

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

**O ENSINO DE INGLÊS EM TEMPOS DA COVID-19:
PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DO CODAP/UFS**

**SÃO CRISTÓVÃO
2021**

ALEX SOUZA SARDINHA

**O ENSINO DE INGLÊS EM TEMPOS DA COVID-19:
PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DO CODAP/UFS**

Trabalho de Conclusão de Curso II (TCC II),
apresentado ao curso de LetrasPortuguês-Inglês
da Universidade Federal de Sergipe (UFS),
como parte dos requisitos para obtenção do
título de Licenciada em Letras Português-
Inglês.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Maria Santos

SÃO CRISTÓVÃO

2021

O ENSINO DE INGLÊS EM TEMPOS DA COVID-19: PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES DO CODAP/UFS

Alex Souza Sardinha*
Orientadora: Elaine Maria Santos**

RESUMO

A pandemia da COVID-19 obrigou escolas no mundo todo, do ensino infantil ao superior, a suspenderem as aulas presenciais e adotarem a modalidade de ERE, que é diferente do EaD, para dar continuidade à educação de milhões de pessoas. No CODAP/UFS não foi diferente. Por isso, o objetivo deste trabalho é conhecer a percepção de discentes e docentes do ensino fundamental II desse colégio quanto às dificuldades e benefícios proporcionados por tal modalidade na disciplina de inglês. Para tanto, foi feito um estudo quali-quantitativo descritivo de campo, que coletou dados por meio de questionários *online*, para uma amostra de 42 discentes e 2 docentes. Os resultados mostram diversas dificuldades e alguns benefícios percebidos pelos respondentes. Conclui-se que, dentre as diversas percepções, a saudade das aulas presenciais é a maior dificuldade sentida pelos discentes durante o ERE, que impôs uma sobrecarga de trabalho aos professores, aumentando consideravelmente as fadigas física e mental, fazendo com que nenhum deles quisesse continuar com as aulas 100% remotas. Apesar de tudo, o fato de quase a metade dos respondentes preferir a modalidade híbrida demonstra que o ERE trouxe benefícios percebidos por eles e que poderão ser aproveitados/adequados no sistema de ensino, quando o distanciamento social terminar.

Palavras-chave: Inglês, Ensino Fundamental II, Ensino Remoto Emergencial, CODAP/UFS.

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic forced schools around the world, from kindergarten to higher education, to suspend classroom classes and adopt the ERL modality, which is different from distance education, to continue the education of millions of people. At CODAP/UFS it was no different. Therefore, the objective of this paper is to analyze the perception of students and teachers of elementary school II in this school about the difficulties and benefits provided by this modality in the English course. For this purpose, a qualitative and quantitative descriptive field study was carried out, which collected data through online questionnaires, for a sample of 42 students and 2 professors. The results show several difficulties and some benefits perceived by the respondents. It is concluded that, among the various perceptions, the nostalgia for in-person classes is the greatest difficulty experienced by students during the

* Concluinte do curso de Licenciatura em Letras Inglês e Português pela Universidade Federal de Sergipe; sardinha1976@gmail.com.

** Orientadora, Mestre em Letras e Doutora em educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Adjunta da Universidade Federal de Sergipe; elainemaria@academico.ufs.br.

ERL, which imposed an overload of work on teachers, considerably increasing physical and mental fatigue, making none of the respondents want to continue with 100% remote classes, despite everything, the fact that almost half of them prefer the hybrid modality demonstrates that the ERL brought benefits they perceived and that they can be used/appropriated in the education system when the social distance ends.

Keywords: English, Elementary School II, Emergency Remote Learning, CODAP/UFS.

1. INTRODUÇÃO

Meados de dezembro de 2019, Wuhan, China, casos de pneumonia com rápida evolução para óbito são registrados e, em 31/12/2019, autoridades chinesas alertam a Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre essa situação. 07/01/2020, o governo chinês confirma o surgimento de uma nova espécie de coronavírus que ataca humanos, temporariamente nomeado de 2019-nCoV (em 11/02/2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2 - responsável por causar a doença COVID-19¹). 30/01/2020, OMS declara que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização. É a sexta vez na história que uma ESPII é declarada, as outras foram: pandemia de H1N1 (25/04/2009), disseminação internacional de poliovírus (05/05/2014), surto de Ebola na África Ocidental (08/08/2014), vírus zika e aumento de casos de microcefalia e outras malformações congênitas (01/02/2016), surto de ebola na República Democrática do Congo (18/05/2018). 11/03/2020, a OMS caracteriza a COVID-19 como uma pandemia e, como tal, medidas protetivas, a exemplo do distanciamento social, foram adotadas em vários países do mundo (OMS, 2020). Até 09/08/2021, o SARS-CoV-2 infectou, em todo planeta, 202.608.306 pessoas e, destas, 4.293.591 morreram (OMS, 2021).

Um dos efeitos da pandemia da COVID-19 foi o estabelecimento do ensino remoto emergencial (ERE) na educação básica e de nível superior, fruto da necessidade de distanciamento social recomendado pela OMS (2020) e seguido pelo Governo do Estado de Sergipe, através do Decreto nº 40.560, de 16/03/2020

¹ Doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China.

(SERGIPE, 2020), e pelo Governo Federal, através da Portaria MEC nº 343/2020, de 17/03/2020 (BRASIL, 2020). Diante desse cenário, docentes e discentes do Brasil e do mundo tiveram que se adequar à mudança repentina nas tradicionais aulas presenciais, que passaram a ser *online*. O *Google Meet*² e o *Google Forms*³, por exemplo, se transformaram na sala de aula de muitas escolas e no ponto de encontro semanal entre professores e estudantes. Portanto, entender que ERE não pode ser considerado como Educação a Distância (EaD), conhecer os procedimentos pedagógicos que têm sido adotados na prática do ERE e avaliar os prós e contras desta modalidade de ensino são importantes.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CODAP/UFS), desde março de 2020, vem desenvolvendo propostas não presenciais para manter o contato entre a escola, os estudantes e suas famílias. De março a julho de 2020, o CODAP/UFS reuniu estudantes, famílias, docentes, técnicos e conselhos, o que resultou na publicação da Portaria nº 24/2020, do Conselho Geral do CODAP/UFS, que regulamentou as atividades pedagógicas remotas da escola. Contudo, as diferenças econômicas, sociais, de acesso à tecnologia digital e à internet afluíram as desigualdades educacionais no Brasil, corroborando com dados do IBGE (2018) de que 25% das pessoas não têm acesso à internet; do CNTE/GESTRADO (2020) de que 33% dos estudantes da educação básica não possuem acesso a recursos necessários ao acompanhamento de aulas remotas; do CETIC (2020), de que 41% dos estudantes da educação superior não conseguiu realizar qualquer atividade *online* por falta de infraestrutura.

Uma reflexão profunda sobre isso, proporcionará aprendizados que ajudarão na adequação de situações pandêmicas que porventura ocorram no futuro. Por isso, o objetivo principal aqui é identificar e registrar as percepções de professores de inglês e de discentes do ensino fundamental II do CODAP/UFS. De posse dessas informações, comparar com as de outros estudos que tiveram objetivos similares, a fim de constatar se no espaço amostral escolhido neste trabalho, as percepções são convergentes ou não.

² O *Google Meet* é um aplicativo de videoconferência baseado em padrões que usa protocolos proprietários para transcodificação de vídeo, áudio e dados.. (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet)

³ *Google Forms* pode ser usado para questionários e formulários de registro, cujas informações são transmitidas automaticamente. Possui, também, recursos de colaboração e compartilhamento para vários usuários. (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Forms).

Espera-se, assim, que essa pesquisa possa auxiliar professores em formação inicial e continuada a melhor compreender o cenário educacional estabelecido, emergencialmente, na modalidade remota e, igualmente, auxiliar outros pesquisadores na construção de um corpus teórico sobre essa temática, auxiliando não somente os docentes que se encontram nesse contexto, como profissionais que, futuramente, desejem conhecer um pouco dessa realidade ou que possam estar enfrentando situações similares.

Participaram desta pesquisa os docentes responsáveis pela disciplina inglês e discentes do ensino fundamental II do CODAP/UFS, que têm vivenciado o ERE como modalidade de ensino. Os formulários foram respondidos de forma *online*, nos quais os 2 professores de inglês da escola e 42 alunos tiveram suas respostas tabuladas para fins de análise do tipo quali-quantitativa descritiva de campo, mostrando principalmente que os discentes têm sentido muita falta das aulas presenciais e que os docentes têm sofrido com a sobrecarga de trabalho que gerou aumento das fadigas físicas e mentais, quando comparadas com aquelas do ensino presencial. Apesar disso, uma parcela considerável dos respondentes prefere continuar os estudos de forma híbrida, ou seja, com aulas presenciais e remotas.

2. ERE É EaD?

Neste capítulo, discutiremos a distinção entre “Educação a Distância” (EaD) e o “Ensino Remoto Emergencial” (ERE), pois eles não podem ser confundidos como sendo a mesma coisa, já que o último é um processo temporário (emergencial) implementado em razão de situação inesperada (COVID-19), o que é corroborado por diversos autores.

O Ministério da Educação do governo brasileiro (BRASIL, 2021), em seu site, diz que:

Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior.

Se fosse levada em consideração apenas esta definição, o ERE se enquadraria perfeitamente nela, contudo outros fatores devem ser analisados, como

metodologias e legalidade. Rodrigues (2020, p. 4) deixa claro a distinção entre EaD e ERE, ao afirmar que:

Uma disciplina presencial não pode se “transformar” em disciplina a distância da noite para o dia, nem ser vista dessa forma simplesmente por estar acontecendo a distância em função das circunstâncias pelas quais estamos passando.

Em tempos de pandemia, o que a maioria das instituições educacionais que estão mantendo e/ou retomando suas atividades está fazendo é adaptar, provisoriamente, o ensino presencial para ensino remoto – e isso não é EaD.

No Brasil, os governos Federal (Portaria MEC nº 343/2020 – BRASIL, 2020) e do Estado de Sergipe (Decreto nº 40.560 – SERGIPE, 2020) adotaram medidas que, juntas, suspenderam o ensino presencial em todos os níveis da educação e, ao mesmo tempo, no caso do Governo Federal, autorizou que as aulas fossem ministradas através do ERE. Reforçamos, mais uma vez, que o ERE não pode ser confundido com o ensino *online* tradicional (ensino a distância - EAD), uma vez que o ERE:

é uma mudança temporária do ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse (Hodges et al., 2020, p. 8, tradução pessoal)⁴

Joye et al. (2020, p. 5-6) discutem a diferença entre EaD e ERE, começando a pesquisa com um levantamento sobre diversas definições do primeiro, presentes na literatura nacional e internacional, evidenciando a falta de consenso da comunidade acadêmica sobre este EaD, atribuindo a polissemia de termos às características relacionadas ao período histórico e às tecnologias empregadas. Assim, os seguintes termos foram elencados pelos pesquisadores

Estudo Independente (Peters, 2001); Estudo por Correspondência (Moore & Kearsley, 2010); Aprendizagem Flexível (Formiga, 2009); Ensino Híbrido, Aprendizagem Mista ou Blended-Learning, Educação bimodal (Bacich, Tanzi Neto & Trevisani, 2017); Ensino Flex (Moran, 2017); Educação Semipresencial (Brasil, 2004); Educação On-line (Silva, 2011); Educação a

⁴ “*emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated*” (Texto original. Tradução pessoal).

Distância –EaD (Moore & Kearsley, 2010); Educação a Distância Digital - EaDD (Rocha, Joye & Moreira, 2020); Educação Aberta e a Distância –EAD (Peters, 2001); Educação a Distância online-EaDonline (Borba, Malheiros & Amaral, 2011); Tele-Educação (Foresti, 2001); Aprendizagem Eletrônica ou E-Learning (Valente, 2009); Aprendizagem Baseada no Computador ou ComputerBased Learning (Valente, 2009); Aprendizagem em Pequenas Doses ou Micro-Learning (Richard, 2016); Aprendizagem com Mobilidade ou Mobile-Learning (Carvalho, 2013); Aprendizagem Imersiva ou I-Learning (Mattar, 2012); Aprendizagem Ubíqua ou U-Learning (Huang et al., 2011); T-Learning ou Aprendizagem por Televisão Inteligentes (Caran, 2012); Aprendizagem Aberta (Bates, 2017); Educação Virtual e Ensino Virtual (Kenski, 2012); Cursos Online Massivos (Andrade & Silveira, 2016); Aprendizagem Baseada na Web ou Web-Based Learning (Cook, 2007), ensino remoto, ensino emergencial, atividades educativa emergenciais.

Por fim, os autores concluem que ERE não é EaD ao apontar, entre outros fatores, que na EaD a docência é compartilhada com outros especialistas (*designer* educacional, professores conteudistas, ilustradores etc), enquanto no ERE o professor, na maioria das vezes, é o responsável por tudo (seleção de conteúdo, produção de videoaulas etc) (JOYE et al., 2020, p. 14).

Santos et al. (2020, p. 1310), ao analisarem as modificações que foram verificadas no Curso de Letras Inglês a Distância da Universidade Federal de Sergipe, a partir da percepção de dois alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa II, apontam divergências entre EaD e ERE que permitem dissociá-las:

Assim, no Ensino *online*, todo o Projeto Político Pedagógico do curso está baseado no AVA a ser utilizado, nas formas de interação, avaliação e *feedback*, por exemplo. O aluno, ao entrar em contato com a metodologia, assina contrato sobre como as aulas devem ser ministradas, o que não acontece com o ensino remoto emergencial, já que as aulas são planejadas e, só então, adaptadas aos ambientes que, inicialmente, não foram preparados para nossas necessidades.

Do ponto de vista legal, Moraes (2020) mostra que as legislações que regulamentam o EAD e o ERE são distintas. O EAD é regulamentado pelos decretos nº 9.057/2017 e 9.235/2017, enquanto o ERE é regulamentado pelas portarias do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 343, 345, 395, 544/2020 e pela medida provisória 924/2020, que foi convertida na Lei nº 14.040/2020. O autor afirma ainda que:

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 de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. E é considerado emergencial em decorrência de situação inesperada e imprevista.

Então, o Ensino Remoto Emergencial é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotado de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais para que as atividades escolares não sejam interrompidas (MORAES, 2020, p. 48).

Assim, além das diferenças metodológicas apontadas por Hodges et al. (2020), existem diferenças legais entre EAD e ERE, conforme apontado por Moraes (2020), deixando claro que metodológica e legalmente não podem ser confundidas como sendo a mesma coisa.

3. ERE E O ENSINO DE INGLÊS

Detectada que a pandemia não teria um prazo para terminar, como ainda não terminou, os responsáveis pelo sistema de educação viram no ensino *online* uma maneira de dar continuidade ao ano letivo. No entanto, o ineditismo da situação surpreendeu a todos, de modo que professores tiveram que adequar os conteúdos, anteriormente planejados para o ensino presencial, para o ensino remoto emergencial, assim como os estudantes tiveram que aprender a usar ferramentas virtuais educacionais, ora impensadas para tal finalidade. Por isso, é importante saber como o ensino de inglês tem sido promovido na rede de educação nacional e, até mesmo, fora do país.

A suspensão das aulas presenciais transformou aplicativos de redes sociais (*Instagram*, por exemplo) e plataformas digitais (*Zoom*, por exemplo) em sala de aula. Dessa forma, foram levantadas as ferramentas, os procedimentos pedagógicos e as técnicas que os docentes dos diferentes níveis da educação têm utilizado. Cabe ressaltar que alguns trabalhos acadêmicos abrangeram professores de outras disciplinas, que não o inglês, mas que, em geral, possuem muitas similaridades pedagógicas face o problema pandêmico e, por isso, foram citados.

Lima et al. (2020) focaram, principalmente, o ensino de inglês como língua franca (ILF) para turmas do ensino fundamental I e, diante da pandemia, concluíram

que o uso de ferramentas digitais, no caso o aplicativo Mazk⁵, ajudará os alunos a desenvolverem suas competências linguísticas. Na mesma direção, Tavares & Duarte (2020), utilizando o letramento crítico, sala de aula invertida e tecnologias digitais de comunicação e informação, perceberam que alunos do ensino fundamental demonstraram mais interesse pelas aulas de inglês quanto maior era o grau de interação deles com as plataformas digitais.

Arruda (2020) considerou de extrema importância a participação dos profissionais de educação nas discussões sobre o ERE, assim como o uso de tecnologias digitais na formação transversal de estudantes.

Moreira (2020) entrevistou 12 professores (8 de inglês e 4 de espanhol) e constatou que: 100% deles utilizam *Google Meet*, *Google Classroom* e *WhatsApp*; 42,9% o *Instagram* e 28,6% o *Zoom*; 78,6% não utilizavam estas ferramentas e, que agora, usam principalmente o *Google Meet* e o *Zoom* para as aulas por videoconferência, o *Google Classroom* e *WhatsApp* para a realização/envio de atividades, sendo o último muito utilizado também para tirar dúvidas dos estudantes. Também na Paraíba, Melo (2021, p. 44), ao estudar o trabalho remoto do professor de língua inglesa, constatou que o processo de avaliação não deixou de existir, já que os docentes o aplicaram de diversas formas, além disso, afirmou que:

Ferramentas tais como os aplicativos ou redes sociais (*English in Levels*, *Duolingo*, *Meet*, *Zoom*, *EdPuzzle*, *Whatsap*, *Youtube*, entre outros) sugeridos pelos professores de língua inglesa no decorrer de todo o processo, diversos materiais em PDF, ou já materiais prontos em slides, vídeos editados, entre outros foram de grande importância tanto para o individual como para com o coletivo. Atividades variadas, como por exemplo, textos com o tema da saúde, gravações de vídeos, *lives*, *Halloween online* e até mesmo as atividades impressas surtiram, muitas das vezes, efeitos positivos enquanto realizadas. Essas ferramentas e atividades serviram para os dois grupos, os das aulas não síncronas e os das aulas síncronas. Diante da questão concluo nesta pergunta que as aulas de língua inglesa realizadas no estado da Paraíba em escolas públicas foram um trabalho bem conduzido, mesmo estando dentro de um período problemático ao qual todos estavam passando, que foi a pandemia pelo vírus da Covid-19.

Ribeiro et al. (2021), ao estudarem o uso de *smartphones*, em sala de aula, no ensino e na aprendizagem da língua inglesa, entenderam que eles podem ser utilizados como recurso pedagógico tanto em escolas públicas como nas

⁵ O Mazk é um tutor inteligente para ensino e aprendizagem de diversos temas. Neste aplicativo os professores poderão incluir os materiais e os estudantes poderão aprender sobre um determinado conteúdo com quiz (perguntas e respostas), explicações, exemplos e exercícios. (Fonte: <https://mazk.labtec.ufsc.br/sobre>).

particulares e que essa utilização contribui satisfatoriamente para o processo de ensino-aprendizagem.

Flores et al. (2021) entrevistaram 2.369 professores de várias disciplinas, do pré-escolar ao ensino superior, da rede de educação de Portugal, dos quais apenas 14,4% tinham experiências anteriores com EaD. Apesar disso, a necessidade imposta pela pandemia fez com que 96,9% dos entrevistados passassem a dar aulas principalmente através de plataformas *online* (Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle, por exemplo) ou videochamadas (53%) ou WhatsApp/Messenger (44,8%). Além disso, os entrevistados não recomendam: a realização de testes de avaliação, por não ter certeza da autoria; a diversificação do uso de plataformas, por aumentar a confusão na cabeça dos alunos; aulas síncronas longas; a não sobrecarregar os alunos com trabalhos; e nem o uso de ferramentas pessoais para interação extraclasse com os estudantes (telefone, redes sociais, por exemplo), pela invasão à privacidade do docente.

4. ERE: DIFICULDADES E BENEFÍCIOS

A repentina proibição e limitação imposta à população refletiu no sistema educacional, no que se refere à adoção instantânea do ERE, a fim de substituir o ensino presencial. Por isso, professores e alunos têm vivenciado situações diversas, como a falta de familiaridade com ferramentas digitais, problemas com internet e espaços inadequados para acompanhar as aulas. Conhecer todas essas situações e possíveis soluções adotadas nos mais diferentes meios de ensino (regular, de idioma etc), além de saber quais mais impactaram a vida de cada envolvido, independente se a pesquisa se deu com personagens do ensino fundamental ou da pós-graduação, permitirá sugerir ações que minimizem os danos causados em cenários pandêmicos.

A China, primeiro país a impor o distanciamento social, viu a educação do país sofrer impactos irreversíveis (XIAO; LI, 2020, p. 13), constatando problemas, como demora na formatura, incerteza de emprego ao final de certa fase de estudo, adaptação a uma nova modalidade de ensino, poucas escolas com ensino e a aprendizagem *online* em seus currículos. Xiao & Li (2020) finalizam sua pesquisa apontando que “No futuro, as instituições de ensino precisam estar a par das novas tecnologias de ensino e estar preparadas para o tipo de desastre que coloca em

risco o futuro da educação”⁶. Esses impactos na educação foram sentidos depois em outros países, conforme a pandemia ia se agravando e a população se isolando dentro de casa.

Conhecer e entender as percepções do público-alvo dessa e de outras pesquisas, quanto ao ERE de inglês, permitirá propor implementações aos personagens do sistema de ensino brasileiro, em especial escolas e governantes, uma vez que, na medida em que os problemas passam a ser conhecidos e soluções compartilhadas, soluções educacionais possam ser mais prontamente implementadas. Nesse sentido, Feitosa et al. (2020) relatam as visões de professores e alunos de diversos cursos de graduação e pós-graduação, quando verificaram que

Os alunos apontam dificuldades como acesso à internet e livros físicos, capacidade técnica, falta de produtividade, estímulo e interatividade, bem como desigualdade de oportunidades. O item mais citado é a falta de interação que ocorreria se fosse presencial. Segundo estes alunos, esse fato prejudica rendimento e causa um maior cansaço devido o esforço em manter-se por horas na tela de um computador ou celular. (p. 64, §7)

Quanto às oportunidades, são apontados a mobilidade de casa a universidade, capacidade de aperfeiçoar-se, aprender e adaptar-se a situações adversas, favorecimento da aproximação com os recursos tecnológicos, novas opções de ensino como plataformas de vídeo, flexibilidade com relação aos horários de estudos e a realização de atividades, bem como amenização de prejuízos causados devido ao distanciamento social. (p. 64, §9)

Os professores apontam como maiores dificuldades a preparação para às aulas que demandam mais tempo devido a gravação e edição de vídeo, bem como a falta de um ambiente apropriado para a realização da aula. É notório que planejar e ministrar as aulas no formato remoto requer uma capacidade técnica que não houve tempo hábil para isso e os professores acabam tendo que aprender novas ferramentas de ensino, novos ambientes e novas tecnologias ao passo que precisam executar de forma rápida esse aprendizado para tentar enviar algo de qualidade para os alunos. (p. 66, §2)

Arruda (2020, p. 272) constatou que a resistência em implementar o ERE na educação brasileira se deve, principalmente, à falta de equidade a computador e internet, por exemplo. Afirmou, ainda que, “estar longe da escola, mas em contato cotidiano com as suas ações pedagógicas é menos danoso do que não estar em qualquer contato com a escola ao longo de muitos meses de confinamento”. Lima et al. (2020) reconhecem, também, que a falta de equidade entre os alunos é uma barreira a ser vencida

⁶ “*In the future, educational institutions need to keep abreast of new technologies in teaching and be prepared for the kind of disasters that put the future of education in jeopardy.*” (tradução pessoal).

Gacs et al. (2020) relatam que, na Universidade Estadual de Michigan, eles tiveram 2 horas para se preparar para essa nova modalidade de ensino (ERE), e que as dificuldades só não foram maiores porque a Universidade havia investido bastante no ensino *online* há cerca de uma década. Mesmo assim, eles constataram que os novos cursos remotos *online* eram diferentes daqueles já estabelecidos antes da pandemia. Essa experiência permitiu que eles definissem parâmetros para uma melhor prática no ensino de idiomas *online* e sugerissem lições para o futuro, como: preparação (linguagem a ser utilizada, análises das necessidades, treinamento profissional), *design* (plataforma, ferramentas e formato amigáveis aos usuários), estrutura organizacional (objetiva, consistente e planejada antes do início das aulas), modo de comunicação, avaliação, plano de avaliação etc.

Spoel et al. (2020, p. 632), ao pesquisarem sobre as suas experiências com o ensino *online* durante a pandemia, identificaram que

O principal aspecto negativo previsto e vivenciado no ensino online foi a falta de interação. Ainda mais professores experimentaram isso do que o previsto. No entanto, a interação também foi relatada como uma experiência positiva inesperada, na situação em que os alunos introvertidos estavam mais presentes em comparação com um contexto de sala de aula normal (tradução pessoal).⁷

Flores et al. (2021) concluíram que a pandemia fez com que os personagens da educação (professores, alunos, pais, diretores, etc.) fossem procurando respostas adaptativas em tempo real face à necessidade de reconfigurar radicalmente as suas práticas de trabalho (metodologias, recursos, estratégias, formas de avaliação, etc.), o que gerou efeitos previsíveis de estresse, ansiedade, desorientação ou esgotamento.

Uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), sobre o “Acesso à Internet e à Televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019”, revelou que 82,7% dos lares tinham acesso à internet naquele ano. Em 99,5% dos casos, o acesso era a partir de telefones celulares. Portanto, já em 2019, os telefones celulares, em sua maioria *smartphones*, eram os dispositivos mais utilizados para se conectar à internet no Brasil. Contudo, uma das vantagens associadas ao ensino a distância é o acesso facilitado de pessoas que

⁷ “The main negative aspect that was predicted and experienced in online teaching, was the lack of interaction. Even more teachers experienced this than was anticipated it. However, interaction was also reported as an unexpected positive experience, in the situation where introvert students were more present compared to a regular classroom context.” (Texto original).

moram longe de grandes centros urbanos – onde estão localizadas a maior parte das instituições – a cursos de formação superior, mas o acesso à internet em áreas rurais ainda é baixo, com um percentual de acesso de apenas 55,6% (IBGE, 2019).

Diversos autores, como Judd et al. (2020) e Zhang et al. (2020), apontam o problema com conexão, velocidade ou estabilidade da internet como uma das principais dificuldades de operacionalização do ERE. A falta de equipamentos adequados e a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos por parte de professores e alunos também foram citadas por esses pesquisadores. Tais dificuldades também são encontradas no Brasil, conforme já foi citado.

Mendes et al. (2021) apontam a flexibilidade de horários, custos com transporte, alimentação e/ou materiais, e a autonomia do aluno durante o aprendizado, como fatores positivos no ERE. Afinal, a aula gravada pode ser assistida a qualquer momento, e a autonomia preparará melhor o estudante para o mercado de trabalho, por exemplo, no qual essa autonomia, já exercida anteriormente, poderá ser empregada. Além da flexibilidade do horário e a diminuição de custos, Silva et al. (2020) também citam como benefício a diversidade tecnológica, já citada, destacando a multiplicidade de métodos, recursos e possibilidades que as tecnologias oferecem e que passam a ser mais exploradas, de forma correta e adequada com cada objetivo e modalidade de ensino.

5. RESULTADOS OBTIDOS

Inicialmente, a pesquisa foi embasada em teóricos da comunidade acadêmica, com publicações sobre questões que giram em torno do ERE, ensino de inglês e COVID-19. O estudo aqui proposto apresenta finalidades de abordagem quali-quantitativa descritiva de campo. Quantitativa, por ter as opiniões transformadas em números, qualitativa por ter descrito as opiniões provocadas por determinadas perguntas, e descritiva por ter utilizado método indutivo e características especificadoras (GIL, 2002). Trata-se também de uma pesquisa de campo, por focalizar “uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, ou voltada para qualquer outra atividade humana” (GIL, 2002, p.53).

O público-alvo dessa pesquisa foram os 2 docentes de inglês e 42 discentes vinculados ao ensino fundamental II do CODAP/UFS, todos tendo vivenciado aulas

síncronas e/ou assíncronas de inglês promovidas pelo CODAP/UFS no período de agosto de 2020 a julho de 2021. Cabe ressaltar que o pesquisador, autor deste trabalho, participou de estágio de observação em turmas de inglês nos anos letivos de 2020 e de 2021, vivenciando na prática alguns aspectos percebidos pelos respondentes quanto ao ERE no CODAP/UFS.

A coleta de dados se deu através de questionário *online* auto aplicado, contendo perguntas fechadas, com respostas pré-definidas, e abertas, para minimizar qualquer influência do entrevistador durante a elaboração do questionário, que foi disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Todos os respondentes concordaram em participar da pesquisa de forma voluntária, expressando isso ao concordarem com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As respostas foram tabuladas no software Excel, versão 2105, para facilitar a discussão e análise das percepções sentidas por eles quanto ao ensino de inglês na modalidade de ensino remoto emergencial, as quais foram confrontadas com outras publicadas pela comunidade acadêmica, a fim de fazer considerações finais que poderão ser úteis em situações pandêmicas futuras.

4.1. DISCENTES

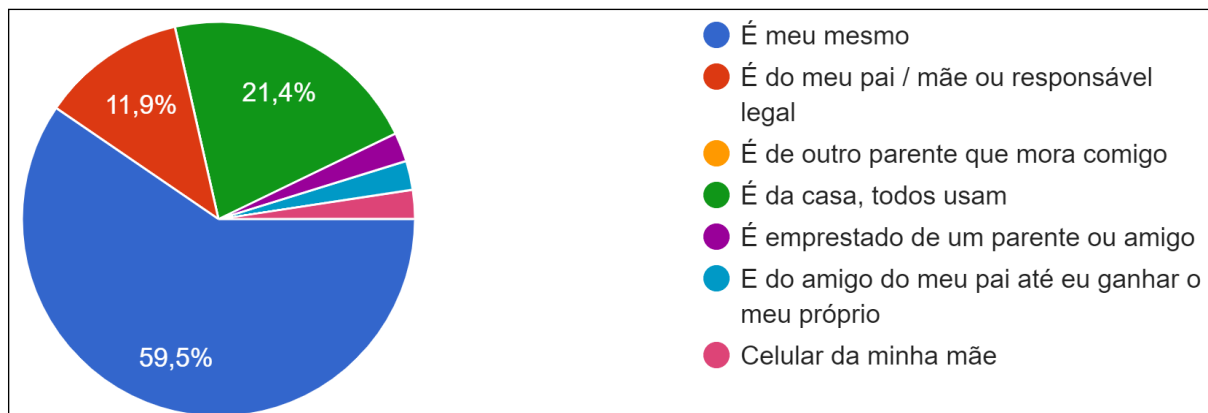
Participaram desta pesquisa 42 estudantes, sendo: 40,5% do 8º ano, 23,8% do 7º ano, 19% do 6º ano e 16,7% do 9º ano. Todos estudaram nos anos letivos de 2020 e 2021 no CODAP/UFS, exceto aqueles do 6º ano, que pertenciam a outros estabelecimentos de ensino em 2020. Docente 1 é o professor de 64,3% deles, tanto em 2020 como em 2021, ao passo que Docente 2 ministrou aulas para 16,7% e 35,7% dos respondentes, em 2020 e em 2021, respectivamente.

Questionados sobre as condições de estudo existentes na casa deles, um pouco mais da metade (59,5%) possui equipamento próprio (computador, celular, ☐ertenc etc) para realizar as atividades síncronas (aulas) e assíncronas (exercícios, avaliações etc), enquanto os demais utilizam o de parentes (pai, mãe etc) ou da casa, que é compartilhado por todos os moradores ou, em menor quantidade (2,4%), emprestado de amigos (Figura 1). Boa parte (76,2%) considera possuir um espaço

apropriado⁸ para assistir às aulas e que estão satisfeitos ou muito satisfeitos (Figura 2) com o desempenho do equipamento que usam (81%), com o espaço onde assistem às aulas (83%), com a internet (71%) e a velocidade desta (71%). O pacote de internet é suficiente para realizar as atividades do ERE para 93% dos discentes, assim 7% precisam comprar mais dados de internet. Além disso, 7% não possuem internet em casa (Figura 3).

Considerando a existência de equipamento de acesso à internet no domicílio, o percentual aqui encontrado (97,6%) é muito próximo daquele obtido pelo IBGE (2019). Contudo, a quantidade de discentes sem equipamento próprio (40,5%) ou que estão insatisfeitos ou muito insatisfeitos com o seu equipamento (19%) e/ou a internet (29%) e/ou o espaço para assistir às aulas (17%) caracterizam a falta de equidade no ensino aventada por diversos autores, como: Arruda (2020), Judd et al. (2020), Lima et al. (2020) e Zhang et al. (2020). Tais fatores foram aguçados com a pandemia e a consequente utilização do ERE, exigindo que o poder público crie meios para diminuir essa desigualdade.

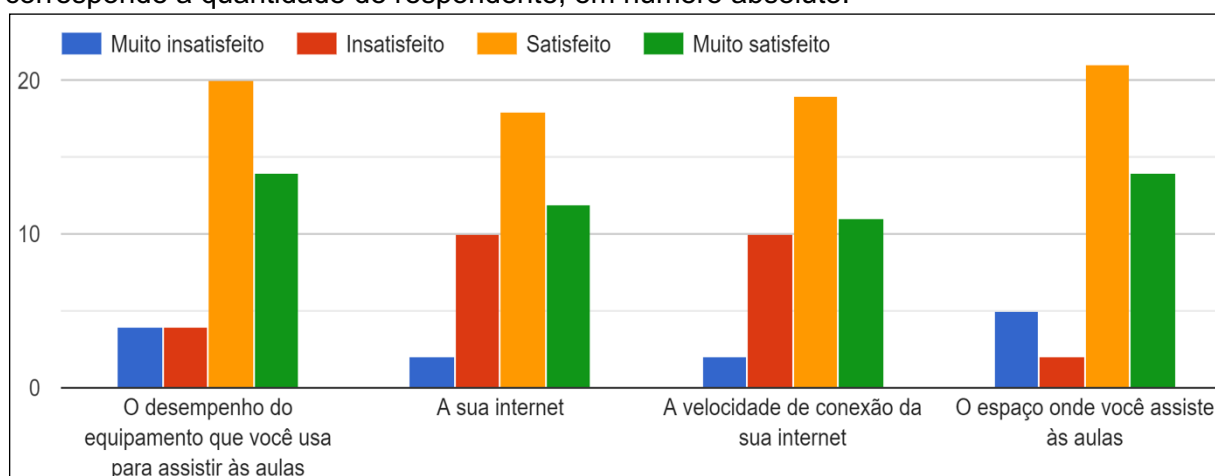
Figura 1 – Gráfico sobre a pergunta “A quem pertence o equipamento que você usa para assistir às aulas?”



Fonte: dados compilados pelo autor

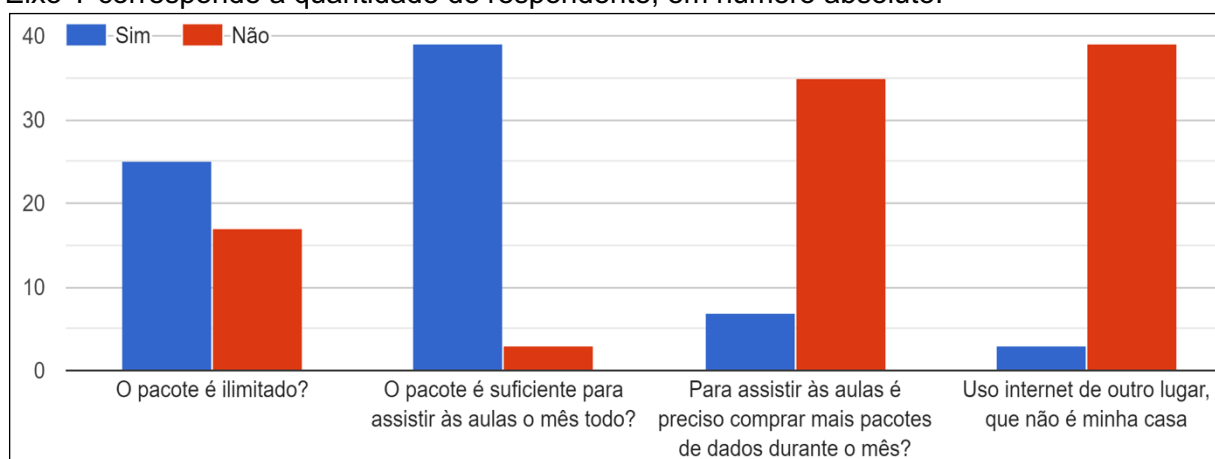
⁸ Foi esclarecido na pergunta, que o termo “espaço apropriado” seria um lugar reservado só para o respondente (um quarto, por exemplo), com pouco barulho e/ou trânsito de pessoas, que permitisse se concentrar mais na aula.

Figura 2 – Gráfico sobre a pergunta “Qual o seu grau de contentamento com:”. Eixo Y corresponde à quantidade de respondente, em número absoluto.



Fonte: dados compilados pelo autor

Figura 3 – Gráfico referente à pergunta “Sobre o pacote de dados da internet da sua casa:”. Eixo Y corresponde à quantidade de respondente, em número absoluto.



Fonte: dados compilados pelo autor

Ao ser apresentada 9 possíveis dificuldades (Tabela 1) que os discentes poderiam ter encontrado para um melhor desempenho nas aulas de inglês, foi pedido que enumerassem de 1 a 4 aquelas que julgassem principais, nas quais a maior de todas receberia o número 1, a segunda maior o número 2 e assim sucessivamente. A saudade da sala (aula presencial) foi apontada como a maior dificuldade de todas por 31% dos alunos; o barulho ocupou as segunda e terceira colocações com 19%; e, na quarta posição, ficaram empatadas a internet e saudade da aula presencial. Disso, entende-se que, o distanciamento social imposto pela pandemia desde março de 2020 gerou nos discentes um sentimento de saudade do colega de classe, o que pode ter influenciado no desempenho deles nas aulas de inglês, afinal os encontros diários na escola deixaram de existir, afetando o

desenvolvimento proporcionado pela sociabilidade, que dentre outros fatores, ajuda na evolução das habilidades de compreensão de outras pessoas, da negociação de soluções, do trabalho em equipe, de liderança e cooperação e de análise social. Além disso, a questão de equidade mais uma vez aparece, quando 19% dos respondentes apontaram o barulho, o que implica na falta de um local apropriado, como um fator importante no menor desempenho dos discentes.

No caso da dificuldade em encontrar uma justificativa entre as 9 apresentadas, foi pedido que eles escrevessem qual seria e se estaria no “TOP 4”, resultando na citação do pouco uso do livro didático e da timidez/vergonha. Cabe ressaltar, que cada uma destas dificuldades foi citada por um estudante.

Tabela 1 – Mostra o resultado à pergunta “Abaixo listamos algumas dificuldades que você pode estar encontrando para ter melhor desempenho nas aulas de inglês. Marque seu TOP 4, onde 1 é a maior dificuldade de todas, 2 a segunda maior e assim por diante: (ATENÇÃO, você deve escolher apenas 4 das 9 alternativas sugeridas)”.

DIFICULDADE	1	2	3	4
Internet (acesso, velocidade, etc)	-	9,6%	9,6%	14,4%
Equipamento (computador, celular, etc)	4,8%	4,8%	7,2%	9,6%
Barulho	7,2%	19%	19%	4,8%
Horário reduzido das aulas	7,2%	7,2%	2,4%	4,8%
Familiaridade com as ferramentas (<i>Google Meet</i> , <i>Google Forms</i> , etc)	-	7,2%	4,8%	9,6%
Motivação pessoal	9,6%	12%	7,2%	4,8%
Falta de atividades em conjunto com colegas de turma	7,2%	7,2%	12%	4,8%
Saudade da sala (aula presencial)	31%	4,8%	7,2%	14,4%
Não entende as explicações	2,4%	7,2%	4,8%	7,2%

Fonte: dados compilados pelo autor

Questionados a respeito do grau de contentamento sobre diversos fatores, a grande maioria se diz “Satisfeito” ou “Muito Satisfeito”. Destes, os 3 que se destacaram positivamente foram o desempenho do professor no manuseio das plataformas (*Google Meet*, *Google Forms*), os recursos didáticos das plataformas e o prazo dado para a realização das provas. Isso é corroborado pelas respostas ao que eles (estudantes) mais gostam nas aulas remotas de inglês, quando, em geral, a didática dos professores (explicação, uso de música, jogos, por exemplo) foi o ponto principal apresentado pelos respondentes, como pode ser visto nos exemplos:

“As músicas, a dinâmica da aula, o professor ensina e explica tudo e esclarece todas as dúvidas.” (Discente 2)⁹
 “Eu gosto bastante da interação que temos, e da forma que Jane consegue simplificar até entendermos.” (Discente 32)

Todos os 11 itens presentes na pesquisa, na seção sobre a percepção, em relação ao grau de contentamento com as aulas, foram listados e apresentados na tabela 2, como pode ser verificado a seguir.

Tabela 2 – Mostra o resultado à pergunta “Com base na sua percepção, qual o seu grau de contentamento com: (ATENÇÃO, você deve marcar uma alternativa para cada pergunta)”.

FATOR	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
O desempenho do professor no manuseio das plataformas (<i>Google Meet, Google Forms</i>)	2,4%	-	35,7%	61,9%
Os recursos didáticos das ferramentas (<i>Google Meet, Google Forms</i>)	2,4%	2,4%	52,4%	42,8%
A dinâmica das aulas de inglês no Google Meet	-	9,6%	40,4%	50%
A qualidade das aulas síncronas de inglês no Google Meet	-	7,2%	42,8%	50%
O seu aprendizado nas aulas síncronas de inglês	2,4%	9,6%	47,6%	40,4%
O seu aprendizado nas aulas assíncronas de inglês	2,4%	9,6%	47,6%	40,4%
A forma de avaliação no ensino remoto de inglês	2,4%	4,8%	42,8%	50%
O prazo dado para a realização de atividades	2,4%	7,2%	40,4%	50%
O prazo dado para a realização de avaliações (provas)	2,4%	-	45,2%	52,4%
A continuidade das aulas de inglês através do ensino remoto emergencial	4,8%	12%	42,8%	40,4%
O contato com meus colegas de sala	7,2%	14,4%	45,2%	33,2%

Fonte: dados compilados pelo autor

Essas constatações corroboram com aquelas de Arruda (2020), Lima et al. (2020), Tavares & Duarte (2020), que veem de forma positiva o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação, como ferramenta de estímulo aos discentes, incentivando a formação transversal, a interatividade e o desenvolvimento das competências linguísticas.

No outro extremo, o das insatisfações, os 4 que se destacaram foram o aprendizado do aluno nas aulas síncronas e assíncronas, a continuidade das aulas de inglês através do ERE e o contato com os colegas de sala de aula. Se reunirmos

⁹ Foi utilizado o termo “Discente” e o número equivalente à ordem em que respondeu ao formulário para individualizar cada resposta e manter o anonimato do respondente.

como uma fórmula estes 4 fatores e somá-los, o produto final será a saudade da aula presencial, apontado por 31% dos respondentes como a principal dificuldade enfrentada no ERE. Além disso, confrontados com aquilo que os discentes menos gostam nas aulas remotas de inglês, percebeu-se uma correlação significativa com os aspectos apontados, como o fato de a aula não ser presencial, o local utilizado para assistir às aulas, o tempo e a quantidade de aulas de inglês e a não compreensão quando o docente fala em inglês, conforme exemplos de relatos abaixo:

“So a questão de não ser presencial” (Discente 23)

“Meu local de aprendizado.” (Discente 7)

“O tempo reduzido se a aula durasse mais tempo seria de melhor aproveitamento.” (Discente 30)

“A quantidade de aulas, deveria ser mais aulas de inglês por semana” (Discente 40)

“O professor fala muito em inglês na aula” (Discente 32)

“Não é que menos gosto, não entendo bem as partes que a professora fala em inglês” (Discente 10)

Apesar dos baixíssimos percentuais de insatisfação, é importante apresentá-los, relacionando-os aos índices de satisfação, pois só assim será possível ter uma compreensão total de como foi o ERE no CODAP/UFS. Além disso, ainda que 99% da turma esteja satisfeita, não significa que a busca por melhoria no ensino de inglês não deva ser um objetivo, até porque outros discentes podem ter o mesmo sentimento e ainda não o expressaram.

A fim de conhecer o quão envolvido os discentes estavam com o ensino de inglês no ambiente de ERE, foi perguntado “Com base no período estudado no CODAP/UFS (2020 e 2021 ou só 2021), responda com qual frequência você: (ATENÇÃO, você deve marcar uma alternativa para cada pergunta)” (Tabela 3), quando então a grande maioria respondeu as frequências “Quase sempre” ou “Sempre” para todas as alternativas, exceto aquela sobre ligar a câmera durante a aula, onde 59,5% respondeu que “Nunca” ou “Quase nunca” ligam a câmera. Destes, 48% alegaram vergonha/timidez como justificativa, 16% problemas com o equipamento ou com a internet (velocidade/estabilidade de conexão), 12% simplesmente disseram que não gostam e os demais não apresentaram qualquer motivo. Ainda que os docentes do CODAP/UFS usem com frequência em suas aulas as TDIC, com estímulo à interatividade, muitos discentes não ligam a câmera por

vergonha ou timidez, implicando na falta de interação aluno-professor, aspecto encontrado, por exemplo, por Spoel et al. (2020), em sua pesquisa.

Tabela 3 – Mostra o resultado à pergunta “Com base no período estudado no CODAP/UFS (2020 e 2021 ou só 2021), responda com qual frequência você: (ATENÇÃO, você deve marcar uma alternativa para cada pergunta)”.

FATOR	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
Comparece às aulas de inglês	-	4,8%	21,4%	73,8%
Assiste às aulas de inglês do início ao fim	-	2,4%	16,6%	81,0%
Se sente à vontade para participar das aulas, seja com áudio ou pelo chat	4,8%	16,6%	35,7%	42,9%
Se sente preparado(a) para acompanhar os conteúdos dados pelo professor(a)	-	4,8%	35,7%	59,5%
Se dedica aos estudos fora do horário das aulas síncronas	-	12%	47,6%	40,4%
Usa o livro didático adotado pelo CODAP/UFS	7,2%	4,8%	28,5%	59,5%
Acha a aula de inglês interessante	-	2,4%	23,8%	73,8%
Liga a câmera durante a aula	33,3%	26,2%	23,8%	16,7%

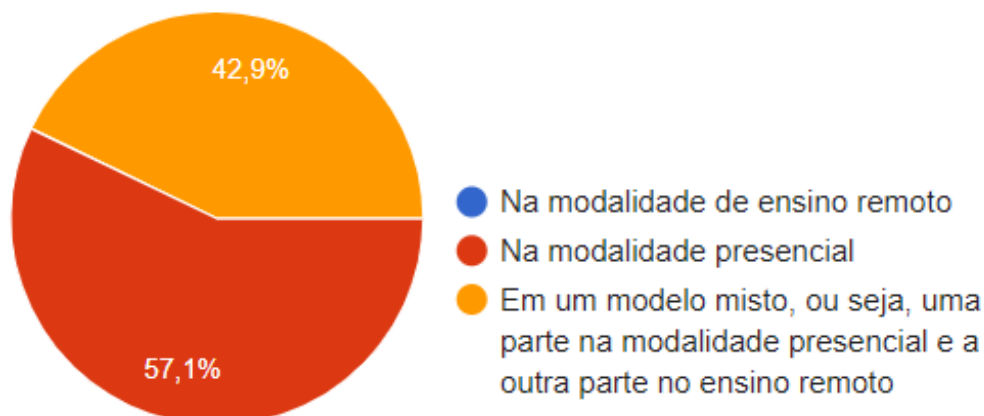
Fonte: dados compilados pelo autor

Com base nos 3 maiores índices de frequência apresentados na tabela 3, é possível afirmar que a grande maioria dos discentes do ensino fundamental II do CODAP/UFS consideram as aulas de inglês interessantes e, por isso, comparecem a elas, assistindo-as do início ao fim. Apesar disso, a timidez/vergonha da maioria os impede de ligar câmera para a interação visual com os docentes e demais colegas de turma, refletindo nos percentuais sobre sentir-se à vontade para participar das aulas. Cabe verificar se os índices menores de dedicação extraclasse estariam associados à insatisfação quanto ao aprendizado nas aulas síncronas e assíncronas. Flores et al. (2021) recomendam não sobrecarregar os alunos com trabalhos, então pergunta-se se a sobrecarga seria o motivo deste baixo índice de dedicação extraclasse? Para esta possibilidade, não se considera apenas a demanda da disciplina inglês, e sim todo o conjunto de disciplinas do ensino fundamental II, afinal o ERE ainda é novo e os discentes estão se adaptando a esta modalidade, que já exige algo além do que seria necessário no ensino presencial.

Por fim, perguntou-se pela preferência dos discentes quanto a continuar ou não as aulas através do ensino remoto (Figura 4). Trata-se de uma pergunta relevante para a análise dessa modalidade de ensino no CODAP/UFS, uma vez que representa uma disposição voluntária para que o mesmo tipo de trabalho seja, ou

não, continuado, mas que não está diretamente relacionado com a percepção dos alunos sobre o interesse e participação no ERE.

Figura 4 – Gráfico referente à pergunta “Considerando sua vivência com o ensino remoto emergencial e que, hipoteticamente, a pandemia da COVID-19 acabasse, gostaríamos de saber se você prefere continuar as aulas de inglês.”



Fonte: dados compilados pelo autor

Com a análise da Figura 4, percebemos que 57,1% dos alunos gostariam do retorno das aulas presenciais, 42,9% optaram por um modelo híbrido, ou seja, aulas presenciais e aulas remotas, e ninguém sinalizou o interesse por aulas 100% remotas. Apesar da saudade da sala de aula ser apontada como a principal dificuldade encontrada no ERE, boa parte dos discentes prefeririam que as aulas fossem realizadas numa modalidade híbrida, indicando que o ERE trouxe uma experiência positiva, que deve ser investigada, e que não pode ser totalmente descartada do sistema de ensino.

4.2. DOCENTES

O CODAP/UFS possui 2 professores (Docente 1 e Docente 2) para a disciplina de inglês e ambos participaram da pesquisa. Docente 1 trabalha na escola há 5 anos, formado em Letras Inglês e com doutorado em Educação. Docente 2 atua no CODAP/UFS há 10 anos, tem graduação em Letras Português-Inglês e mestrado em Letras e Linguística.

Os respondentes ministraram aulas para turmas do 6º ao 9º ano, tanto em 2020 quanto em 2021. Nas aulas presenciais, antes da pandemia da COVID-19,

ambos utilizavam em suas classes tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), porém nunca tinham utilizado o *Google Forms* e o *Google Meet*, exceto Docente 2, que já havia utilizado raras vezes o *Google Meet*. Para minimizar a pouca familiaridade com as plataformas citadas, o CODAP/UFS, através da Universidade Federal de Sergipe, ofereceu treinamento aos docentes do seu quadro sobre como utilizar o *Google Classroom*, adotado como plataforma oficial pela escola para o ERE, conforme relatos a seguir:

“O começo foi desafiador, pois o Codap voltou às aulas antes da graduação. Tivemos vários momentos de discussão, palestras, oficinas, cursos e bastante aprendizado em prol de uma preparação para o ensino remoto emergencial. A UFS também ofereceu um treinamento de como utilizar o Google Classroom, plataforma definida como oficial para o ensino remoto emergencial da instituição. Durante o curso, foi possível aprender a como usar as ferramentas do Google com foco na educação.” (Docente 1)

“O primeiro treinamento foi através de colegas que tinham maior domínio das TDICs. Em seguida, tive oportunidade de participar de um curso mais amplo oferecido pela UFS. E também procurei informações através de tutoriais na Internet.” (Docente 2)

Os dois possuem equipamentos próprios, local apropriado e pacote de dados de internet suficiente para dar aula o mês todo. Ambos estão satisfeitos ou muito satisfeitos com o desempenho do equipamento, a internet, a velocidade de conexão e o espaço utilizado para dar aulas.

A fim de conhecer as dificuldades impostas aos docentes pelo ERE, perguntou-se sobre 10 aspectos (Tabela 4). Destes, apenas a sobrecarga foi sentida com maior intensidade pelos dois docentes. O fato de nenhum dos 10 aspectos terem a opção “Nunca” escolhida significa que as dificuldades foram encontradas, mas em grau de percepção distinto para os respondentes. O “Quase sempre” foi sinalizado por um ou outro professor, no que se refere às dificuldades encontradas para: preparar, administrar o tempo de preparação, ter *feedbacks* dos discentes durante as aulas; o “Sempre” também foi utilizado por um docente para se referir tanto às dificuldades com a correção de atividades quanto a de se motivar, em decorrência da pequena quantidade de câmeras ligadas na aula síncrona.

Tabela 4 – Mostra o resultado à pergunta “Com o ensino remoto emergencial (ERE), responda com qual frequência você: (ATENÇÃO, você deve marcar uma alternativa para cada pergunta)”.

ASPECTO	Nunca	Quase nunca	Quase sempre	Sempre
Tem dificuldades para preparar as aulas	-	50%	50%	-

Tem dificuldades para administrar o tempo de preparação das aulas	-	50%	50%	-
Tem dificuldades para manter o ritmo das aulas	-	100%	-	-
Tem dificuldades para promover a interatividade dos discentes nas aulas	-	100%	-	-
Tem dificuldades para preparar ou adaptar atividades ou exemplos para as aulas	-	100%	-	-
Tem dificuldades para ter feedback dos discentes durante as aulas	-	50%	50%	-
Tem se sobrecarregado por causa do ERE	-	-	50%	50%
Tem dificuldades com a correção das atividades	-	50%	-	50%
Tem dificuldades de se motivar por causa da falta da presença física dos estudantes	-	100%	-	-
Tem dificuldades de se motivar por causa da pequena quantidade de câmeras ligadas na aula síncrona	-	50%	-	50%

Fonte: dados compilados pelo autor

Ao serem indagados sobre uma sobrecarga de trabalho, ocasionada pelo ERE, os dois docentes sinalizaram afirmativamente, ao marcar as opções “Quase sempre” e “Sempre”. Apenas o Docente 1, no entanto, justificou a resposta, explicando que

“A sobrecarga se dá pela quantidade de atividades relacionadas ao ERE. Além dos encontros síncronos, a preparação da aula é toda especial e requer mais tempo. As atividades assíncronas também levam um bom tempo de preparação: é preciso pensar nelas, elaborá-las, deixar as instruções e orientações bem claras (e respostas equivocadas ou enviadas 2 ou 3 vezes pelo mesmo aluno acontecem com frequência), criar um Google Forms para receber as respostas, lidar com a insegurança dos alunos que temem o não recebimento das respostas e pedem constantemente para checar se as respostas chegaram. É preciso também adaptar esses materiais para os alunos que não possuem internet e recebem o material impresso.

As reuniões para discutir e refletir sobre o ERE são de fundamental importância, pois acredito na construção coletiva, mas esses momentos acabam por exigir mais horas de trabalho relacionadas ao ensino remoto. A falta de contato visual, com a maioria das câmeras desligadas é bastante desestimulante. Há dias em que nenhum aluno quer abrir a câmera e nós, enquanto professores, falamos sem saber se há alunos mesmo ali.”

Investigou-se, também, como estava a interatividade no ERE e, apesar de ambos afirmarem que “Quase nunca” têm dificuldades para promover a interatividade dos discentes nas aulas, os docentes classificaram a participação dos alunos como “Razoável” (26% a 50% dos presentes na aula participam/interagem), entendendo que isso proporciona mais dificuldades e sobrecarga de trabalho, conforme respostas transcritas abaixo:

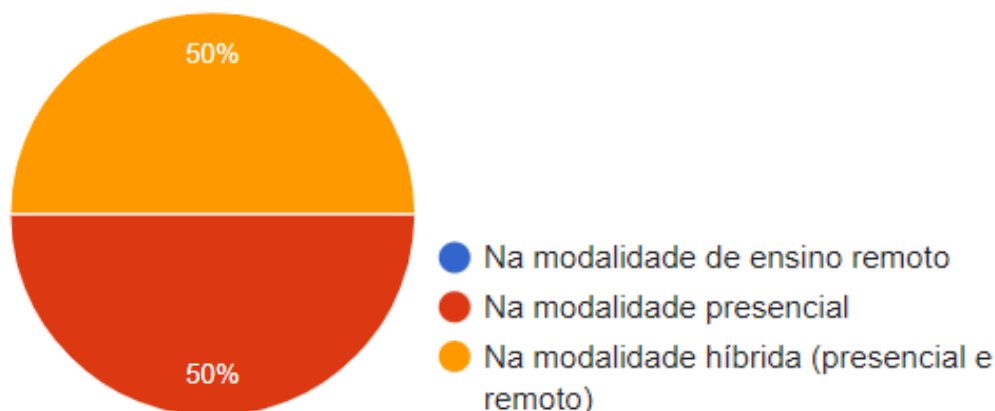
“A ideia de uma aula interativa, dialogada e participativa, na qual eu acredito, é desafiada no ensino remoto emergencial. Alguns alunos abrem o microfone e a maioria prefere usar o chat. Isso pode se tornar um problema ao compartilhar tela no Google Meet, já que o chat não fica visível. Diferente de uma sala de aula presencial, em que muitos alunos respondem, interagem livremente. Pouquíssimas câmeras são abertas e muitas vezes 2 ou 3 se abrem depois que eu insisto na importância desse contato. A pouca participação afeta diretamente a minha motivação, mas sigo instigando os alunos e estimulando a participação, sempre respeitando a timidez ou a falta de aparelhos tecnológicos que permitam uma total participação e compreendendo que estamos vivendo um momento atípico.” (Docente 1)
“Tenho que preparar mais recursos para estimular os alunos. Isto gera sobrecarga para mim.” (Docente 2)

A questão do aumento da sobrecarga de trabalho já foi bem apontada, até aqui, pelos docentes, e a fim de ter uma maior exatidão dessa sobrecarga, perguntou-se qual o grau de fadiga física e mental nas modalidades de ensino presencial e na de ERE, quando então foi obtido um aumento de 50% da fadiga física para ambos e, quanto à fadiga mental, de 50% para um professor e de 100% para o outro docente. Isso evidencia que o ERE impôs aos docentes um maior cansaço físico e mental, afinal eles tiveram que procurar por respostas adaptativas em tempo real, face à necessidade de reconfigurar radicalmente as práticas de trabalho, o que gerou efeitos previsíveis de estresse, ansiedade, desorientação ou esgotamento (Flores et al. 2021).

Schmidt et al. (2020), em seu estudo sobre “Saúde Mental e Intervenções Psicológicas durante a Pandemia”, aponta que investigações e pesquisas acerca dos impactos na saúde mental em decorrência da pandemia do novo coronavírus ainda são incipientes, por se tratar de fenômeno extremamente recente, mas já sinalizam para implicações negativas consideráveis. Tal implicação poderia se enquadrar como a síndrome de *Burnout*, identificada por Matos et al. (2020), ao afirmarem que muitos professores estão com esta doença, mas que ainda não perceberam, o que afeta grandemente a sua percepção de realização profissional.

Por fim, perguntou-se pela preferência dos docentes quanto a continuar ou não as aulas através do ensino remoto (Figura 5).

Figura 5 – Gráfico referente à pergunta “Considerando sua vivência com o ensino remoto emergencial e que, hipoteticamente, a pandemia da COVID-19 acabasse, gostaríamos de saber se você prefere continuar as aulas de inglês.”



Fonte: dados compilados pelo autor

Ao analisar o gráfico, constatou-se que nenhum dos dois docentes desejaria continuar a dar aulas 100% remotas, da mesma forma que sinalizado pelos discentes, e que cada um tem uma preferência distinta, pois um optou pela modalidade híbrida e o outro pela presencial. Mais uma vez, a tendência de aproveitar as vantagens do ensino remoto foi evidenciada, e é concretizada nas respostas à solicitação para escrever sobre as vantagens e desvantagens percebidas no ensino remoto emergencial, conforme citações abaixo:

“O ensino remoto emergencial não funciona bem para todos(as). Ele exige que o(a) estudante tenha um ambiente em casa com estrutura, silencioso, bem iluminado, além de bons equipamentos para acompanhar os encontros síncronos e realizar as atividades assíncronas. Isso infelizmente não é a realidade de todos(as). Esse fato acirra as desigualdades que a escola tenta equilibrar ao oferecer, no ensino presencial, a mesma sala de aula, com a mesma estrutura e os mesmos materiais impressos em boa qualidade e com tamanho adequado, por exemplo. Muitos dos estudantes acompanham as aulas pelos celulares, ou seja: precisam ver slides e textos em telas muito pequenas e que não foram criadas para tal função.

Outro ponto importante é o fato do ERE ser um desafio ainda maior no ensino básico, pois foi preciso criar em crianças e adolescentes uma grande autonomia nos estudos. De repente, os(as) professores(as), os(as) colegas e toda a equipe da escola não estavam mais ao lado deles(as). Essa interação faz muita falta e impacta no desenvolvimento dos(as) estudantes, o que eventualmente também causa impacto no quanto de aprendizado um(a) aluno(a) pode obter nessa perspectiva.

Ensinar uma língua estrangeira assim é especialmente desafiador por diversos fatores. A falta de contato físico, nos impossibilita de perceber, por exemplo, pelos gestos e fisionomia, se o que estamos falando, discutindo, apresentando, faz sentido para os(as) estudantes ou não.

O ERE não foi planejado e pensado de forma a suprir todas as necessidades. Ele serve a um propósito que é a manutenção das atividades escolares e isso é de fundamental importância no momento de pandemia. Ele nos trouxe muito aprendizado também e nos mostrou como a educação

pode se reinventar e ser resiliente. No entanto, o ERE, como diz o pelo próprio nome, é emergencial e, ao final da pandemia, eu acredito que deva ser finalizado.” (Docente 1)

“Acho que o ensino remoto pode complementar o presencial e também no que diz respeito às tarefas de casa e às pesquisas. Se bem usadas, podem auxiliar no processo de autonomia dos alunos.” (Docente 2)

O ERE se constituiu em uma ação necessária, apesar de não desejada pelos participantes da pesquisa. Todos nós participamos desse processo ou conhecemos alguém que teve que ser submetido ao ERE e temos as nossas opiniões, baseados em nossa vivência ou nos relatos de outras pessoas. Pesquisas como essa, no entanto, são essenciais para que possamos investigar não somente as prioridades educacionais, mas, principalmente, os motivos pelos quais as práticas desenvolvidas foram efetivas ou necessitam de ajustes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia da COVID-19 fez com que a comunidade acadêmica buscasse soluções e adequações no sistema de ensino. O ERE virou protagonista da educação mundial, impondo a discentes e docentes desafios nunca enfrentados e, portanto, com dificuldades e vantagens desconhecidas até então.

A falta de equidade já levantada pela comunidade acadêmica ocorre também no CODAP/UFS, apesar de quase todos entrevistados possuírem equipamento, internet e local apropriado em casa, considerando-os satisfatórios ou muito satisfatórios. Dessa forma, a equidade tão propalada pode ser alcançada no CODAP/UFS com um baixo investimento por parte da escola ou do poder público, pelo menos quanto a equipamento e internet, já que o local apropriado demandaria recursos maiores de infraestrutura na residência do discente.

O desempenho dos estudantes nas aulas de inglês é afetado principalmente pela saudade das aulas presenciais e pelo barulho ao qual estão expostos em suas residências. O primeiro fator está muito relacionado inicialmente à forma abrupta que o ERE entrou na vida deles, e, ao tempo em que estão sem sociabilizar com os colegas de forma presencial na sala de aula, no recreio, no ônibus a caminho do colégio. Já o segundo aguça a desigualdade socioeconômica em nosso país.

Mesmo com as adversidades mencionadas, a grande maioria dos alunos se considera “Satisfeito” ou “Muito satisfeito” com os 11 fatores (Tabela 2) apresentados na pesquisa, na qual se destacaram o desempenho dos docentes no

manuseio do *Google Meet* e do *Google Forms*, os recursos didáticos proporcionados pelas plataformas e o prazo dado para a realização das provas. Isso demonstra que as TDIC, como ferramenta pedagógica, devem continuar presentes na educação. Por outro lado, as maiores insatisfações dos alunos estão com o seu aprendizado nas aulas síncronas e assíncronas e, como não poderia deixar de ser, com a continuidade do ERE. Credita-se isso, principalmente, à saudade das aulas presenciais e, de forma secundária, a não adaptação à modalidade de ensino atual.

Apesar dos discentes gostarem das aulas de inglês e da didática utilizada pelos docentes, a maioria “Nunca” ou “Quase nunca” ligam a câmera, por vergonha ou timidez, o que acaba influenciando na não participação mais efetiva durante as aulas. Esse aspecto pode ser trabalhado pelo CODAP/UFS, uma vez que as câmeras desligadas parecem influenciar negativamente os docentes, que se sentem desmotivados e obrigados a preparar recursos extras para estimular os alunos, afinal eles acabam ministrando aulas para uma tela de computador, cujo público, do outro lado, pela falta da interação proporcionada pelo visor, pode não estar atento às explicações ou ter dúvidas não compartilhadas sobre o conteúdo.

Dos 10 aspectos apresentados aos docentes como possíveis dificuldades enfrentadas, não houve a marcação da opção “Nunca”, mostrando que todas as dificuldades são sentidas em menor ou maior grau. Delas, a sobrecarga foi o único aspecto relevante para os docentes, e pode estar relacionada, entre outros fatores apontados (reuniões sobre ERE, preparo de mais materiais, dificuldades de correção das atividades etc), à necessidade de criar nos discentes uma grande autonomia nos estudos, o que demanda mais esforços por parte dos professores. Isso é evidenciado pelo aumento de 50% a 100% nas fadigas física e mental relatadas pelos docentes, quando comparadas com este mesmo sentimento na modalidade presencial, indicando um possível *Burnout*, mesmo que em estágio inicial.

Por tudo que foi dito, nenhum dos respondentes quer continuar com o ERE em sua totalidade. Porém, mesmo diante de diversos fatores negativos relacionados ao ERE, quase metade dos respondentes (discentes e docentes) preferem que o ensino ocorra na modalidade híbrida, ou seja, com aulas presenciais e aulas remotas. Isso corrobora com a visão do autor deste trabalho, de que práticas híbridas poderão ficar mesmo com o fim da pandemia da COVID-19, pois fatores como flexibilidade de horários e economia com transporte/alimentação/materiais podem ser considerados quando da escolha desta modalidade. Os próprios

docentes pesquisados concordam com tal assertiva, ao afirmarem que o ERE “trouxo muito aprendizado também e nos mostrou como a educação pode se reinventar e ser resiliente” (Docente 1) ou que “o ensino remoto pode complementar o presencial ... podem auxiliar no processo de autonomia dos alunos” (Docente 2).

Por fim, é possível afirmar que as aulas de inglês do CODAP/UFS, na avaliação dos alunos, continuam sendo satisfatórias, apesar das dificuldades encontradas. Além disso, a partir dos prós e contras aqui elencados, o CODAP/UFS precisa ter um plano para o futuro que possa ser implementado de imediato, caso situações análogas à da COVID-19 voltem a ocorrer.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista Em Rede**: Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 4 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 343/2020**: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais, na educação superior, por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 14 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em 26 jul. 2021.

CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação). **Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus** – Painel TIC COVID-19 – Edição 2. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/tic-covid-19/painel-covid-19/2-edicao/C8W/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CNTE/GESTRADO (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. GESTRADO/UFGM). **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. 2020. 24 p. (Relatório Técnico). Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

FEITOSA, Murilo Carvalho; MOURA, Patrícia de Souza; RAMOS, Maria do Socorro Ferreira; LAVOR, Otávio Paulino. 2020. Ensino Remoto: O que pensam os alunos e

professores? In: CONGRESSO SOBRE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO (Ctrl+E 2020), 5., 2020, Evento Online. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 60-68. DOI <https://doi.org/10.5753/ctrl.e.2020.11383>. Acesso em: 16 jan. 2021.

FLORES, Maria Assunção; MACHADO, Eusébio André; ALVES, Maria Palmira; VIEIRA, Diana Aguiar. Ensinar em tempos de COVID-19: um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 34, n. 1, 1 jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/21108/18412>. Acesso em: 26 jul. 2021.

GACS, Adam; GOERTLER, Senta; SPASOVA, Shannon. Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. **Foreign Language Annals**, v.53, n. 2, p. 380-392, 2020. Disponível em: <https://doi-org.ez1.periodicos.capes.gov.br/10.1111/flan.12460>. Acesso em 17 jan. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ª edição. Ed. Atlas. São Paulo, 2002.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey & BOND, Aaron. 2020. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 27 March. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 17 jan 2021.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – Tecnologia da Informação e Comunicação. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101543.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – Acesso à Internet e à Televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2019. Brasília: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4299>. Acesso em: 26 jul. 2021.

JUDD, Joel; REMBER, Betty Ann; PELLEGRINI, Tony; LUDLOW, Brian; MEISNER, John. “This is Not Teaching”: The Effects of COVID-19 on Teachers. 2020. Disponível em: https://www.socialpublishersfoundation.org/knowledge_base/this-is-not-teaching-the-effects-of-covid-19-on-teachers/. Acessado em: 02 ago. 2021.

LIMA, Jane Helen Gomes de; SAVIO, Gislane; ROSSO, Graziela Pavei Peruch. Inglês como Língua Franca (ILF) e o ensino-aprendizagem de língua inglesa em

tempos de ensino remoto: um relato de caso aplicado ao ensino fundamental I. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 269-282, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18346>. Acesso em 15 de fevereiro de 2021.

MATOS, André Gustavo de Medeiros; NUNES, Marcília Ingrid Lima Barroso; ALMEIDA, Telma Patrícia Nunes Chagas. Prevalência da síndrome de burnout em professores durante o período pandêmico de isolamento social. **Anais VII CONEDU - Edição Online** ... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69351>>. Acesso em: 09/08/2021.

MELO, Edson Viana de. **Um estudo sobre o trabalho do professor de língua inglesa em tempos de ensino remoto nas escolas estaduais da Paraíba**. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Língua Inglesa) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20452>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MENDES, Bárbara Pepino; SANTOS, Bruna Fenelon; SANTOS, Bruna Silva; FERREIRA, Bruno Henrique Mendes. Vantagens e desvantagens do ensino remoto emergencial no Brasil. **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**. 2021. v. 1, n. 12, 6p. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/18149/1125613943>. Acesso em: 28 jul. 2021.

MORAES, Luana Celina Lemos. Normas aplicáveis ao ensino remoto: uma análise das Portarias nº 343 e 345 do Ministério da Educação à luz do direito brasileiro. In: PAIVA JÚNIOR, Francisco Pessoa (org.). **Ensino Remoto em Debate**. 1 ed. Belém, PA: RFB Editora, 2020. p. 45-56.

MOREIRA, Thamyres Guedes. **Do habitual ao “novo normal”: o ensino de línguas estrangeiras no contexto da pandemia**. 2020. 18f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas Inglês e Espanhol) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Cabedelo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1180/1/TCC%20com%20Ficha%20Catalogr%C3%A1fica%20-%20Thamyres%20Guedes%20Moreira.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização Pan-americana da saúde (OPAS). **Folha informativa COVID-19** - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#contagio>. Acesso em: 12 fev. 2021.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Coronavirus (COVID-19) dashboard**. 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em 26 jul. 2021.

RIBEIRO, Daniele Alves; DO ESPÍRITO SANTO, Diogo Orlando Elias; LIMA, Leonardo Jovelino Almeida de. O uso de smartphones no ensino e na aprendizagem da língua inglesa: o que dizem os professores? **Palimpsesto - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, [S.l.], v. 20, n. 35, p. 199-216, maio 2021. ISSN 1809-3507. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/57301/37892>>. Acesso em: 27 jul. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2021.57301>.

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020, ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

SANTOS, Elaine Maria; ISIDORO DA SILVA, Walisson; & ALVES MENDES, Alano. (2020). Ensino remoto e o estágio curricular em língua inglesa: relatos de caso do Cesad-UFS. **Educte: Revista Científica do Instituto Federal de Alagoas**, 11(1), 1303-1319. Recuperado de <https://periodicos.ifal.edu.br/educte/article/view/1625>

SCHMIDT, Beatriz; CREPALDI, Maria Aparecida; BOLZE, Simone Dill Azeredo; NEIVA-SILVA, Lucas; DEMENECH, Lauro Miranda. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). **Estudos de Psicologia** (Campinas), 37, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>. Acesso em: 09 ago. 2021.

SERGIPE. Governo do Estado. **Decreto nº 40.560**: Proíbe, dentre outras coisas, as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada. Aracaju, SE: Governo do Estado, 2020. Disponível em: <https://www.pge.se.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA-40.560-DE-16032020-ESTADO-DE-SERGIPE.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2021.

SILVA, Ana Carolina Oliveira; SOUSA, Shirlaine de Araújo; MENEZES, Jones Baroni Ferreira de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**. São Paulo, n. 36, p. 298-315, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SPOEL, Irene van der; NOROOZI, Omid; SCHUURINK, Ellen; GINKEL, Stan van. Teachers' online teaching expectations and experiences during the Covid19-pandemic in the Netherlands. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, 623-638, DOI:10.1080/02619768.2020.1821185. Acesso em: 30 jul. 2021.

TAVARES, Claudia; DUARTE, Gabriela Bohlmann. Sala de aula invertida e letramento crítico: possibilidades no ensino remoto de inglês como LA. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 12, n. 2, 4 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/SIEPE/article/view/107587>. Acesso em: 15 fev. 2021.

XIAO, Chunchen.; LI, Yi. 2020. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS, Veena; KHAN, Naveeda (ed.). **Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities**, American Ethnologist website. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focused-concerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-on-education-in-china>. Acesso em: 09 jan. 2021.

ZHANG, Wunong; WANG, Yuxin; YANG, Lili; WANG, Chuanyi. Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. **Journal of Risk and Financial Management**, v. 13, n. 3: 55. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>. Acesso em: 01 ago. 2021.