



IMPRESSÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE INGLÊS DE FORMA REMOTA (EMERGENCIAL) EM CONTEXTO PANDÊMICO

Ricardo Tavares Martins

ricardo.martins@ifsertao-pe.edu.br

INTRODUÇÃO

Desde o final do ano passado, 2019, o mundo começou a enfrentar uma pandemia sem precedentes históricos. A COVID-19, causada pelo novo coronavírus, desencadeou uma pandemia cujo epicentro foi Wuhan (China), mas não se manteve restrita a um único país e rapidamente o mundo inteiro sentiu seus impactos. É bastante óbvio que o primeiro impacto tenha sido na área da saúde, mas a pandemia afetou diversas áreas como a economia e, sobretudo, a educação (SANTOS, 2020).

Ao redor do mundo escolas, universidades e toda sorte de centros de ensino paravam suas atividades presenciais enquanto pensavam uma forma de contornar a situação problemática. Algumas instituições logo passaram a ofertar uma modalidade de ensino que fosse propícia ao momento de isolamento/distanciamento físico/social imposto como medida de prevenção ao vírus, seu contágio e circulação: o ensino remoto emergencial (ERE).

No Brasil, os efeitos da pandemia começaram a surgir a partir do mês de março deste corrente ano, 2020, e assim como alguns outros países que já enfrentavam a pandemia aqui também as aulas presenciais foram suspensas e foi adotado o ERE por muitas instituições; algumas tão logo o ensino presencial foi suspenso, outras meses depois e algumas poucas não aderiram ou não retornaram o ensino de forma alguma¹.

A partir deste contexto brevemente desenhado acima, inúmeros teóricos, pesquisadores e estudiosos apontaram um olhar mais minucioso para a educação e os processos educativos durante o contexto pandêmico. Assim, encontramos facilmente diversos textos e relatos, nacionais e internacionais, do funcionamento dos processos educativos durante a pandemia. Apesar de o ensino-aprendizagem já vir acontecendo em moldes da educação a distância (EaD) isso não se compara ao que foi experienciado até agora com o ERE e com o contexto no qual estamos inseridos. As práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem saíram do presencial e do híbrido (ZANOTTO, 2020) e passaram rapidamente, e sem tempo hábil para planejamento e capacitação, rumo ao virtual total.

Essa última característica é importante tendo em vista que a EaD e o ERE são bem diferentes entre si. Como enfatizam Carvalho e Araújo (2020) a EaD possui organização,

¹ É importante ressaltar que esta é uma visão mais generalista da situação que difere bastante de instituição para instituição e do setor público para o setor privado. Ou seja, algumas instituições retomaram as aulas de forma remota tão logo foram suspensas as aulas presenciais e isso pôde ser observado mais comumente no setor privado. Aqui, ressaltamos também que esse retorno não está ligado apenas a questões pedagógicas, mas a questões financeiras, dentre muitas outras. Lembramos também que o Brasil é um país de dimensão continental e cada local possui sua particularidade, então a situação da educação neste contexto pandêmico é bastante diversa de região para região ao longo do território nacional.

planejamento e lógica de funcionamento própria, enquanto o ERE, nas palavras de (HODGES *et al.*, 2020), em contraste com experiências que são planejadas desde o início e desenhadas para ser online:

é uma mudança temporária de entrega instrucional para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que seriam, em outra ocasião, entregues em cursos presenciais ou híbridos que retornarão para este formato assim que a crise ou emergência tenha diminuído. O objetivo principal nestas circunstâncias não é re-criar um ecossistema educacional robusto, mas sim prover acesso temporário à instrução e apoio instrucional de uma forma que seja rápida de configurar e disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise.

Então, com a possibilidade da oferta do ERE muitas instituições retornaram as atividades letivas de modo remoto logo após a suspensão das aulas presenciais. Assim, é dentro deste contexto de ERE que este trabalho se inscreve; tratamos aqui de um relato de experiência a partir do que foi experienciado em quase três meses de ERE numa disciplina da educação básica (língua inglesa), num campus de um instituto federal.

E por se tratar de um relato de experiência objetivamos, com vistas ao processo de ensino-aprendizagem e aos recursos e atores envolvidos, relatar, analisar e refletir a experiência de ensino e aprendizagem da língua inglesa que costumeiramente acontece em ambiente físico de sala de aula, mas que pelas razões mencionadas foi transportada para o virtual. Objetivamos também, ao final deste trabalho, responder à pergunta que o norteia: quais as impressões de ensinar e aprender inglês de forma remota (emergencial) em meio a uma pandemia? Para alcançarmos os objetivos aqui propostos utilizamos uma metodologia qualitativa (PAIVA, 2019) cujos dados analisados são o processo de ensino-aprendizagem de inglês através do ERE no contexto da pandemia, o *locus* onde esse processo ocorreu (o virtual), os atores envolvidos (professor/aluno) e os materiais didático-pedagógicos utilizados.

Tomamos como referenciais teóricos os trabalhos de Araújo (2020), Barros (2020), Bastos (2020), Bianchi (2019), Carvalho (2020), Demo (2012), Ferreira (2020), Henriques (2020), Moreira (2020), Morgado (2020), Pachecho (2020), Sousa (2020) e Zanotto (2020) para a análise do papel docente e do uso de materiais didático-pedagógicos em ambientes virtuais; e em Antunes (2014), Leffa (2016), Martinez (2009) e Oliveira (2020) para análise do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), das questões didáticas e do papel do aluno nesse processo.

Mediante a metodologia escolhida e empregada juntamente com o referencial teórico citado, organizamos este trabalho da seguinte forma: iniciando com esta introdução, passando à contextualização da situação através do relato de experiência, dando lugar à discussão acerca dos dados/resultados e encerrando com as conclusões.

CONTEXTUALIZAÇÃO E RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este relato de experiência e suas impressões se inscrevem a partir do Campus Serra Talhada do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSPE), mais especificamente a partir

da disciplina de língua inglesa na educação básica². Para tanto, é preciso que façamos uma contextualização um pouco mais detalhada a seguir.

O estado de Pernambuco possui diversas instituições de ensino, públicas e privadas, de educação básica e nível superior, das esferas municipal, estadual e federal. A partir do que foi dito anteriormente, este relato, então, se inscreve na esfera federal de educação. É nesta esfera que Pernambuco possui seis instituições de ensino³: quatro universidades e dois institutos federais; dentre essas seis instituições o IFSPE foi a primeira a retornar às aulas de modo remoto após cinco meses de suspensão das atividades letivas presenciais, sendo ainda o Campus Serra Talhada o primeiro do IFSPE⁴ a iniciar o ERE.

Muito embora este relato parta da disciplina de língua inglesa, gostaríamos de adotar uma abordagem indutiva, ou seja, uma abordagem que vai do particular para o geral, pois acreditamos que, muito embora cada disciplina possua suas idiossincrasias, há um elo em comum neste contexto que é o fato de que todas, ou quase todas, disciplinas⁵ foram ofertadas sob o ERE.

Outra característica importante sobre a oferta do ERE no IFSPE é que cada campus teve autonomia para planejar o retorno às atividades letivas de modo remoto, respeitando as particularidades de seus alunos e servidores e as questões locais de cada campus. No nosso caso, Campus Serra Talhada, optamos por dividir as disciplinas em ciclos; cada ciclo com duração de mais ou menos um mês e integrando 3 ou 4 disciplinas por ciclo, resultando no final 4 ciclos por semestre. Os ciclos com suas disciplinas foram centrados no *Google Classroom* e suas funcionalidades, por dois motivos: primeiro porque a instituição possui o *G Suite for Education* e tem amplo acesso às suas ferramentas e segundo porque durante a pandemia o Google disponibilizou acesso gratuito de muitas de suas ferramentas, inclusive as ferramentas do *G Suite for Education*⁶; este último motivo contribuiu para que os discentes tivessem acesso sem grandes problemas e não fosse mais um complicador neste período crítico.

Após o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) estabelecido, neste caso o *Google Classroom*, as aulas tiveram início e juntamente com elas o desafio de atuar num campo, para muitos, novo e cheio de desafios. Sabemos que qualquer proposta de ensino-aprendizagem é desafiadora por si só, mas o contexto pandêmico trouxe novos

² A disciplina de língua inglesa tomada como base para este relato é uma disciplina da educação básica com carga horária variável de 15 a 30 h/a, por semestre, a depender da série (se 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio Integrado). Ela foi ministrada ao longo dos ciclos de aulas remotas das turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio integrado em logística e do ensino médio integrado em edificações. As turmas possuem número variado de alunos que vão desde turmas pequenas compostas por 16 alunos a turmas grandes com mais de 40 alunos.

³ São elas: o Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSPE), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) e a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

⁴ O IFSPE possui 6 campi e 1 reitoria que fica localizada em Petrolina; os campi são: Petrolina (urbano), Petrolina (rural), Santa Maria da Boa Vista, Salgueiro, Ouricuri e Serra Talhada.

⁵ Referimo-nos aqui ao fato de os IFs ofertarem disciplinas da educação básica e disciplinas técnicas. Por esse motivo algumas disciplinas não puderam ser ofertadas através do ERE pela necessidade de laboratórios ou atividades práticas presenciais.

⁶ <https://tecnoblog.net/329737/os-aplicativos-gratis-durante-a-pandemia-do-novo-coronavirus-covid-19/>. Acesso em 26 Out. 2020.

desafios. Ribeiro (2020) atribui o caráter ainda mais desafiador do ERE ao fato de ter chegado a alunos e professores de forma surpresa e sem tempo para um preparo adequado para aderir a este novo formato.

Então, diante da surpresa de uma nova forma de ensinar e aprender, alunos e professores se dedicaram a formações e treinamentos para entender essa nova realidade e aprender a atuar nela (e sobre ela), pois notoriamente o presencial não pode ser simplesmente migrado para o virtual (ANTUNES, 2014) sem novas práticas e procedimentos tanto para professores (MARTINEZ, 2019) como para alunos. Assim, alunos e professores passaram a conhecer as plataformas através de treinamentos e formações que aconteceram antes do início do ERE e também concomitante a ele.

No ERE do Campus Serra Talhada, as aulas/atividades foram divididas em síncronas e assíncronas. A primeira com o uso do *Google Meet* para as interações face a face e a segunda com outros recursos do *G Suite* como o *forms*, o *docs*, planilhas, etc.. Junto das aulas/atividades (as) síncronas surgiu também a necessidade de se pensar o uso e a produção de material didático-pedagógico (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020), pois como já dito anteriormente (ANTUNES; *op. cit.*); (MARTINEZ; *op. cit.*) nesses casos não é adequado apenas transferir práticas do presencial para o virtual. No nosso caso, língua inglesa, presencialmente usávamos o livro didático que não pôde ser transposto para o virtual de forma totalitária, mas sim adaptada e com conteúdos selecionados. Em parte, de início, soou como um problema, mas o virtual permitiu o uso de materiais específicos do ambiente virtual como vídeo, *link* interativo, *quiz*, *podcast* e vários outros gêneros textuais que muitas vezes não trabalhamos em sala de aula física.

Negativamente, destacamos o impacto na interação no momento das aulas síncronas. Em comparação com o presencial o remoto teve uma diminuição expressiva da interação; interação aluno-aluno, aluno-material, aluno-professor. As interações apenas apareceram, mesmo que um pouco mais timidamente, no *Google Classroom* de forma assíncrona.

Assim, após estes primeiros meses de ERE, chegamos a um resultado misto na disciplina de língua inglesa com turmas tendo resultados expressivos com a maioria dos alunos participando e cumprindo as exigências da disciplina e turmas nas quais um número considerável de alunos sequer fez ou participou de alguma atividade síncrona e assíncrona. Infelizmente, alguns casos por falta de materiais tecnológicos que possibilitassem o acesso à internet e conseqüentemente às aulas e materiais.

DISCUSSÃO

Como dito anteriormente, este relato de experiência e os dados analisados fazem parte de uma vivência atrelada à experiência de lecionar inglês no ERE em turmas do ensino médio da educação básica em um campus de um instituto federal. Contudo, gostaríamos que a discussão fosse levada além desta disciplina e desta experiência, pois são questões que circunscrevem também a outras disciplinas nesse momento de ERE.

De fato, é indubitável que a pandemia trouxe inúmeras mudanças; mudanças tantas que sequer cabem num único texto como este. Mudanças no ensino, na aprendizagem, no ambiente de aprendizagem e interação com a presença massiva da tecnologia conforme enfatizam Ferreira e Bastos (2020).

A partir da experiência e dos dados pudemos perceber a necessidade de haver mudanças nos papéis desempenhados por professores e alunos, mudanças nos materiais

didático-pedagógicos e atenção aos ambientes virtuais de aprendizagem. Questões que discutimos a seguir.

Quando falamos de ensino remetemos à figura do professor. O professor do presencial precisa, de fato, se adaptar ao remoto como dizem Ferreira e Bastos (2020, p. 112) ao afirmar não ser mais possível “perspetivar o papel do professor como o transmissor de conhecimentos, devendo, antes, assumir o papel de facilitador e de mediador da aprendizagem.”. Esse novo professor precisa aprender a lidar com as tecnologias da informação, plataformas digitais de ensino-aprendizagem, novos gêneros textuais, novos processos de aprendizagem (aprendizagem dele próprio também e não apenas do aluno) e avaliação desses processos. Ou seja, é preciso um letramento digital para atuar de forma condizente com a nova realidade, tendo em vista que o que for aprendido a partir do letramento digital também poderá integrar a prática docente após o período pandêmico.

Essa necessidade de mudança na postura docente em relação às tecnologias digitais da informação e comunicação - as TDIC - não é um discurso novo no Brasil; pelo menos desde a década de 90 ele já circulava entre nós (RIBEIRO, 2020). A pandemia apenas o deixou mais exposto e visível e escancarou as mudanças que entraram em campo.

Obviamente, a formação docente para atuar nesses ambientes digitais não parte de uma simples vontade do professor, mas deve partir também de outros lugares; lugares que enxerguem a formação inicial e continuada para atuar em ambientes cada vez mais tecnológicos; formação que inicia nos bancos das universidades com disciplinas que abordem questões tecnológicas e a prática docente e que continua mesmo com professores que já possuem muitos anos de experiência, pois a velocidade das mudanças acompanha a velocidade tecnológica, daí a necessidade de formação continuada.

Além das formações docentes, seja inicial ou continuada, não descartamos o compartilhamento de experiências entre docentes. Acreditamos que essa sempre foi uma prática de grande valia, sobretudo agora neste momento inédito, pelo menos no Brasil, de ERE.

Saindo do ensino e migrando para a aprendizagem, remetemos aprendizagem à figura do aluno. A pandemia demandou um novo tipo de aluno também, pois ele precisa cada vez mais assumir um papel diferente, mais ativo e autônomo em relação ao professor. Precisa assumir o mesmo compromisso do presencial no processo de ensino-aprendizagem remoto (emergencial) em comparecer às aulas, mesmo que de forma (as)síncrona. Buscar também outras fontes de estudo, sempre que possível, além daquelas ofertadas por seus professores. Usar os materiais multimídias como o celular, por exemplo, para aprendizagem e não apenas para uso recreativo.

Contudo, apesar da autonomia apregoada ao estudante na pandemia, ele não precisa estar só no processo de aprendizagem. Levando em consideração que este aluno estará, provavelmente, em casa a presença da família pode ser um fator de ajuda à aprendizagem; assim, o aluno pode contar com os pais/responsáveis ou irmãos/parentes nesse processo, além de parcerias com colegas (mesmo que a distância) para o desenvolvimento de atividades, troca de ideais e experiências. O aluno precisará ser capaz de tomar essas iniciativas a fim de ajudar na garantia do seu processo de aprendizagem

Obviamente, cada aluno é único e diferente em suas subjetividades e condições de vida. A pandemia deixou mais claro do que nunca como são as questões de acesso à educação de forma mais efetiva, ainda mais agora quando o acesso é remoto. Isso ficou claro, por exemplo, nas formas de acesso à educação de alunos de redes privada e pública, zonas urbana e rural, e etc. e naturalmente essas questões não escapam à aprendizagem.

Carvajal (2020), em suas palavras, explica um pouco esta questão dificultosa de acesso à educação através da tecnologia:

As ferramentas virtuais já muito conhecidas em alguns contextos, sobretudo no primeiro mundo e na maioria das universidades pouco tem permeado os espaços da educação pública; na América Latina as limitações de pressupostos, a massificação, o acesso limitado à internet tanto por parte dos estudantes como dos professores, são alguns dos desafios a vencer.

Apesar disso, o estudante pode (e deve) sempre contar com seus professores e equipe pedagógica de sua escola, pois por mais que a autonomia discente seja uma demanda atual ela não implica na solidão do aluno no processo de aprendizagem.

Assim, nestas questões de ensino e aprendizagem entra outra figura igualmente importante ao professor/aluno: o material didático-pedagógico que ajuda no subsídio dos processos de ensino-aprendizagem. Ele (o material didático-pedagógico) deve ser diversificado e propiciar a autonomia do estudante ao empregar metodologias diversas (ativas) que o ajudem a iniciar e completar o processo de aprendizagem. Em um contexto ideal o material deve ser pensado para o ambiente no qual será empregado, mas pela necessidade de em tão pouco tempo retornar às aulas de forma remota a adaptação de material responde mais rapidamente a esta necessidade. Essa adaptação deve levar em consideração diversos aspectos como o nível de educação - básico ou superior, por exemplo - o perfil do alunado e seus interesses de aprendizagem. Não podemos esquecer também da diversificação desse material: apenas o uso de textos em arquivos como *pdf* ou *word* é insuficiente, mas uma gama de materiais como vídeos, imagens, *links* interativos, jogos (*gamefication*), etc. pode corroborar com uma aprendizagem mais efetiva e mais ligada ao contexto de ERE.

Além disso, a quantidade de conteúdos que os alunos recebem deve integrar o material didático-pedagógico como uma de suas preocupações. Tendo a internet muitas vezes como base para o estudo nesse período pandêmico, não é difícil se perder na quantidade de conteúdos disponíveis em diversas plataformas e disponíveis sob diversas formas. O material didático-pedagógico, bem pensado e estruturado pelo professor, pode garantir que chegue ao aluno apenas o necessário sem que haja excesso, pois às vezes menos é mais.

Esses materiais didático-pedagógicos precisam de um ambiente virtual de aprendizagem para que possam ser disponibilizados e compartilhados; no nosso caso, foi o *Google Classroom*. Eles, os AVA, desempenham um papel importante ao, em tese, substituir a sala de aula física e possibilitar a hospedagem dos materiais didático-pedagógicos e possibilitar também as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de formas síncrona e assíncrona.

Apesar de haver ambientes virtuais de aprendizagem desenhados exclusivamente para fins educativos como a plataforma *Moodle*, por exemplo, e também como o próprio *Google Classroom* citado neste relato, outros ambientes também podem assumir a função de ambiente virtual de aprendizagem, como foi no nosso caso na disciplina de língua inglesa. Assim, é possível usar muitas plataformas, como as redes sociais (LEFFA, 2016), para compor também um ambiente de aprendizagem: *instagram*, *whatsapp*, etc. podem ser usadas como alternativas quando da impossibilidade de uso de plataformas convencionais ou como estratégia de ensino-aprendizagem. Além disso, as redes sociais, como ambientes virtuais de aprendizagem, também são de fácil manuseio através de *smartphones* que, no nosso caso,

foram muito mais utilizados pelos alunos do que computadores tendo em vista questões de acesso a esses dispositivos (o celular acaba sendo mais acessível financeiramente para muitos alunos do que um computador que, em média, custa mais caro).

CONCLUSÕES

O ensino-aprendizagem mediado por tecnologia já vem a certo tempo se apresentando como uma tendência; é uma constante em várias áreas do conhecimento, não apenas na área de linguagens que é o campo no qual se insere este relato. Além disso, a relação ensino-aprendizagem, de forma geral, é um desafio e a partir de como ela vai se especificando assim também vão suas características e desta forma o ensino e a aprendizagem presenciais vão se diferenciando do ensino e aprendizagem virtuais, ao passo que as práticas e materiais usados em ambos os ambientes - virtual e presencial - são diferentes (DEMO, 2012) assim como também é diferente o modo como os sujeitos (inter)agem nesses ambientes.

Ao cumprir nossos objetivos de relatar e analisar sujeitos, lugares, materiais e práticas de ensino-aprendizagem pudemos perceber que as maiores dificuldades advieram da mudança brusca do presencial para o virtual através do ERE e por se tratar de uma situação nova sem o tempo necessário à adaptação e ao treinamento para atuar nesse ambiente isso nos levou ao problema desta pesquisa: o ensino-aprendizagem de inglês de forma remota (emergencial) em contexto pandêmico. Ribeiro (2020) faz uma reflexão sobre esta questão alegando que se há mais tempo já viéssemos experienciando um ensino, pelo menos, híbrido não teríamos tanta surpresa e tantas desafios com os quais lidar; ou se já tivéssemos nos apropriado de outras leituras e inclusive de exemplos de países que passaram por situações semelhantes no passado - adoção do ERE devido a desastres naturais, conflitos políticos, etc. (CZERNIEWICZ, 2020) - Poderíamos ter tido um sucesso maior.

Então, como não fizemos essa adaptação paulatina, como nas palavras de Ribeiro, muitos problemas surgiram, pois não experienciamos muitas práticas que poderiam ter ajudado a melhor enfrentar o ERE. Assim, de forma abrupta, tivemos que escolher, adaptar e até produzir materiais didático-pedagógicos adequados para este novo ambiente; tivemos que pensar a aplicação e o uso desses materiais, ou seja, a nossa didática; e tivemos também que pensar os sujeitos e suas práticas nesse novo ambiente, tendo em vista a novidade do campo.

Através de nossas experiências até agora, arriscamos dizer que o ensino e a aprendizagem nesses moldes, no mínimo, híbridos vieram para ficar e o contexto pandêmico acelerou a entrada de muitos nesse ambiente altamente tecnológico, mas apesar dessa tendência cada vez mais tecnológica na educação corroboramos com Morgado, Sousa e Pacheco (2020, p. 8) que:

[...] se os recursos tecnológicos passarem, de forma mais ampla, a fazer parte do cotidiano das escolas, jamais substituirão a relação pedagógica, fundada numa efetiva interação presencial, bem como na partilha e desenvolvimento de valores, atitudes e competências socioemocionais.

Essa entrada repentina e a necessidade rápida de capacitação para ensinar e aprender nesses novos ambientes podem ter causado alguns problemas para as variantes envolvidas: materiais didático-pedagógicos, plataformas de apoio (os AVA) e agentes

envolvidos - professor e aluno. Contudo, alguns dos problemas mencionados são passíveis de solução e as impressões que registramos a partir deste relato de experiência nos guiam para esse entendimento. O início se demonstrou mais turbulento, mas o passar do tempo, o contato e o uso das ferramentas digitais se puseram como aliados desse novo tipo de ensino-aprendizagem que se mostra como recorrente de agora em diante. Ferreira e Bastos (2020, p. 115) destacam mais alguns pontos importantes que podem surgir a partir desse contexto pandêmico:

De fato, o contexto da pandemia terá contribuído para a aceleração da integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem, criando oportunidades para a mudança de métodos de ensino e aprendizagem, dos papéis do professor e dos estudantes nesse processo e terá, ainda, contribuído para que a comunicação e a aprendizagem se tornassem ubíquas.

Então, tendo o contexto pandêmico trazido alguns problemas, mas também oportunidades de mudanças, quais as impressões de ensinar e aprender inglês através do ERE no contexto da pandemia? Aprendemos que precisamos nos reinventar, alunos e professores, em suas práticas e papéis assumidos. Não podemos ser o mesmo professor do presencial (nem o aluno ser o mesmo do presencial), pois é bem provável que o/a ensino/aprendizagem não funcione da mesma forma. Precisamos que nossos alunos, mais do que nunca, desenvolvam suas autonomias e sejam responsáveis por suas aprendizagens, a partir da figura facilitadora do professor. Aprendemos também que novos ambientes exigem novas práticas e novos materiais didático-pedagógicos; nem sempre vai adiantar transpor práticas e materiais do presencial para o virtual.

Mas, para além do pedagógico, esperamos ter aprendido que nesse momento de pandemia devemos mais do que nunca ser humanos e entender que somos diferentes em nossas práticas e nossas formas de ensinar e aprender. Esperamos ter aprendido a ter empatia com os nossos colegas de profissão e nossos alunos e que o acesso ao ERE não é uma realidade unívoca e que há muitas realidades a serem contempladas, pois a pandemia não afetou a todos da mesma forma tendo em vista as diversas realidades existentes.

Esperamos ter aprendido, pelo menos um pouco, sobre tudo que foi discutido aqui acerca do ensino-aprendizagem de inglês (e por que não outras disciplinas também) no contexto da pandemia e caso não tenhamos aprendido ainda que reflitamos sempre em busca dessa aprendizagem. É um momento de aprendizagem não apenas para os alunos, mas também para quem os ensinam, os professores; mas que tenhamos em mente que essa aprendizagem, neste tempo e nestas condições, é muito mais um processo do que um produto; é muito mais um caminho a percorrer do que um lugar a chegar.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. *Introdução à Educação*. 1ª ed. São Paulo: Paulus, 2014.

BIANCHI, P. C. F. *Docência em EaD: Desafios da avaliação*. São Carlos: Portal de Cursos Abertos da Universidade Federal de São Carlos - PoCA-UFSCar, 2019.

CARVAJAL, P. Enseñanza remota de emergência: claves para el aprendizaje virtual em la emergencia por el coronavirus. *Blog - EDU360ec*. Abr./2020. Acesso: 25 out. 2020. Disponível em: <
https://blog.edu360ec.com/2020/04/01/ensenanza-remota-de-emergencia/#_ftnref11>.

CARVALHO, E. M. S.; ARAÚJO, G. C. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. *Revista Cocar, PA*, v. 14 n. 30 set./dez. 2020. p.1-19.

CZERNIEWICZ, L. What we learnt from “going online” during university shutdowns in South Africa. *PhilonEdTech*. Mar./2020. Acesso: 25/10/2020. Disponível em: <
<https://philonedtech.com/what-we-learnt-from-going-online-during-university-shutdowns-in-south-africa/>>.

DEMO, P. *Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. 28 p. Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0640.

FERREIRA, C. A.; BASTOS, A. M. Ensino, aprendizagem e avaliação no contexto da pandemia: percepções de formadores de futuros professores. *Laplage em Revista, SP*, v. 6, n. 3, set./dez. 2020. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202063922>. p. 109 - 119.

HODGES, C. *et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Março, 2020. Acesso: 30 set. 2020. Disponível em:
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

LEFFA, J. A. V. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. Tradução Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia, SP*, n. 34, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>. p. 351-364.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, v. 15, 2020.

OLIVEIRA, V. H. N. O antes, o agora e o depois: alguns desafios para a educação básica frente à pandemia de COVID-19. *Boletim de Conjuntura*, RR, Ano II, v. 3, n. 9, set. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*. Pau dos Ferros - RN, v. 9, p. 1 - 19, 2020.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

ZANOTTO, M. A. C. Docência em EaD: Planejamento Pedagógico de Disciplinas - *Material de Apoio ao Planejamento Pedagógico*. São Carlos: Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São Carlos - SEaD/UFSCar, 2020.