música eu uso também só pra descontrair [...] mas assim, pra explicar o conteúdo, não uso quase nada. Se eu usei uma vez, foi uma vez. Eu explico em todas as aulas (R, RC, junho de 2024).

	A minha também é montada nesse sentido de ter várias atividades diferentes, mais diversificadas possível, atendendo aos objetivos. Não vejo muito o que eles querem nesse sentido a princípio, porque eles não têm muito o que escolher (C, RC, junho de 2024).
--	---

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Algumas falas acima descrevem uma forma de elaboração de plano de aula que vai ao encontro de Barton; Lee (2015, p. 163), que afirmam que “o que acontece na sala de aula está intimamente ligado ao que acontece fora dela”, portanto considera-se levar em conta as vivências, os repertórios e os interesses dos alunos. Baseada nas preferências dos alunos de cada turma, as escolhas da professora B se alinham com o objetivo de engajar os alunos por meio de elementos que fazem parte do cotidiano dos alunos fora da escola.

A abordagem compartilhada pela participante B, de trabalhar com vídeos para desenvolver três competências - compreensão auditiva, vocabulário e gramática - e trabalhar com música “para tudo”, como ela mesma mencionou, mostra o uso estratégico das tecnologias digitais e materiais digitais disponíveis para criar atividades que abrangem múltiplos tipos de inteligência em suas aulas.

Outras colaboradoras estabelecem o objetivo da aula com o que vai ser ensinado e, a partir daí, procuram as ferramentas que as auxiliarão na concretização dessa aprendizagem, mas deixam claro que utilizam várias delas também de forma multifuncional. Isso indica uma evolução na articulação das ferramentas digitais às quais elas têm acesso para conduzirem uma prática pedagógica estruturada, planejada e personalizada. Suas falas revelam a capacidade das professoras de diversificar o ensino e tentar alcançar um número cada vez maior de aprendizes, com necessidades diversificadas.

Fazendo suas escolhas com foco no perfil do aluno, como defendido por Leffa (2017), ou no objetivo do conteúdo da aula, as TDCI são utilizadas pelas participantes com objetivos claros de engajamento e desenvolvimento das competências linguísticas a serem desenvolvidas, mas por vezes elas também relatam usar “*just for fun*” (C, RC, junho de 2024).

C evidencia a relevância de desenvolver essa visão avaliativa consciente para analisar e adaptar os recursos disponíveis ou criar novos, de acordo com cada contexto e atendendo às suas particularidades (Leffa, 2017). É fundamental que o professor tenha autonomia na seleção dos elementos a serem incorporados ao processo para garantir uma participação mais ampla, promovendo a diversificação e a expansão dos recursos pedagógicos digitais.

Os objetivos da inserção das TDs pelas professoras estão conectados à prática reflexiva que orienta consciente ou inconscientemente seu trabalho. Elas são empregadas com a finalidade de ampliar os métodos de ensino e o seu uso não é estático. As professoras compartilham que constantemente reavalam sua eficácia e voltam a repensar suas práticas, reformulando seus planejamentos de aula com base nos resultados alcançados durante as atividades.

Essa abordagem reflexiva permite ajustes contínuos nas práticas de letramentos digitais, pois elas são entendidas como processos vivos e em constante construção, nos quais professores mantêm uma postura de análise, adaptação e contextualização da inserção das tecnologias, garantindo que seu uso seja de maneira estratégica e alinhada às necessidades de suas turmas. As narrativas exemplificam práticas situadas, conectadas ao contexto real dos estudantes (Ribeiro; Coscarelli, 2014, Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016), sugerindo que não há um modo universal de aplicar as TDs no ensino, pois seu aproveitamento está ligado às características dos estudantes, das escolas, das possibilidades de acesso e das finalidades pedagógicas almejadas. O ciclo de uso e reavaliação das tecnologias enriquece o planejamento pedagógico quanto à experiência de aprendizagem dos estudantes. Como exemplifica T (RC, junho de 2024): “A gente está com aquilo na cabeça e quando você aplica vê que não deu nada, deu tudo errado. Nossa, não era isso que eu queria. Aí você muda totalmente, recalcula totalmente a rota”. As colegas completaram: “Da primeira pra segunda já faz diferença, da segunda pra terceira já faz diferença” (R, RC, junho de 2024); “Até na própria aula você já muda” (K, RC, junho de 2024); “O tempo que você gastou com uma atividade, você já diminui na próxima. Se eu falar assim, vai ser menos tempo, já diminui. [...] Então a gente vai avaliando, né?” (C, RC, junho de 2024).

A constante calibragem das estratégias, seja na aplicação de diferentes metodologias, seja no próprio uso das TD durante a própria aula, com a percepção de falhas e a possibilidade de remodelar as escolhas iniciais, é uma característica de

professores reflexivos de sua própria didática (Pimenta, 2006; Perrenoud, 2000). As professoras relatam que assumem seus erros e remodelam seus planejamentos em tempo real ou para aplicações futuras. Evitar o erro, neste caso, significa criar uma melhor forma de encaixar as suas escolhas para atingirem um ensino mais assertivo. As participantes desta pesquisa expressam a capacidade de testar, falhar, repensar e reajustar as experiências reais em sala de aula. Essa prática reflexiva sobre a própria atuação direciona mudanças significativas na didática de professoras que aprendem com a própria experiência, questionam suas escolhas tecnológicas e adaptam suas práticas. Corroborando com Pimenta (2006) e Perrenoud (2000), essas professoras integram a reflexão como um eixo estruturante de sua formação profissional.

Ao questionarem suas escolhas tecnológicas e seus impactos no processo de aprendizagem dos alunos, essas vão além do domínio instrumental das TD, elas deslocam o foco para a construção de práticas pedagógicas intencionais. Os relatos de adaptação sugerem a apropriação de sua experiência para transformá-la em novos conhecimentos e práticas de letramentos.

No decorrer das RC, as participantes compartilharam experiências sobre sites e aplicativos que fazem parte das suas práxis atualmente e com que finalidades as inserem em suas aulas. No excerto abaixo, a professora B revela uma experiência significativa de aprendizagem docente com a percepção de novas possibilidades pedagógicas com o uso de vídeos ao relatar que ganhou uma bolsa na Espanha com um curso direcionado à atualização de professores de espanhol:

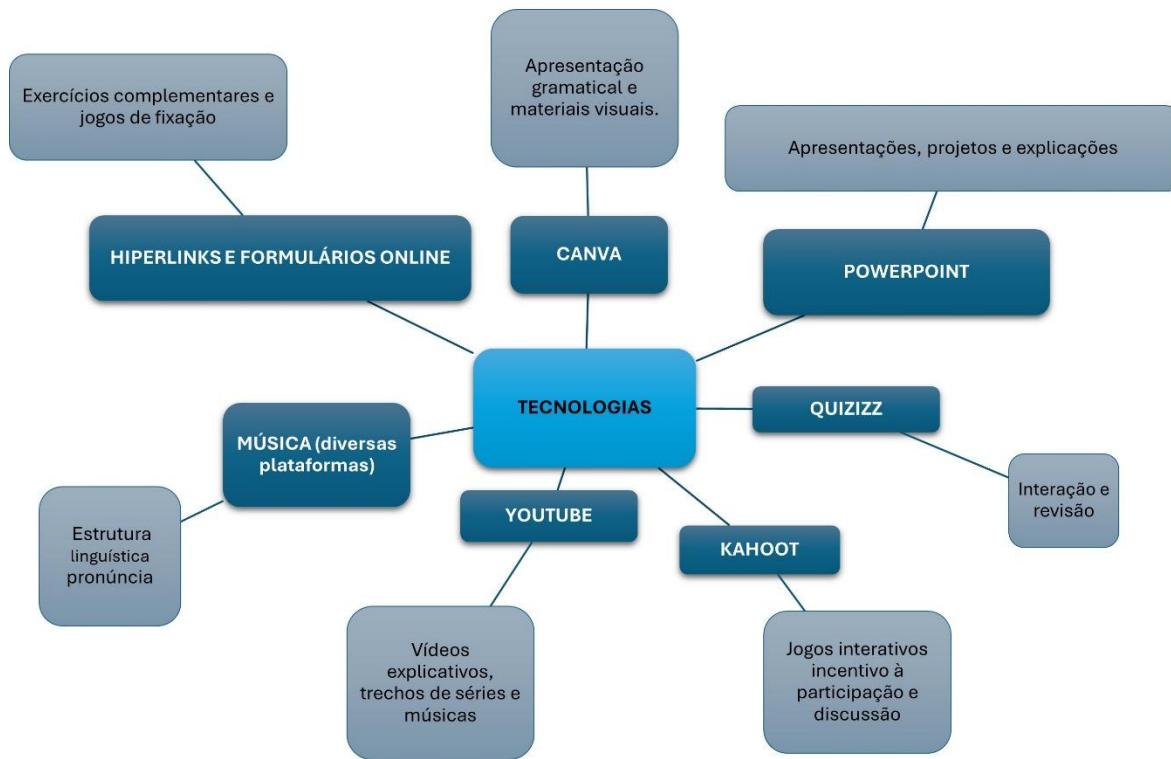
Eu aprendi a trabalhar vídeo. Eu nunca tinha visto aquilo, eu vou até compartilhar com vocês. O vídeo, trabalhar compreensão auditiva, trabalhar vocabulário e trabalhar gramática. [...] Você faz três competências com uma atividade só. Eu falei, gente, eu nunca tinha feito isso, olha, eu só passava compreensão auditiva (B, RC, junho de 2024).

Segundo a participante, um só recurso digital passou a ser aproveitado para desenvolver três habilidades linguísticas. Seu comentário expõe a descoberta de novas possibilidades a partir de uma ferramenta que já conhecia, aprimorando suas competências para atingir mais objetivos durante a aula, como apontam Ribeiro e Coscarelli (2014), os letramentos envolvem esse uso intencional das TD. Ao reconhecer o novo potencial pedagógico com entusiasmo “eu nunca tinha visto aquilo (B, RC, junho de 2024)”, ela mostra que apenas fazia compreensão auditiva a partir de vídeos e agora

vê novas opções. B indica um posicionamento reflexivo, ampliando seu repertório e adotando novas estratégias de letramentos.

Para compreendermos como essas tecnologias vêm sendo incorporadas à sala de aula dessas professoras, o mapa mental a seguir apresenta uma representação imagética das principais ferramentas abordadas nas RC, destacando suas respectivas finalidades. Essa sistematização nos permite analisar a variedade de recursos que são empregados e os objetivos pedagógicos que orientam a sua adoção, evidenciando a versatilidade de suas virtualidades.

Figura 14 - Mapa mental - tecnologias e seus objetivos



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A partir das informações compartilhadas pelas professoras, pode-se observar como as mais diversas ferramentas tecnológicas auxiliam o ensino de línguas em momentos diferentes de seu planejamento. Alguns deles, como *PowerPoint* e *Canva*, auxiliam no desenvolvimento de materiais visuais para explicações, tanto pelas professoras quanto pelos alunos para apresentações de projetos, o que facilita o processo de ensino. No mapa

mental acima, recursos como *Quizziz* e o *Kahoot* se tornam escolhas para promover interação incentivo à oralidade e dinamicidade.

O *YouTube* e as músicas são usados para expor os alunos ao idioma que está sendo desenvolvido em contextos reais de falantes nativos da língua. Os hiperlinks e formulários estimulam os alunos à prática fora do ambiente escolar, de forma autônoma. Os relatos corroboram com Leffa (2017), que defende que as ferramentas digitais devem ser usadas como facilitadoras, e não como substitutas das tecnologias tradicionais. Ao usarem sites e aplicativos que os alunos já usam em seu dia a dia com outras finalidades, as aulas se aproximam mais das realidades dos estudantes, eventualmente promovendo maior engajamento no processo de aquisição da língua adicional.

Do mesmo modo, a inserção das TD promove a personalização do ensino, o complemento ao ensino presencial, pois proporciona o acesso a informações atuais e mais condizentes com os interesses dos estudantes.

A opção por inserir as tecnologias digitais em sua prática, por vezes provoca também situações desconfortáveis, segundo algumas participantes, pois a tentativa de adaptar as realidades dentro da escola com a realidade existente fora dela, faz emergir, por vezes, a diferença geracional em alguns momentos. Ao questionar se os alunos veem o professor como alguém que sabe menos sobre tecnologias por conta da diferença de idade, surgiu a seguinte fala:

Com certeza! Sem dúvida nenhuma, já tive vários exemplos na sala de aula de etarismo. Chamei os pais pra virem conversar. Os dois eram mais velhos do que eu, inclusive. E aí eles sentiam que a menina tinha um mega preconceito com eles. Mas um preconceito. Que eu fiquei super entristecida de saber que eles estavam sentindo isso dentro de casa com a própria filha única. [...] eles achavam que ela sabia mais mesmo porque ela era mais nova. [...] Assim como ela queria esfregar na minha cara, que ela era mais nova, por isso ela sabia (R, RC, junho de 2024).

Percebe-se que alguns alunos mais jovens, especialmente adolescentes, tendem a manifestar uma confiança excessiva em suas habilidades tecnológicas. No entanto, essa confiança é muitas vezes superficial, limitada a aspectos funcionais do uso, como atalhos no teclado, novos sites e aplicativos. Embora muitos estudantes utilizem as TD para lazer e socialização, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), eles ainda precisam de orientação para aplicá-las em contextos educacionais e para desenvolver um olhar crítico. Nesse processo, os professores, se preparados, podem exercer um papel fundamental na

formação desses estudantes. Nesse sentido, é necessário que os professores promovam práticas pedagógicas que extrapolem o uso instrumental das tecnologias, trabalhando com os letramentos digitais em sua dimensão crítica e reflexiva. Isso implica em auxiliar os estudantes a compreenderem como as tecnologias moldam suas percepções, interações e práticas sociais, desenvolvendo, assim, a capacidade de análise, questionamento e uso ético desses recursos. Como apontam os estudos sobre multiletramentos, não se trata apenas de ensinar a operar ferramentas, mas de formar sujeitos capazes de produzir sentidos, dialogar com diferentes linguagens e participar de forma ativa e consciente na sociedade digital.

Pode-se inferir das narrativas que enquanto as professoras reconhecem os letramentos digitais de seus alunos, elas ressaltam a importância de fomentar o respeito e a troca colaborativa entre as partes. As diferenças de conhecimento podem ser valorizadas e não usadas como motivo para desqualificar ou enfrentar o outro indivíduo.

Com uma questão interventiva, procurei entender se as participantes se sentiam confortáveis em aprender com os estudantes. A partir disso, surgiram muitas falas. Nesse momento, houve um burburinho na sala e todas afirmaram não ter resistência em aprender com os alunos.

Eu acho que essa questão aí do aprender, nós temos, creio eu, é perceptível isso: nós temos a humildade de aprender mesmo que seja com pessoas mais novas. E eu acho que eles ainda não têm essa humildade (R, RC, junho de 2024).

Percebe-se que há abertura por parte das professoras em aprender com os alunos, especialmente em questões práticas, por eles estarem mais expostos às tecnologias, mas que os alunos, em muitos casos, têm dificuldade em admitir erros ou lacunas em seu letramento tecnológico. Essa dinâmica revela que o aprendizado colaborativo na relação professor-aluno ainda requer ajustes, inclusive na intensidade e escolha de palavras feitas pelos estudantes, destacando a importância de ensiná-los a se expressarem de forma respeitosa.

Mais uma vez, comprehende-se, por meio da narrativa de R, que a escola não é um mundo à parte, ela precisa estar inserida no mundo que acontece fora dela e abrange muitos outros aspectos além do ensino de conteúdo. A relação de aprendizado mútuo é

positiva, pois transforma a sala de aula em um espaço de troca e colaboração, em que todos os envolvidos no ambiente escolar aprendem juntos.

A pandemia desencadeou um movimento singular no sentido de adaptação às TD no ensino de línguas, por não ter permitido a opção de sua utilização ou não. Ao abordar sobre esses ensinamentos e aprendizagens entre docentes e discentes, perguntei às participantes sobre quais são os caminhos que elas escolhem para aperfeiçoarem suas competências tecnológicas. Aqui estão algumas respostas:

Quadro 3: Tabela- busca de formação

K	Eu aprendo com colegas, continuo do mesmo jeito aprendendo com os colegas, porque, na verdade, eu acho que é a fonte que a gente mais aprende. Sinceramente, não tem uma fonte na qual você aprende mais [...] cursos de tecnologia da EAPE e vídeos da internet [...].
R	Bom, eu busco de acordo com o meu interesse. E se tiver um certificado, vale. Eu me interesso mais. Eu gosto de fazer esses cursos que têm muitos grupos. Eu estou em vários grupos no Instagram e no WhatsApp também, de curso de professor, que tem alguns cursos que são gratuitos [...] YouTube, seminários [...] tem que ser coisas bem práticas.
C	Aí você tem que ir atrás pra aprender sozinha. Não preciso de curso revista. Tem que ser aquilo que você pode fazer. Então, eu prefiro que tenha alguma coisa mais profunda [...] E você trazendo pra sua vida, você consegue colocar na sua prática. Porque não tem como eu dissociar minha prática de mim.
T	Não, justamente com colegas mesmo. Cursos a gente tenta correr atrás, mas nem sempre é possível.
J	[...] a gente fez algumas coisas juntos e compartilhava nos grupos [...], trocava ideia com as pessoas que estavam ao meu redor.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Desde o início das rodas de conversa, a colaboração, entre os membros da equipe, sobressai como uma das principais fontes de conhecimento e de aprimoramento das competências tecnológicas dessas educadoras. O ERE, por sua vez, levou o aprimoramento das competências entre todas as participantes e ainda ocupa um lugar de destaque em sua formação. A contribuição de K (Quadro 3) enfatiza a importância do compartilhamento de saberes entre as colegas, reforçando a ideia de que o ambiente colaborativo é o mais fértil para o crescimento profissional, em consonância com o posicionamento das demais participantes. No excerto a seguir, a participante B, comenta sobre essa rede de apoio profissional:

[...] o compartilhamento dos colegas, nas coordenações, a gente passa no grupo de WhatsApp, aí tá sempre um ou outro mandando. [...] E curso. Tem 15 dias, a embaixada, junto com o Instituto Cervantes, estão sempre fazendo atualizações. Eu acabei de fazer um curso de didática, uma jornada didática [...] a gente tem associação de professores de espanhol. A associação fica divulgando lá no grupo, né? Todos os cursos, webinários, jornadas. E, às vezes, é tanta coisa assim que você dá uma... Não, não vou ficar me inscrevendo em tudo, não (B, RC, junho de 2024).

O relato destaca como a oferta de cursos de formação continuada para professores de espanhol são amplamente divulgadas. Instituições e associações da área estão constantemente promovendo cursos, alguns pagos, outros gratuitos. A colaboradora B também menciona sua participação presencial em um desses cursos, evidenciando seu compromisso com o aprimoramento profissional e sua busca ativa por oportunidades de formação continuada. As narrativas representadas acima (Quadro 3) sinalizam que a dimensão de fontes de aprendizagem e formação se estendem também às plataformas e mídias sociais. São mencionados os papéis das TD e das redes de apoio, como grupos no *WhatsApp*, os quais os professores compartilham ideias e materiais; vídeos, cursos, webinários e palestras transmitidas pelo *YouTube*. Há também a oferta de cursos dados por instituições conectadas ao ensino de idiomas, como o Instituto Cervantes, a Embaixada da Espanha e a dos Estados Unidos, Casa Thomas Jefferson, UnB e as editoras, reforçam a importância de programas formais de formação continuada que garantem qualidade na atualização docente.

Já as professoras de inglês argumentam que os cursos voltados aos professores dessa área são oferecidos com menos frequência. A colaboradora T, professora de inglês, relata que “cursos a gente tenta correr atrás, mas nem sempre é possível (Quadro 3).”

Com base nesses relatos, percebe-se que os espaços de formação docente têm se expandido para além dos cursos presenciais tradicionais, incorporando as práticas digitais. Araújo e Ramos (2021) discutem o cenário de formação de professores como não sendo mais restrita a ambientes formais e controlados; essa formação acontece, muitas vezes em práticas de interação mediadas por plataformas digitais em que os professores colaboram com a formação uns dos outros.

A menção aos grupos de *WhatsApp* e às redes de divulgação de cursos ilustra essa transformação, indicando que as práticas de formação se reconfiguram na dinâmica das conexões do mundo on-line, como destacado pela participante R: “Eu gosto de fazer esses

cursos que têm muitos grupos. Eu estou em vários grupos no Instagram e no WhatsApp também”.

A recorrência das suas atividades nas redes de apoio citadas enfatiza as práticas pedagógicas que integram as tecnologias de forma crítica, pois elas direcionam a escolha de seus cursos de aperfeiçoamento no sentido de suas preferências e necessidades. Por exemplo, as escolhas por cursos voltados à prática e que podem realmente fazer parte das aulas dessas educadoras, ou se negar a fazer “cursos revista”, como a participante C narrou. Ribeiro (2020) reforça que os processos de letramentos digitais, no contexto da pandemia e do período pós-pandêmico, não acontecem necessariamente em contextos formais e sistematizados, mas na exposição dos educadores ao enfrentamento prático das demandas atuais.

Durante a RC, as professoras de inglês assinalam a necessidade e a predisposição para participar de cursos de formação, mas afirmam que a frequência de ofertas em sua área é muito reduzida. É fruto, em sua maior parte, da dimensão virtual, como minicursos e vídeos do *YouTube* voltados à prática, não somente à teoria. As trocas de informações que acontecem na sala dos professores da instituição e o compartilhamento de materiais criados por membros da equipe potencializam o aprimoramento de suas competências, transformando o cotidiano dos períodos de coordenação coletiva (períodos destinados ao planejamento de aulas e correção de atividades) em oportunidades constantes de formação.

A narrativa da professora B (abaixo) traz à tona um desejo comum aos profissionais que buscam equilíbrio entre o desejo de aprender, os limites da própria capacidade e a disponibilidade de tempo. Há a tentativa de priorizar suas escolhas e priorizar as demandas pessoais e profissionais.

[...] fiz um curso de atualização com professores na Espanha. Ganhei a bolsa, paguei a passagem do meu bolso e ganhei o curso e fui. Foi uma semana de atualização lá. [...] como a gente tá falando, o mundo tá mudando tanto, a sala de aula, os alunos. E esses professores que vêm dar aula pra gente são professores mais novos, geralmente [...] eu acho que modifica e torna a nossa prática mais legal, né? Mais prazerosa (B, RC, junho de 2024).

As contribuições dessa participante e das demais educadoras espelham a busca de atualização como uma forma de se manterem conectadas às transformações constantes do mundo e da sala de aula (Araújo; Ramos, 2021). Elas ressaltam o esforço e o compromisso com o próprio desenvolvimento profissional, apontando que os professores

precisam investir não apenas tempo, mas também recursos financeiros, mesmo quando contam com bolsas ou apoios parciais.

As professoras compartilham a observação de que os responsáveis por ministrarem alguns cursos são mais jovens. Isso aponta novamente para um aprendizado mútuo. Essa troca pode beneficiar os educadores trazendo novas perspectivas e práticas inovadoras, muitas vezes mais alinhadas às necessidades atuais de suas turmas.

Os relatos reforçam a ideia de que a formação não é apenas uma necessidade profissional, mas também uma fonte de motivação e de satisfação pessoal. Quando os professores se sentem renovados, isso se reflete na qualidade do ensino e no entusiasmo que a segurança pode trazer perante os aprendizes. A respeito dessa sensação de renovação, isso remonta o assinalado por Ribeiro e Vecchio (2020):

Gasta tempo, gasta dinheiro, gasta vontade, gasta investimento profissional, gasta atenção a quem pesquisa e estuda essas coisas, gasta paciência para experimentar e dar errado, gasta paciência para experimentar e comemorar que deu certo, gasta a humildade rara de sacar que não sabemos fazer direito, gasta a dificuldade imensa de dar o braço a torcer e pedir ajuda à(ao) colega, ao(à) gestor(a) etc (Ribeiro; Vecchio, 2020, p. 113).

O trecho acima traduz o que significa ser um professor comprometido com sua atualização profissional. Trata-se de um exercício constante de dedicação, de investimento financeiro e de tempo, além de humildade para aprender com os demais. Também pede o reconhecimento de que ninguém detém todo o conhecimento, e que isso não representa uma fraqueza, mas sim uma demonstração de grandeza. Formar-se não deveria ser um fardo individual, como já mencionado anteriormente nesta dissertação, é um compromisso coletivo entre todos os envolvidos no sistema educacional.

4.3 Mudanças nas práticas pedagógicas

No decorrer desta pesquisa, a integração das TD aparece nas narrativas das educadoras participantes como provocadoras de mudanças significativas na sua formação e no remodelamento de suas escolhas pedagógicas. Como apontam Araújo e Ramos (2021), a formação dos professores com as TD tem sido um campo de investigação

relevante, trazendo reflexões sobre a adaptação e o uso crítico dessas ferramentas no ensino de idiomas.

Essa necessidade, que não era novidade no ensino de idiomas, mas se intensificou durante a pandemia, se mostrou como uma demanda de um processo contínuo de atualização. O evento mudou o cenário da prática docente de forma irreversível (Paiva, 2020), como expressou a participante C:

O que eu achei bom da pandemia é que a gente foi obrigada a usar a tecnologia 100%. Então, a gente procurou diversas formas de usar a tecnologia e aí a gente pôde trazer isso depois para o presencial, todas essas formas e colocar elas em várias etapas da nossa aula, não só na fixação, não só na parte de sensibilização. Então, a gente consegue utilizar em todas as etapas (C, RC, junho de 2024).

Essa reflexão é essencial para a construção de uma educação mais significativa, como destacou Magalhães (2004). Mais do que dominar o uso das TD, as docentes precisam analisar o seu impacto na aprendizagem e repensar suas abordagens pedagógicas, adaptando-as a todo momento. A fala indica que houve mudanças metodológicas e tecnológicas nas práticas da docente, pois novas ferramentas e novas formas de organização didática foram incorporadas.

O ERE forçou essa ressignificação, direcionando muitos professores a encontrarem novas formas de interação com os alunos. Esse movimento reforçou o repertório didático e abriu espaço para um ensino no qual as tecnologias se transformaram em uma ponte, que hoje, de acordo com os relatos das rodas de conversa, moldam a velocidade da interação e da preparação de aula, aproximando os professores das realidades dos seus estudantes, o que facilita o alcance dos mais diversos tipos de perfis educacionais.

Percebe-se na fala da professora C uma visão positiva sobre a pandemia ao destacar como o ERE mudou sua forma de dar aula. Durante as interações das rodas de conversa, foi possível perceber que as professoras aprenderam a explorar novas ferramentas no ensino de línguas e aprenderam novas funcionalidades das quais já conheciam. Esse movimento segue presente na didática das participantes desta pesquisa.

Quanto à ideia de que as TD foram usadas “100%”, tal afirmação ignora o aspecto de que muitos professores e estudantes brasileiros não tiveram acesso de forma igualitária às plataformas. Compreendo ser necessário esclarecer que a informação compartilhada pela c participante se refere à obrigação de fazer, que foi imposta aos professores à época

do ensino remoto, destacando que elas não tiveram a escolha de ensinar por outros canais, e não que “100%” das pessoas puderam participar igualmente do processo educacional do período.

Além dos problemas de acesso, algumas pessoas enfrentaram dificuldade de acompanhar essa transformação por outras limitações. Mas em vários momentos as professoras deixaram transparecer a preocupação de tentar alcançar todos os seus alunos, com as suas particularidades (Magalhães, 2004).

Na atualidade, as experiências do período pandêmico ainda são reconhecidas pelas professoras como facilitadoras para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras da participante K:

E não só pro aluno, né? Eu acho que o professor que prepara a aula, a preparação até é mais rápida. Quando você aprende essas tecnologias aí, gente, a preparação demora bem menos tempo, né? É muito mais rápido pra gente preparar (K, RC, junho de 2024).

A fala da participante K traz um ponto de vista interessante sobre como as TD podem facilitar o trabalho dos professores. De fato, depois que aprendemos a usar certas ferramentas, a preparação das aulas pode se tornar mais ágil, já que há muitos recursos digitais prontos para serem adaptados às suas necessidades e perfis. A professora não comenta em sua fala sobre qualidade neste ponto da discussão. Ser capaz de preparar suas aulas rapidamente não quer dizer que a aula é mais ou menos eficaz.

A percepção de que essa preparação ficou mais rápida pode ser um aspecto relacionado a um grupo individualmente, pois esse entendimento pode variar de acordo com a familiaridade que cada professor tem com as TD e o nível de desenvolvimento de suas competências. Para quem está aprendendo a usá-las, ou até quem está aprendendo a elaborar seus planos de aula – professores em início de carreira – esse processo pode até ser um pouco mais demorado e, por vezes, até frustrante no começo.

Mesmo depois de ‘dominar’ as ferramentas, o planejamento de aula ainda requer reflexão sobre o que funciona melhor para o público com quem se está lidando, quais atividades realmente promovem aprendizagem, como se pode melhorar a interação entre os pares e promover um espaço equilibrado e propício para o desenvolvimento da prática do idioma que está sendo estudado.

Apenas ter acesso e facilidade com as TD no ensino não é suficiente, seu uso precisa estar alinhado com o uso significativo, conectado à realidade de suas turmas e de um processo reflexivo de suas práticas pedagógicas (Magalhães, 2004), preocupação narrada pelas educadoras do grupo em vários momentos. Exemplifico abaixo transcrevendo uma das narrativas:

[...] nós somos educadoras e nós temos esse propósito. Por mais que a situação esteja ruim, você vai procurar fazer sempre o seu melhor. E o seu objetivo é trabalhar em prol do seu aluno, do seu estudante, com o que você tiver. Então você vai usar todos os recursos que você tiver em mãos (J, RC, junho de 2024).

A participante explicita ter a preocupação de ir além da simples instrumentalização (Araújo e Ramos, 2021), assim como as demais colegas em diferentes pontos das três rodas de conversa. A participante traz uma visão sobre a dedicação do professor, mas também nos leva a questionar o que pode ser feito para que esse esforço não sobrecaia apenas sobre o profissional ou dependa apenas de ‘boa vontade’ individual.

Durante o ERE, muitos precisaram se reinventar, aprendendo a usar a internet como único veículo de seu conhecimento e de contato com os estudantes. Tiveram que experimentar metodologias diferentes e repensar sua didática.

Essa transformação não aconteceu sem esforço, mas segundo as participantes dessa pesquisa, desencadeou aprendizados que seguem presentes no ensino presencial.

Hoje, muitas práticas que surgiram durante o período pandêmico continuam a fazer parte do cotidiano em sala de aula, como o uso de plataformas digitais para organizar planos de aula, ou como repositórios para compartilhar atividades com as turmas, trabalhos compostos coletivamente, páginas de *Instagram* com o uso da língua alvo e produção de vídeos para apresentação de projetos, gamificação, uso de músicas e vídeos para prática de oralidade, desenvolvimento auditivo, contato com a cultura real e atual em outras partes do mundo, que muitos livros impressos não conseguem mais acompanhar, e a flexibilização dos estilos de aprendizado, respeitando a individualidade dos estudantes.

Outra professora comentou sobre uma fala recorrente entre os alunos: "Hoje em dia, eu ouço muito mais os alunos falando, nossa, já acabou a aula? (C, RC, junho de 2024)", o que representa uma mudança significativa na dinâmica de interação nas salas de aula e na relação dos alunos com o aprendizado. Outras participantes endossam a

observação e comentam vivenciar a mesma percepção. O fato de os estudantes perceberem o tempo de aula passando mais rapidamente sugere um maior engajamento e interesse, algo que muitas vezes está associado a práticas pedagógicas mais interativas e participativas. Os aspectos relacionados à velocidade e praticidade foram mencionados como os primeiros pontos de mudança na integração do digital no ensino de idiomas. Além deles, há razões sociais que merecem a atenção dos educadores para essa inserção. As práticas de letramentos empoderam os professores e estudantes para que a aprendizagem seja contínua e multidisciplinar, fugindo das padronizações do ensino e ultrapassando horários escolares. A escola se transforma em um lugar conectado, deixando de ser a detentora do saber, o lugar onde se ensina, para ser um lugar onde se pensa, se pondera, se aproxima saberes de uma forma horizontalizada, em diferentes contextos, ampliando o mundo de sala de aula.

Algumas ponderações surgiram nas rodas de conversa sobre esses aspectos sociais de inserção do digital, como na fala da participante C (RC, junho de 2024): “Eu ia botando lá regras aos poucos, como é que eles iriam conviver naquele espaço coletivo, que é um espaço coletivo”. Essa abordagem e outras sobre comportamento nas redes surgiram mais sobre o ERE, mas as narrativas não indicam a mesma preocupação quando as turmas não precisam mais estar na mesma plataforma virtual e interagir por meio dela.

Trazer as tecnologias para a educação envolve a possibilidade de abrir caminho para discussões a respeito do uso consciente delas, como compreender o que está por trás das redes sociais das quais eles fazem parte. O ambiente escolar, em alguns casos pode ser o único lugar onde o aluno aprende a pensar criticamente sobre o mundo digital.

Na linguística aplicada, em que compreende-se a linguagem como prática social, a aprendizagem de idiomas está associada às dinâmicas digitais contemporâneas. Se os professores não colaborarem com essa conscientização social digital, perderão a oportunidade de auxiliar na formação dos seus estudantes como cidadãos. Votar, se informar, se posicionar politicamente e pessoalmente, tudo passa pelo digital, exigindo dos aprendizes competências linguísticas e comunicativas críticas em múltiplos ambientes.

Os relatos das participantes carregam traços de reflexão sobre suas práticas. São várias as demonstrações de readaptação e até mudanças de suas escolhas metodológicas e de abertura à inserção das TDs, mas, em geral, apontam para a preocupação de

engajamento dos alunos durante as aulas, como exemplificado na fala da colaboradora T, abaixo:

Eu mudei completamente a minha forma de lecionar. Eu achei que foi positivo. Muito positivo. Comecei a usar, hoje em dia eu já uso jogos, plataformas de gamificação, que eu usava, mas era coisa de tabuleiro, era aquelas coisas bem antigas. E hoje eu já consigo, graças à pandemia, de uma certa forma, essa gamificação ser totalmente online, né? (T, RC, junho de 2024).

A mudança relatada pela professora T aponta para uma prática reflexiva e para uma inovação metodológica, tanto pela reformulação das dinâmicas da sala de aula presencial quanto pela adaptação a novos recursos educacionais que ela afirma ter conhecido durante o ensino remoto. Sua postura evidencia um reposicionamento frente às demandas de um mundo cada vez mais conectado. No entanto, embora essa outra participante indique que o uso de plataformas e gamificação representou uma transformação, é necessário analisar em que medida ele impacta a construção de conhecimento em sala de aula. Sob a lente de Barton e Lee (2015), o ensino com TD precisa ultrapassar a função motivacional ou a nova roupagem de práticas tradicionais para que não seja subestimado a uma camada superficial de inovação e estar alinhadas ao desenvolvimento de competências críticas de leitura, navegação consciente, interpretação de informações e interação de forma colaborativa e adaptativa nos ambientes digitais.

Além das discussões sobre a inserção das TD, as narrativas também trazem ao foco outras dimensões relevantes para a construção do conhecimento, como a afetividade no processo educativo, evidenciada no relato a seguir:

Até que, nos cursos que eu fui fazendo, essa questão da afetividade, né? Eu sou muito afetiva, essa questão de se importar, de olhar, de ter empatia. E os professores sempre ficavam falando isso, gente [...]até quando eu comecei a testar, comecei a abrir, ser mais maleável, e olhar pra eles lá, e essa é a questão da afetividade, se importar, de ele (aluno) ter prazer, eu comecei a ter um retorno melhor, como nessa questão de escrever (B, RC, junho de 2024).

A narrativa da participante B denota um processo de mudança pela prática e observação, ancorada no reconhecimento da afetividade como elemento importante do processo educativo. Inicialmente, a afetividade aparece como mencionada em um curso, mas só se converteu em prática real após um processo de experimentação e reavaliação (Pimenta, 2006).

A professora passou a reconstruir sua própria prática após ter sido exposta à teoria. A forma com que ela chegou às modificações em sua didática sinaliza que o desenvolvimento profissional não ocorre de forma linear e nem exclusivamente teórica, ele é moldado no fazer docente. Ao relatar uma mudança de entendimento da importância à escuta e à empatia, reconhece o aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, não como um mero receptor. B relata que percebeu uma melhoria em seus alunos e compreendeu que uma prática mais afetiva potencializa a aprendizagem em habilidades vistas como mais mecânicas, como a escrita.

A construção da didática dessa professora, na situação compartilhada com as colegas durante a roda de conversa, ilustra a importância da formação docente formal, adquirida por meio de cursos, e da reformatação de práticas partir da reflexão sobre suas ações. Embora a narrativa valorize a afetividade, no caso do excerto acima, não se trata apenas de ser carinhoso, mas de desenvolver práticas que reconheçam que a escola ultrapassa o espaço físico e comprehende as condições sociais dos estudantes.

Eu ainda continuo usando minhas aulas todas, que é o básico. Isso aqui tem que ter em todas elas. Aí tem lá um vídeo. Eu não gravei nenhum vídeo explicando nada. Peguei tudo vídeo que já tinha (C, RC, junho de 2024).

A narrativa da participante C permite inferir uma continuidade dos letramentos e materiais digitais pedagógicos advindos do ERE nas suas escolhas didáticas no período pós-pandêmico. Pode-se analisar o fator crítico do uso do digital em sua fala, pois embora afirme a permanência do uso das TD, o fato de não ter produzido vídeos próprios, recorrendo a vídeos prontos, aponta para uma prática mais instrumental do uso dessas ferramentas, sem necessariamente refletir sobre a construção de conteúdos personalizados para o perfil da turma, ou a adaptação crítica dos materiais disponíveis para o contexto em que atua.

Esse excerto assinala uma apropriação tecnológica que se mantém, mas não necessariamente metodológico, pois, de acordo com este trecho, não há menção a mudanças de paradigmas. Em outros momentos da conversa, a mesma participante foi mencionada por outras como sendo uma professora atuante no desenvolvimento colaborativo dos letramentos de outras pessoas da equipe ao testar e compartilhar materiais que ela produziu. Para que uso das TD se traduza em práticas de letramentos, é

necessário que o professor atue como um curador e produtor crítico, de acordo com Ribeiro (2020).

As interações nas rodas de conversa apresentam indícios de que as professoras puderam reconhecer mudanças em seu próprio fazer pedagógico, a partir do aprimoramento de suas competências tecnológicas, assim como construir coletivamente novas formas de ensino. As narrativas no decorrer das rodas de conversa denotam que a formação docente contínua acontece, mas que provavelmente há a necessidade de uma caminhada ao encontro de uma formação que privilegie mais a visão crítica.

4.4 Em busca de respostas

Com base nas narrativas compartilhadas pelas professoras durante três rodas de conversa, utilizadas como instrumento de produção de dados empíricos, esta subseção busco responder as perguntas que nortearam a investigação. Este estudo não tem um caráter determinista, tampouco pretende oferecer verdades absolutas, mas sim refletir sobre as informações obtidas no universo investigado, considerando as particularidades do contexto analisado e as percepções das educadoras participantes apenas.

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar quais práticas de integração das tecnologias adotadas no ERE permanecem na rotina dos professores no período pós-pandêmico.

Pergunta de pesquisa A:

Na hipótese de haver ocorrido mudanças nas práticas pedagógicas com o uso das tecnologias digitais pós-pandemia, estas seriam de ordem metodológica ou tecnológica?

Sem uma formação específica, as professoras buscaram o desenvolvimento de suas competências por conta própria, um aprendizado que aconteceu na prática pela experimentação.

Ao voltarem para a sala de aula presencial, as professoras indicaram durante as interações das RC que as competências adquiridas durante a pandemia continuam a ser incorporadas às suas práticas com diferentes objetivos. Ferramentas usadas antes nas

salas de aula on-line passaram a fazer parte do cotidiano escolar como elementos fundamentais na construção do ensino e impactaram na forma como as aulas são estruturadas.

Na 2^a RC, as professoras descreveram um dia em que ficaram sem acesso à internet durante uma manhã (durante a semana do nosso encontro). Uma delas descreveu que foi como “voltar aos primórdios” (J, RC, junho de 2024). A partir disso, é possível notar que a transformação do ensino de idiomas com a inserção das TD não foi apenas tecnológica, mas também na abordagem pedagógica.

Se antes o ensino era predominantemente expositivo e trabalhos com cópias para algumas delas, agora há um esforço maior de toda a equipe participante desta pesquisa para tornar a aprendizagem mais interativa, personalizada e envolvente, favorecendo a criação de aulas mais conectadas às expectativas dos alunos, apontando mudanças metodológicas.

Eu pude inferir das narrativas que o período de ERE alterou a relação dos estudantes com o aprendizado. Muitos deles, acostumados com o ambiente on-line, retornaram à sala de aula com um perfil diferente. Esses alunos deixam transparecer mais falta de foco e maior passividade, atitudes que refletem a velocidade do acesso e consumo das informações na vida fora da escola, o que faz com que as professoras reorganizem suas aulas de forma a driblar essa postura, corroborando mais uma vez com a mudança pedagógica.

A partir das percepções compartilhadas pelo grupo, é possível inferir que, embora as mudanças tecnológicas no ensino tenham sido fatores inegáveis, as mudanças pedagógicas que ocorreram no período pós-pandêmico são predominantemente metodológicas. A tecnologia se mostrou como um meio para inovar e aproximar a escola da realidade vivida pelos alunos, mas foi a necessidade de repensar o ensino que levou os professores a transformarem suas práticas, municiando os docentes com uma postura ainda mais reflexiva do que há alguns anos.

Entendo que a escola ‘do futuro’ e a aula ‘ideal’ não deveriam ser definidas apenas pela opção de uso das TD, mas a forma de integrá-las às metodologias de ensino.

Pergunta de pesquisa B:

O desenvolvimento ou aprimoramento das competências tecnológicas adquiridas durante o ensino remoto emergencial reverberou em mudanças na sala de aula e nas práticas pedagógicas atuais?

A implementação repentina do ERE, causada pela pandemia em 2020, desafiou professores de línguas a reinventarem e readaptarem suas práticas para que pudessem ser transferidas ao ambiente on-line definido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Essa experiência, embora marcada por dificuldades iniciais durante a transição, gerou transformações na forma como as tecnologias digitais são incorporadas atualmente no ensino presencial pós-pandêmico.

No retorno às salas de aula presenciais, segundo as narrativas, nota-se que as estratégias digitais adotadas durante o ERE persistem em suas práticas e se tornaram elementos essenciais das escolhas pedagógicas das professoras de idiomas desse CIL.

Todas as docentes compartilham a sensação de que a transição para o ambiente virtual naquele momento despertou inseguranças, pois precisaram desenvolver competências tecnológicas para manter a qualidade de suas aulas e evitar que o ensino fosse interrompido. Embora algumas ferramentas não fossem completamente desconhecidas por nenhuma delas, havia a obrigatoriedade de que suas aulas fossem introduzidas e compartilhadas pelo *Google Classroom*, plataforma que nenhuma delas havia usado até então. As competências tecnológicas pessoais preexistentes (Dudeney et al., 2016) serviram para o começo do desenvolvimento de novas competências (Perrenoud, 2000) e abriram as portas para o compartilhamento de uma formação profissional colaborativa dentro da equipe.

A troca de experiências entre as colegas e a busca por aprendizado autônomo se mostraram como fundamentais para esse momento de adaptação. Como resultado, o período pandêmico acabou por incentivar a experimentação de algumas tecnologias até então desconhecidas pelas professoras para serem usadas em ambiente educacional. Um dos aspectos mais marcantes no aprimoramento de suas competências tecnológicas foi a colaboração. As participantes relataram muitos momentos de trocas de experiências e testes entre elas, outro traço que elas confirmam permanecer em sua prática atual.

O período que gerou essas mudanças nas abordagens pedagógicas também evidenciou mudanças no perfil dos alunos. Os estudantes habituados a um ambiente de

aprendizagem mais flexível e digitalizado, passaram a demandar formas de construção do conhecimento que desafiem os modelos tradicionais de ensino. Isso exigiu que as professoras de línguas, mais uma vez, reformulassem suas práticas. É possível inferir de suas falas que elas optam por mesclar tecnologias tradicionais de ensino com as tecnologias digitais na tentativa de diversificar suas práticas sustentar o engajamento dos estudantes e favorecer processos de aprendizagem mais significativos.

A partir das contribuições das participantes, comprehendi que além de diversificar os recursos didáticos, a continuidade da inserção das TD possibilitou uma abordagem mais personalizada do ensino, para atender a uma maior variedade de perfis e tipos de inteligências mais inclusivas, aspectos que eu não havia pensado ao desenhar a pesquisa. Infere-se que ferramentas como repositórios on-line de materiais, exercícios interativos (compartilhados por *hiperlinks*) e uso de mídias autênticas, estimulam os alunos a um maior contato com a língua alvo e oportunizam a prática contínua, mesmo fora do ambiente escolar, otimizando o desenvolvimento dos letramentos linguísticos.

Os letramentos digitais dessas colaboradoras podem facilitar o contato com o idioma que ensinam, abrir espaço para experiências comunicativas colocando o aprendiz em contato com diferentes formas de expressão cultural e linguística, ampliando sua visão de mundo.

Apesar dos novos avanços e das novas práticas, comprehendo pelas narrativas compartilhadas, que ainda há desafios a serem superados. Há a necessidade de mais opções de formação continuada dos professores de línguas para um uso mais crítico e abrangente das TD. Adicionadas a isso, é indispensável combater a desigualdade de acesso aos dispositivos tecnológicos e à internet, fatores que ainda limitam a participação de professores e alunos. Outro desafio é o estímulo eficaz ao uso das TD de forma intencional e didático, evitando que se tornem apenas recursos superficiais, sem impacto real no aprendizado. Para tanto, há de se oferecer meios de suporte técnico e pedagógico contínuo.

Esse aspecto apresenta divergências mesmo dentro do recorte de público que participou da pesquisa. É perceptível que os professores de espanhol têm acesso a uma quantidade significativamente maior de cursos, gratuitos ou pagos, do que os professores da área de língua inglesa. As RC evidenciam que a existência da Associação dos Professores de Espanhol possibilita o contato com embaixadas e institutos de formação, além de manter os educadores informados sobre bolsas de estudos, cursos de atualização

e até cobrir os custos de estudos para alguns de seus membros. Os testemunhos compartilhados apontam para a ideia de que as experiências adquiridas nesse período continuam a influenciar as salas de aula de ensino de línguas na atualidade, permitindo que o processo de aprendizagem ocorra de forma mais acessível, envolvente e alinhada às exigências do alunado do século XXI, sendo ele o foco central desse processo. Um ambiente escolar bem estruturado digitalmente pode fazer diferença na continuidade e evolução do uso das TD no ensino presencial. Afinal, durante o ERE, essa tecnização não ficou restrita apenas às salas de aula – ela também reformulou como este CIL se organiza. Matrículas on-line, inscrições para sorteios de vagas remanescentes, registros digitais de frequência e registro do conteúdo abordado a cada aula, até a comunicação mais ágil com alunos e responsáveis por meio de plataformas e aplicativos de mensagens, se mostraram indispensáveis.

Esses avanços administrativos, que tiveram um salto de importância durante o ERE, despertaram a minha curiosidade. Em reunião com os orientadores, fui aconselhada a aprofundar a compreensão dessa outra perspectiva, que faz parte do ambiente educacional, por meio de uma entrevista com o funcionário de codinome CM, mesmo após a finalização das rodas de conversa. CM participou da transição do ensino para o ambiente on-line como supervisor administrativo em outra escola e, no momento da entrevista, ocupava o cargo de chefe de secretaria no *locus* deste estudo.

Essa estruturação dos novos procedimentos para conseguirem atender às demandas dos alunos se mostrou como sendo a parte mais difícil da transição. Foram feitas adaptações para o sistema de gerenciamento dos dados dos alunos. Para garantir a continuidade dos serviços administrativos, tudo o que fosse relacionado à escolaridade, currículo, documentação, foi adicionado às pastas dentro do sistema escolar, aos e-mails e *WhatsApp* da instituição. Todas as ações relacionadas a matrículas, cancelamentos e trancamentos aconteciam por meio do ambiente on-line.

Já no período pós pandêmico, todo o atendimento ao público voltou a ser presencial, ainda que os arquivos e as inscrições continuem on-line. Com base nas declarações de CM, a secretaria optou por retomar seus serviços totalmente face a face...

[...] devido a questão de precisarmos estreitar novamente o laço com a família dos nossos alunos, precisamos do contato direto, fazendo com que algumas demandas retomassem ao processo pessoal, para que possamos estar mais próximos a nossa comunidade escolar (CM, junho de 2024).

A decisão de retomar o atendimento presencial para fortalecer o vínculo com as famílias reflete uma preocupação com a reconstrução das relações interpessoais com a comunidade escolar, por trazer um acompanhamento mais humanizado dos processos administrativos. No entanto, essa escolha levanta questionamentos sobre a praticidade da troca de informações por meio da internet.

A partir das narrativas do entrevistado, ao ser questionado sobre mudanças nas interações entre a comunidade escolar e a secretaria, foi possível concluir que o público atendido por eles parece manter alguns hábitos que surgiram na pandemia, que traziam certa praticidade. Acontece que os serviços citados anteriormente só podem ser solicitados presencialmente atualmente.

Nesse sentido, uma abordagem equilibrada, que combine o atendimento presencial com opções digitais seguras, poderia atender tanto à necessidade de proximidade quanto à demanda por praticidade.

Pergunta de pesquisa C:

Os professores percebem alguma relação entre suas práticas de letramentos formais e informais antes, durante e após o período de aulas mediadas por computador?

Os letramentos podem ocorrer formal ou informalmente. Os letramentos formais advêm de aprendizagens de forma mais estruturada, como em cursos, treinamentos, formações acadêmicas ou formações em instituições de ensino que seguem um planejamento para um ensino mais sistemático.

Já os letramentos informais se efetivam de maneira mais natural, nos mais diversos ambientes, entre pares, de forma autônoma, aprendizagem por tentativa e erro, aprendizagem por experimentação, entre outros.

As falas das participantes indicaram a aprendizagem das duas formas, o que pode ser interpretado como uma interseção entre elas. Embora houvesse cursos formais sendo oferecidos à época da pandemia, muitos não atendiam às necessidades reais da prática docente durante o ERE. Diante disso, elas recorreram ao aprendizado informal para preencher as lacunas, experimentando recursos disponíveis, compartilhando conhecimentos entre a equipe e com educadores fora dela do seu ciclo escolar.

Os relatos das educadoras sugerem que foi a troca com as colegas e a exploração prática que realmente moldaram suas práticas, mostrando que aprender com os pares pode ser mais eficaz do que por meio de uma formação profissional tradicional. O que me leva a questionar se essa diferença se destaca pelo fato de conviverem no mesmo ambiente, sob as mesmas condições, compartilhando a mesma realidade e público-alvo. Portanto, a partir dos discursos das participantes, comprehendo que os letramentos digitais formais são importantes para estruturar o conhecimento e atualizar os caminhos que orientam suas escolhas, enquanto os letramentos digitais informais contextualizam esses conhecimentos às realidades vividas pelas educadoras. Pode-se inferir que o equilíbrio entre os dois letramentos é essencial, pois eles se complementam mutualmente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas geradas nas rodas de conversa torna possível considerar que a emergência do ensino remoto, além de impor que o ensino de línguas acontecesse por meio das tecnologias digitais, também provocou processos de transformação mais profundos nas práticas pedagógicas. As mudanças relatadas pelas educadoras participantes desta pesquisa sugerem que a pandemia se mostrou como um momento de inflexão, não foi um movimento apenas momentâneo e adaptativo. As tecnologias foram o veículo principal da aprendizagem por um período e, quando passaram a ser optativas, elas continuam permeando o dia a dia dessas professoras e seus alunos de maneira mais ou menos sistemáticas, ultrapassando o caráter provisório inicial.

É preciso evitar uma leitura linear, generalista e triunfalista dessas transformações. A integração do digital só se revela como efetiva quando acompanhada de uma reflexão crítica sobre suas finalidades e impactos na aprendizagem, como apontam Araújo e Ramos (2021). A falta de acesso equitativo evidenciada durante o período remoto ainda persiste. Algumas colocações das colaboradoras relembraram que a desigualdade estrutural existente antes do período da pandemia, em geral, continua a mesma e isso requer um olhar individualizado para os alunos, que talvez só tenham a oportunidade de aprender a lidar com as tecnologias, experimentarem diferentes modos de comunicação e desenvolver consciência intercultural dentro do ambiente escolar. As participantes, em diferentes momentos dos encontros relataram que exploravam novas possibilidades didáticas, revelaram adaptações e aprendizagens colaborativas, desenvolvidas no momento pandêmico, mas que virou uma prática contínua. Esse processo, como apontam Ribeiro (2020) e Barton e Lee (2015), revela a natureza social dos letamentos digitais, articulando práticas docentes às possibilidades concretas dos contextos escolares.

Um dos principais achados que emergem dessas narrativas é que as competências digitais desenvolvidas ou aprimoradas pelas participantes deste estudo não resultaram, predominantemente, de formações sistematizadas, mas sim de vivências práticas, construídas em contexto de urgência. Essas trocas de conhecimentos permanecem ativas na equipe, marcadas pela colaboração e pela exploração autônoma. Em alguns momentos, essas aprendizagens acontecem durante as próprias interações, como exemplificado pela participante B: “depois eu vou passar pra vocês”, ao compartilhar que havia aprendido

novas possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas a partir de vídeos com inúmeras possibilidades pedagógicas.

A volta ao ensino presencial não representou um simples retorno às práticas anteriores ao ERE. No contexto investigado, o ensino público do CIL, observa-se uma tendência à construção de um espaço mais flexível e híbrido. As colaboradoras relatam a permanência de mudanças significativas em suas salas de aula, como o maior uso de recursos digitais, a diversificação de estratégias metodológicas, a flexibilização das rotinas e a necessidade constante de refletir e de reelaborar suas práticas pedagógicas.

As participantes apontam o desafio de reconquistar o engajamento dos estudantes, agora acostumados a ritmos, formatos e níveis de autonomia e participação distintos, atenção necessária já ressaltada por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Portanto, comprehende-se que o ERE marcou também os modos de interação dos alunos. Frente ao exposto, essas professoras de línguas adicionais se veem convidadas a construir sua práxis de forma mais responsiva, na tentativa de articular os repertórios digitais dos alunos aos objetivos de aprendizagem, exigindo a atuação reflexiva proposta por Perrenoud (2000), capaz de interpretar contextos e reelaborar estratégias sempre que necessário. A análise das narrativas também revela os limites desse processo de reconhecimento de suas práticas. Embora se observem iniciativas individuais e de redes de apoio dentro da equipe dessa unidade escolar e nas plataformas virtuais, essas estratégias ainda precisam de uma integração mais consistente. Esse cenário, destacado pelas professoras de inglês, sinaliza a importância de políticas públicas que ampliem essas ações, compartilhando a responsabilidade pela formação docente, para que não recaia exclusivamente sobre eles.

Este estudo revela que o ERE, embora tenha exposto fragilidades educacionais históricas, também impulsionou transformações que continuam a permear as salas de aula de línguas adicionais no Centro de Línguas onde esta investigação foi conduzida. Se devidamente apoiadas e aprofundadas, as práticas pedagógicas remodeladas pelas docentes, com a incorporação de suas competências digitais, podem contribuir para uma educação linguística mais inovadora, colaborativa e próxima da vida extraescolar dos estudantes.

A presente investigação buscou contribuir para a compreensão das mudanças provocadas pela integração das tecnologias digitais nas práticas docentes no pós-pandemia. É importante reconhecer que ela não esgota a complexidade do tema. Ao

contrário, sugere a continuidade de investigações que explorem de maneira mais aprofundada e ampliada os temas aqui discutidos e várias ramificações que podem surgir.

Investigações futuras podem, por exemplo, explorar as percepções dos estudantes sobre os letramentos digitais no período pós-pandêmico, para buscar traçar as vivências e modificações que podem ter sido causadas pelo ERE, frente às diferentes possibilidades de acesso, repertórios digitais e diferentes modos de apropriação dessas novas realidades no ensino de línguas. Outra vertente consiste em investigar as trajetórias de autoformação docente no campo das tecnologias digitais, mapeando as estratégias de aprendizagem informal.

Analizar a relação entre a infraestrutura tecnológica escolar e a efetividade das práticas digitais problematizando as desigualdades de acesso e seu impacto no processo educacional pode ser mais um segmento. Por fim, estudos que investiguem o impacto das práticas híbridas no ensino de línguas adicionais, a partir das experiências acumuladas durante o ERE.

As transformações analisadas no recorte de professores de línguas adicionais nesta pesquisa sugerem que o ERE provocou mudanças que transcendem o domínio técnico das tecnologias digitais, refletindo-se em práticas pedagógicas mais flexíveis e uma postura reflexiva das professoras participantes. Além de relatar mudanças ocasionadas por um período de exceção, a presente investigação busca a provoção de discussões sobre como a experiência emergencial tensionou certezas, deslocou práticas e potencializou caminhos para uma pedagogia mais situada, inventiva e atravessada pelas condições concretas da contemporaneidade.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGEE, J. **Developing qualitative research questions: a reflective process.** International Journal of Qualitative Studies in Education. Vol. 22, No. 4, July–August 2009, 431–447.
- ARAÚJO, M. S.; RAMOS, R. C. G. (2021). A formação inicial de professores de inglês com tecnologias digitais: pesquisas em Linguística Aplicada. In MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Orgs.) **Tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo.** Campinas: Pontes, 2021.
- BARCELOS, A. **Compreendendo a pesquisa (de) narrativa.** In: GOMES JUNIOR, R. (Org.) Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Livraria Martins Fontes, São Paulo, 1977.
- BARROS, Juliana Milani. **A percepção docente acerca da interação professor e aluno nas aulas on-line durante a pandemia de COVID-19** ' 05/10/2023 89 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: Depto. Ciências Sociais e Letras
- BARTON, D.; LEE, C. (2015). **Linguagem online: textos e práticas digitais.** Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.
- BEHAR, Patricia Alejandra. O ensino remoto emergencial e a educação a distância. **Rio Grande do Sul: UFRGS**, v. 14, n. 8, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 29 de março, 2025.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 out. 2023.
- BRASIL, portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União.** Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/03/2020&jornal=515&pagina=39&totalArquivos=125>. Acesso em 22 out. 2023.
- BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 29 mar. 2025.

CARVALHO, Daniela Goncalves De. **Ensino remoto na pandemia da COVID 19: percepção dos professores de Língua Inglesa do Ensino Médio da Rede Estadual de Taubaté'** 30/05/2022 94 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: Departamento de Ciências Sociais e Letras.

RIBEIRO, A. E.; Coscarelli, C. V.; CEALE, Glossário. **Verbete Letramento Digital. Glossário Ceale.** Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>, v. 2, 2014 Acesso em 08 abr,2025.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Vozes, 2006. (Páginas 19-32).

DA MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, 1994.

Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas - GDF

FERNANDES, Alessandra Coutinho et al. **Multiletramentos na sala de aula: práxis na (e para além da) pandemia.** Pimenta Cultural, 2022.

FERNANDES, Monica Bezerra Da Silva. **O desenvolvimento da produção oral dos discentes durante aulas remotas na perspectiva docente: crenças, emoções e ações de professoras de língua inglesa da rede pública do Distrito Federal'** 19/08/2021 136 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE-UNB

FERRARI, Pollyana. **Nós: tecnoconsequências sobre o humano.** Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

GREENWOOD, J.; LEWIN, M. **Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação.** In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.) O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. (Cap. 3)

JUNIOR, Ronaldo Corrêa Gomes. **Keywords: termos e conceitos de linguagem e tecnologia na linguística aplicada.** FALE/UFMG, 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Papirus Editora, 2014.

LEFFA, Vilson J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 out. 2001.

LEFFA, Vilson J. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.** Campinas: Pontes Editores, p. 243-265, 2017.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. **A formação do professor como um profissional crítico.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

O'KUINGHTTONS, Mônica Ferreira Mayrink; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Entrevista a Vilson Leffa. **Caracol**, n. 13, p. 234-239, 2017. DOI: 10.11606/issn.2317-9651.v0i13p234-239. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123436..> Acesso em: 9 abr. 2025.

MORAIS, Jarlene Fabiana Lima De. **Avaliação da integração das tecnologias digitais durante o ensino remoto emergencial na UFERSA por professores e alunos da pós-graduação'** 08/03/2022 84 f. Mestrado em CONIÇÃO, TECNOLOGIAS E INSTITUIÇÕES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO, Mossoró Biblioteca Depositária: Biblioteca Orlando Teixeira

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife.** Revista UFG, v. 20, 2020.

MOTA, Adriana Moraes Rossi. **A contribuição da sala de aula invertida na disciplina de língua inglesa no ensino fundamental ii no ensino remoto durante a pandemia da COVID 19: um relato de experiência'** 06/06/2022 97 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: Departamento de Ciências Sociais e Letras

OLIVEIRA, Karine Caroline De. **Desafios, vivências e estratégias no ensino remoto: professores de língua espanhola e a (auto)formação'** 28/09/2023 112 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: bce/unb

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino à distância: Efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**, [S. l.], v. 37, n. 1/2, p. 58–70, 2020. DOI: 10.51359/2675-7354.2020.249044. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 16 mar. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Pesquisa: Projeto, Geração de Dados e Divulgação sexualidade, raça e classe social: Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos. **São Paulo: Parábola**, 2024.

PEREIRA, Mara Dantas et al. A pandemia de COVID-19, o isolamento social, consequências na saúde mental e estratégias de enfrentamento: uma revisão integrativa. **Research, Society and development**, v. 9, n. 7, p. e652974548-e652974548, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4548/4043> . Último acesso: 29.nov. 2024

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Artmed editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**, 2006.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRENSKY, Marc R. **From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning**. Corwin Press, 2012.

RABELO, Isabelle Marine. **O letramento crítico na pandemia: repensando as aulas de língua inglesa na adaptação híbrida da escola pública'** 20/02/2022 268 f. Mestrado em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Letras

RIBEIRO, A. E.; Coscarelli, C. V.; CEALE, Glossário. **Verbete Letramento Digital. Glossário Ceale.** Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>, v. 2, 2014. Acesso em 08 abr, 2025.

RIBEIRO, A. E. Ciclos da precariedade: revisitando experiências de ensino pandêmicas e além. **Cadernos de Linguística, [S. l.]**, v. 4, n. 1, 2023. DOI: 10.25189/2675-4916.2023.v4.n1.id682. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/682>. Acesso em: 23 jan. 2025.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística, [S. l.]**, v. 2, n. 1, p. e270, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916.2021.v2.n1.id270. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270>. Acesso em: 23 jan. 2025.

RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, P. de M. **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. Ana Elisa Ribeiro. Disponível em: <https://anadigital.pro.br/2020/10/30/tecnologias-digitais-e-escola/>. Acesso em 10 de fevereiro, 2025.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p. (Estratégias de ensino).

SANTOS, Allessandra Elisabeth dos; SORTE, Paulo Boa. Tecnologias em sala de aula e sua relação com a prática docente: representações de professoras de língua inglesa. **Revista Educação em Questão**, v. 61, n. 70, 2023. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/33287>. Acesso em: 03 mar. 2024.

SANTOS, Maiara Dalpiaz Dos. **“Na verdade, tudo mudou, o mundo mudou e não teria como a escola continuar avaliando da mesma forma”: o impacto da pandemia de COVID-19 na prática avaliativa no contexto do ensino de línguas’** 04/09/2023 112 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

UNISINOS

SANTOS, Mayara Wanneschka Neves Ferreira. **Ações afetivas no ensino-aprendizagem de língua espanhola no contexto do Ensino Remoto Emergencial na rede pública do Distrito Federal**' 29/08/2021 218 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA APLICADA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE-UNB

Secretaria de Estado de Educação.**Escolas De Natureza Especial.** SEEDF, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-de-natureza-especial> . Acesso em 29 out. 2023.

SILVA, Kétia Kellen Araújo da; BEHAR, Patrícia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em revista**, v. 35, p. e209940, 2019.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, Wisley Kid Costa E. **Crenças e experiências de professores e alunos sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e a multimodalidade no período pós-pandêmico'** 30/10/2022 130 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Pau dos Ferros Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Editora Paz e Terra, 2017.

https://books.google.com.br/books?id=23F_DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

WARSCHAUER, Mark. Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. **The modern language journal**, v. 81, n. 4, p. 470-481, 1997.

7 APÊNDICES

7.1 Apêndice A- Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Programa de
Pós Graduação em
Linguística Aplicada



Universidade de Brasília
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Línguas
Estrangeiras e Tradução (LET)

Título da Pesquisa: O uso das tecnologias digitais no ensino de línguas no período pós-pandêmico de COVID-19

Pesquisadora responsável: **Michelle Lúcia dos Santos Machado**

Nome da Orientadora: **Profa. Dra. Maria del Carmen de la Torre Aranda**

Instituição onde a pesquisa se realiza: **Centro Interescolar de Línguas 02 de Brasília**

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidada/o a participar da pesquisa de mestrado provisoriamente intitulada **O uso das tecnologias digitais no ensino de línguas no período pós-pandêmico de COVID-19**, sob responsabilidade da pesquisadora **Michelle Lúcia dos Santos Machado**. O estudo tem como objetivo explorar mudanças na prática pedagógica dos professores de idiomas em um Centro Escolar de Línguas após as aprendizagens de uso das tecnologias digitais no período de ensino remoto emergencial instalado durante a pandemia de COVID-19.

Sua participação na pesquisa é voluntária, e de extrema importância para o desenvolvimento dos estudos na área da Linguística Aplicada ao ensino e aprendizagem de línguas. Ela se dará por meio de entrevistas e encontros para rodas de conversa no 1º semestre letivo de 2024.

É importante esclarecer que esta pesquisa não oferece risco aos seus participantes. A (o) participante/ voluntária(o) poderá retirar-se da pesquisa a qualquer momento de sua realização sem quaisquer prejuízos à sua pessoa, bastando, para isso, enviar uma comunicação formal de sua desistência, por escrito, à pesquisadora responsável. Os registros recolhidos serão analisados e publicados em dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PPGLA), bem como em eventos e trabalhos acadêmicos. As identidades dos participantes voluntários serão preservadas em sigilo mediante pseudônimos. Eventuais gravações de voz das rodas de conversa poderão ser necessárias para a análise das narrativas.

Coloco-me à disposição para mais esclarecimentos, pelo e-mail: chellelucia01@gmail.com.

Desde já, agradeço sua valiosa contribuição.

Consentimento pós-esclarecimento

Eu, _____, declaro ter sido esclarecida/o e estar de acordo em participar, como voluntária/o, da pesquisa acima descrita.

Assinatura do(a) participante.

Michelle Lúcia dos Santos Machado
(Pesquisadora)

Brasília, _____ de 2024.

7.2 Apêndice B- Imagens

Imagens publicadas durante o período pandêmico de COVID-19 usadas para compor vídeo usado no warm-up da primeira roda de conversa.

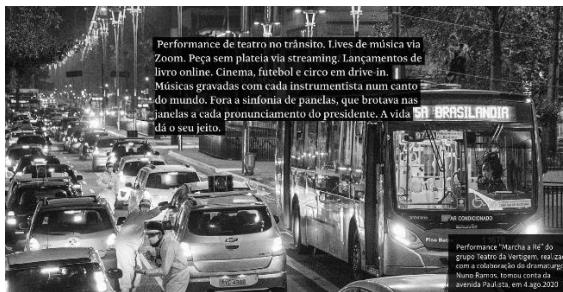
Disponíveis em: Folha de SP; UFRJ e Inovações na educação. Acesso em 02, maio, 2024.



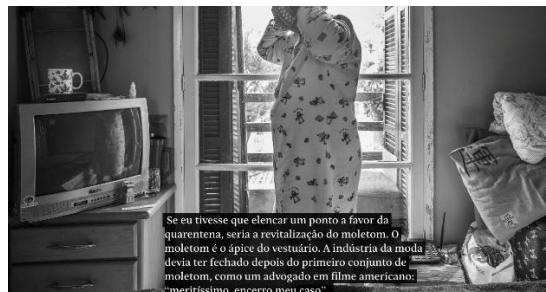
1- Rua 25 de março com comércio fechado.



2- Praça Armando Salles de Oliveira (SP).



3- Avenida Paulista cheia de pessoas dentro dos carros para assistirem a uma peça de teatro estilo drive in.



4- Uma senhora de pijamas, sugerindo que não havia necessidade de se vestir de outra forma porque não teriam que sair de casa.



5- Uma mulher usando snorkel para se proteger do coronavírus na Pensilvânia, EUA.



6- Homem carregando computador da empresa para trabalhar em casa.



27 de março - Família em Birkbeard, no norte da Inglaterra, faz uma conversa de vídeo em grupo para falar sobre a celebração do Dia das Flores britânico — Foto: Paul Ellis/DP

7- Família em conversa de vídeo em grupo para manter contato com a avó e a mãe na Inglaterra.



Escolas estão fechadas há mais de 5 meses no Brasil
Foto: Alex Silva/Estadão / Estadão

8- Uma sala de aula vazia representando as escolas brasileiras nos primeiros 5 meses sem aulas presenciais.



Pandemia expõe impasses da educação a distância – Conexão UFRJ

[Visitar >](#)

9- Uma professora dando aula por vídeo na EAD.



Pesquisas mostram o impacto da pandemia em diferentes áreas da ...

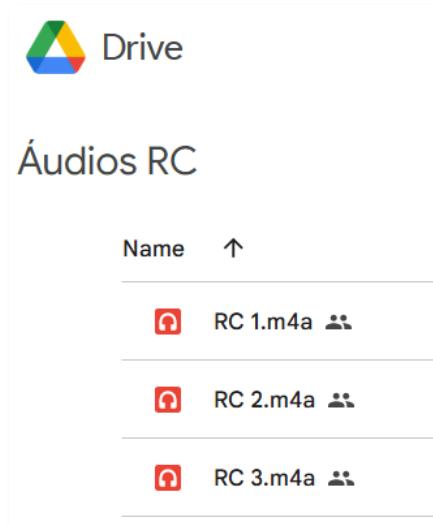
[Visitar >](#)

10- Um menino fazendo anotações enquanto assiste aulas em um aparelho celular.

7.3 Apêndice C - Links para os arquivos e documentação das rodas de conversa.

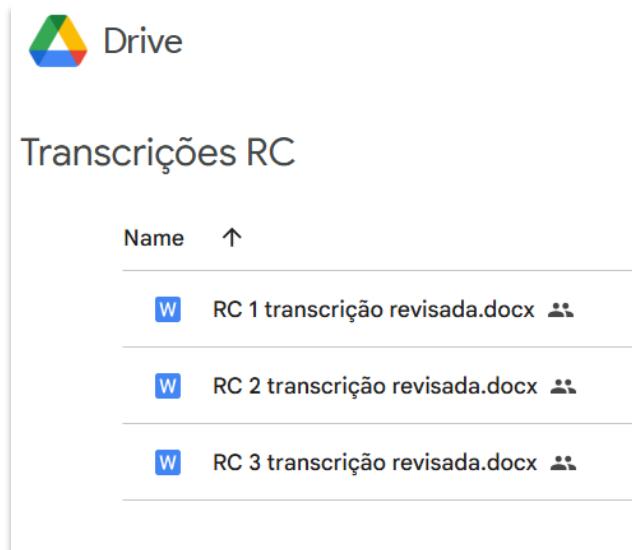
- Gravações de áudio:

https://drive.google.com/drive/folders/18u6T5aQIw856yrVc2RAWCsRKYHYe6NP-?usp=drive_link



- Transcrições dos áudios:

<https://drive.google.com/drive/folders/1bSbgCyq5OgehNPNvqgzSRhNRBmzCli7z?usp=sharing>



- Vídeo RC Warm-up:

https://drive.google.com/file/d/1PNtZ3sV7Ez_jOVqHYX0KEC9bjBXeoJnP/view?usp=drive_link