



AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA – AS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO REMOTO E NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS

DIGITAL TECHNOLOGIES AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING: TEACHING PRACTICES IN REMOTE LEARNING AND THE RETURN TO IN-PERSON CLASSES

DOI: 10.5281/zenodo.20806153



Suzana de Oliveira Carneiro¹
Pricila Kohls-Santos²

RESUMO

O estudo apresenta como objetivo geral analisar como a interação com as tecnologias digitais (TDs) contribuiu com a prática docente de professores de língua inglesa no ensino remoto e no retorno às aulas presenciais. Durante o período do Ensino Emergencial Remoto, ocasionado pela pandemia da Covid-19, as práticas pedagógicas foram modificadas com o auxílio das tecnologias digitais. A pesquisa tem abordagem qualitativa, de natureza descritiva, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Os participantes são professoras de língua inglesa da Educação Básica, que lecionaram no período pandêmico e no retorno às aulas presenciais em uma escola privada do Distrito Federal. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (AC). Como resultado da pesquisa, as docentes afirmaram ter encontrado dificuldades para lidar com as ferramentas no Ensino Remoto, porém todas elas enfatizaram a importância do uso da tecnologia no contexto escolar como ferramenta de apoio pedagógico. As entrevistadas externaram que encontraram obstáculos a serem superados ao retornarem às atividades presenciais, como os processos de leitura, compreensão e escrita dos educandos. Ao final do estudo foi possível concluir que a utilização das tecnologias digitais se apresenta como uma importante ferramenta para ser agregada às práticas docentes, o que favorece a aprendizagem dos educandos.

1 Mestre em Educação, Universidade Católica de Brasília. E-mail: suzanaoliveiracarneiro16@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1365-9421>

2 Doutora em Educação, Pontifícia Universidade Católica - RS. E-mail: pricila.kohls@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3349-4057>





Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Ensino da Língua Inglesa; Prática Docente

ABSTRACT

The study has the general objective of analyzing how the interaction with digital technologies (DTs) contributed to the teaching practice of English language teachers in remote teaching and the return to face-to-face classes. During the Emergency Remote Teaching period, caused by the Covid-19 pandemic, pedagogical practices were modified with the help of digital technologies. The research has a qualitative approach, of a descriptive nature, data collection was carried out through semi-structured interviews. The participants are English language teachers from Basic Education, who taught during the pandemic period and the return to face-to-face classes in a private school in the Federal District. Data analysis was performed using Content Analysis (CA). As a result of the research, the teachers stated that they found it difficult to deal with the tools in Remote Teaching, but they all emphasized the importance of using technology in the school context as a pedagogical support tool. The interviewees expressed that they encountered obstacles to overcome when returning to face-to-face activities, such as students' reading, comprehension and writing processes. At the end of the study, it was possible to conclude that the use of digital technologies presents itself as a useful tool to be added to teaching practices, which favors students' learning.

Keywords: Digital Technologies; Teaching the English Language; Teaching Practice.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de línguas, outrora voltado para elites, é de suma importância na contemporaneidade. Vivemos em uma sociedade globalizada, interconectada, na qual a comunicação é peça fundamental para nos inserirmos ativamente. Portanto, “faz-se necessária uma maior conscientização sobre o papel das línguas nas sociedades e, especialmente, do inglês como língua de comunicação internacional, bem como sobre sua expansão no mundo e sua vinculação com a [atual] globalização econômica” (SILVA, 2019, p. 161). A língua inglesa está diretamente relacionada a essa globalização, o que possibilita a aquisição de conhecimento não apenas no campo tecnológico, mas também no linguístico e cultural.

A sociedade digital, na qual estamos inseridos, exige que nos adaptemos, uma vez que esta passa por constantes transformações. A escola precisa adequar os métodos de ensino para receber os educandos nascidos nesse contexto, os chamados nativos digitais. O estudo sobre essa adequação não se iniciou na atualidade. Seymour Papert, já na década de 1980, realizou

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





diversas pesquisas mostrando as múltiplas formas de utilizar as ferramentas computacionais a favor da educação. Analisando os fatores que ocorriam durante suas pesquisas, o autor afirma “como bons professores desenvolvimentistas, os pesquisadores podem contribuir melhor quando entendem a mudança na Escola como um desenvolvimento e apoiam isso transferindo as ideias que foram bem-sucedidas para entender transformações nas crianças” (1993, p. 43).

As transformações no âmbito educacional são indispensáveis, pois impactam diretamente na formação pessoal e profissional dos educandos. Estes estão inseridos cotidianamente no ciberespaço e precisam de um ambiente escolar que utilize esse conhecimento prévio de forma construtiva.

Nesta direção, iremos analisar como a interação com as tecnologias digitais contribuiu com a prática docente de professores de língua inglesa no ensino remoto e no retorno às aulas presenciais.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Prática docente

A prática docente advém, não apenas do conhecimento adquirido durante a formação e produção de conhecimento teórico por parte do docente, mas também dos princípios e valores, experiências pessoais e em seu cotidiano, refletindo no preparo e execução de suas atividades pedagógicas. Cunha (2012), em sua obra “O bom professor e sua prática”, afirma que “Não há intenção de construir uma teoria didática a partir de seu desempenho. Estudá-lo pode contribuir muito para a formação de um conhecimento pedagógico específico. Mas não como paradigma do desempenho docente” (p. 142). O estudo realizado mostra três relações que estão constituídas nas práticas desenvolvidas pelos entrevistados. São elas, as relações entre o ser e o sentir, o saber, além do fazer. No ser e no sentir, o docente externa o prazer de ensinar e interagir com os alunos; no saber, o gosto pelo que leciona e pela produção do conhecimento com os alunos; no fazer, dentre os procedimentos que os docentes realizam,



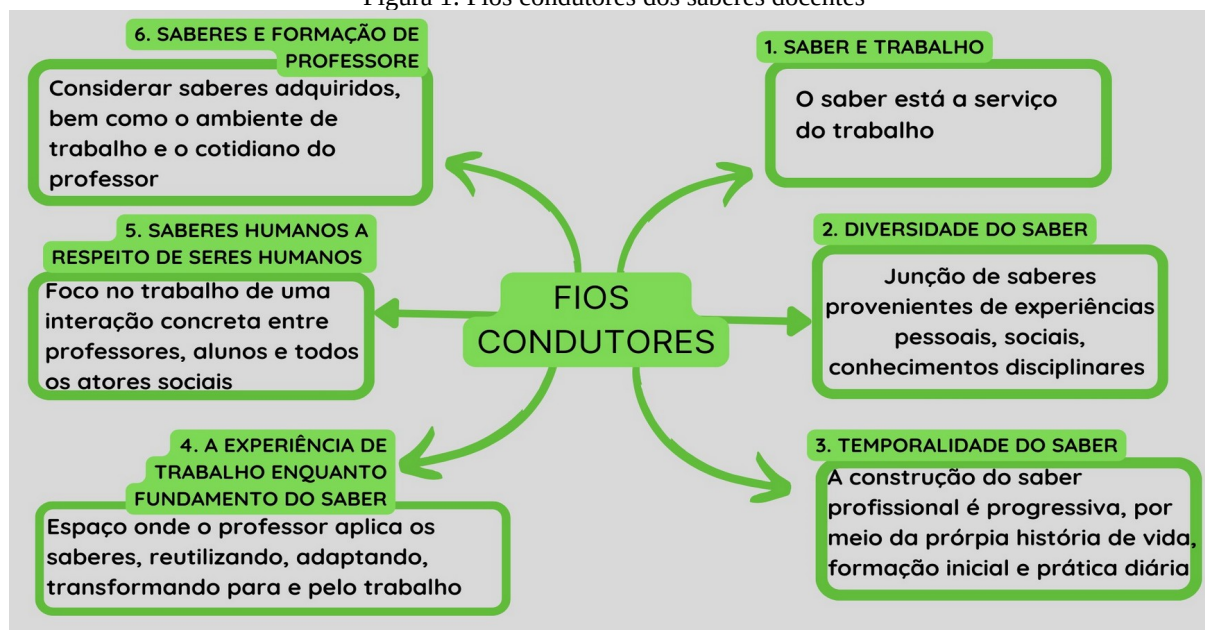


buscam partir do concreto para o abstrato. A autora mostra que o contexto no qual os atores estão inseridos interfere diretamente em sua prática e saberes.

Os saberes docentes, para Tardif (2021), são sociais, ou seja, interligados às relações com o outro, no ambiente de trabalho, com seus pares, com alunos e com os demais atores em um espaço e em determinada sociedade. Conforme o autor, “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os *saberes dele*” (p. 16). Esses saberes também possuem natureza individual, que abarcam sua história de vida.

No propósito de situar os saberes dos docentes, Tardif (2021) apresenta fios condutores ligando os saberes às naturezas sociais e individuais. Esses fios estão exibidos na figura 1.

Figura 1: Fios condutores dos saberes docentes



Fonte: Elaborado pelas autoras, baseado em Tardif (2021, p.16-23)



O primeiro fio condutor, “Saber e trabalho”, indica que a relação do saber, em seu aspecto cognitivo, pessoal e profissional, é mediada pela realização concreta do trabalho, ou seja, da atividade docente.

O segundo fio, “Diversidade do saber”, mostra a percepção de pluralismo resultante de diversas fontes e naturezas. “Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2021, p. 19).

O terceiro fio, “Temporalidade do saber”, alude que, além de plural, o saber é também temporal, pois é construído ao longo da vida pessoal, formação inicial e prática profissional.

O quarto fio, “A experiência de trabalho enquanto fundamento do saber”, denota que os saberes são categorizados, de acordo com sua utilidade, para aquisição e produção do próprio saber. “Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais [...]” (TARDIF, 2021, p. 21).

O quinto fio, “Saberes humanos a respeito de seres humano”, refere-se ao trabalho interativo que ocorre na ação entre docentes e alunos. “A questão do saber está ligada assim, à dos poderes e regras mobilizados pelos atores sociais na interação concreta” (TARDIF, 2021, p. 22).

O último fio, “Saberes e formação de professores”, evidencia a ânsia de revisar a formação para a docência. Há que se considerar os saberes da sua formação inicial até sua prática cotidiana, com o intuito de desvincular a visão disciplinar e aplicacionista, além de renovar a aplicabilidade dos saberes acadêmicos às práticas em sala de aula.

A prática docente está intrinsecamente relacionada aos saberes. O professor modifica sua prática no cotidiano, aliando sua aquisição de conhecimento às interações, experiências, história de vida, formação inicial e continuada. O saber docente é heterogêneo. O professor, cotidianamente, vai interligando seus saberes às situações de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, o que constitui a sua prática.



Ao docente cabe refletir sua prática, em função de seu saber ser heterogêneo, pois esta necessita ser inovadora, inventiva, saindo do padrão homogêneo de educação. Para tal propósito, Cunha (2022) elenca importantes indicadores: i) a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, valorizando as diversas formas de produção de conhecimento; ii) a gestão participativa, participação efetiva dos estudantes desde a elaboração até as análises de resultados; iii) a reconfiguração dos saberes, paradigma que reconhece os diversos tipos de saber e a integralidade do ser humano e da natureza; iv) a reorganização da relação teoria/prática, compreender que a prática é multifacetada e não necessariamente precederá à teoria; v) perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, concordância entre professores e alunos nas decisões pedagógicas; vi) mediação, inter-relação entre os sujeitos e o conhecimento, respeitando a individualidade e historicidade; vii) protagonismo, reconhecimento de que, para uma aprendizagem significativa, é necessário estabelecer a relação sujeito-sujeito, valorizar a produção pessoal do aluno e incentivá-lo como autor do próprio conhecimento.

Cunha (2022) corrobora as proposições de Tardif (2021) ao ratificar a complexidade e a multiplicidade de saberes que envolvem as práticas docentes, as quais devem ser continuamente refletidas. Freire (2021, p. 40) atesta que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Para uma aprendizagem efetiva, o docente precisa não apenas repensar, como também modificar sua prática docente.

2.2 Ensino da Língua Inglesa

Uma língua, para atingir a propriedade de língua global, sendo adotada por diversos países, deve possuir determinadas especificidades: ser a língua oficial ou segunda língua do país e tornar-se prioridade no ensino de línguas estrangeiras, em países que não a tenham como língua oficial. Para que o ensino dessa língua seja priorizado, múltiplos fatores





interferem, dentre eles podemos citar: a tradição histórica, os poderes político, econômico, tecnológico e cultural (CRYSTAL, 2003).

Conforme pesquisa publicada na plataforma Statista (2023), a língua inglesa é a mais falada em todo o mundo, tendo mais de 1.400 milhões de falantes. Podemos observar, na figura 9, quais as línguas mais faladas no mundo. Destes falantes, cerca de 26% são nativos, que possuem o inglês como língua materna, como é o caso dos Estados Unidos da América, Canadá, Grã-Bretanha, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e mais outros territórios. Mais de cem países ensinam o inglês como língua estrangeira, dentre eles está o Brasil (CRYSTAL, 2003).

No Brasil, a regulamentação do ensino da língua inglesa ocorreu em 1809, devido à forte influência britânica no comércio, na literatura e em diversas outras áreas. Foi então criada uma escola de inglês e francês no Rio de Janeiro, pois eram visadas as relações comerciais com Portugal e França. No ano de 1831, a língua inglesa passou a ser exigida pelos cursos de Direito, nos exames de admissão, sendo necessário também o seu estudo no ensino secundário. Desde o século XIX, o Brasil vem passando por diversas reformas em seu sistema educacional e o ensino da língua inglesa foi perdendo espaço, porém a elite estudava a língua em cursos livres e com professores particulares (SOUZA; GOIS, 2021; SANTOS, 2011; CALDAS, 2014).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) mostram a importância de se aprender outra língua. Esse aprendizado faz parte do conjunto de conhecimentos essenciais para formação integral do educando. Conjuntamente, a BNCC expressa que:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2018, p. 241)

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





Com essa perspectiva, o currículo de inglês possui três aspectos: i) o caráter formativo, o qual propõe a função social e política da língua voltada para interculturalidade, tendo o inglês como língua franca; ii) o desenvolvimento de multiletramentos, oportunizando novas maneiras de externar sentimentos, convicções e pensamentos de diversas formas e linguagens; iii) abordagem de ensino, proporcionar ao aluno o uso de diferentes formas de expressão da língua. Esses pressupostos estão vinculados às competências gerais da Educação Básica e específicas da área de Linguagens. Em relação ao ensino e aprendizagem, as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas envolvem a compreensão e a produção oral e escrita. (BRASIL, 2018).

No que concerne à oralidade, a compreensão (*listening*) e a produção (*speaking*), são habilidades relativas ao contexto situacional, necessárias para que ocorra interação e comunicação. Com base nas considerações de Souza, Mozer e Padilha (2023, p. 76):

[...] a oralidade é uma habilidade linguística complexa e multifacetada que envolve a produção, compreensão e interação oral. Ela é essencial para a comunicação humana, permitindo a troca de informações, o compartilhamento de ideias e a conexão com os outros.

Já as habilidades escritas de produção (*writing*) e compreensão (*reading*) permitem refletir sobre a língua e cultura, aumento de vocabulário, além de possibilitar o contato com diversos gêneros textuais. Souza, Mozer e Padilha (2023) ressaltam a importância de se desenvolver as quatro habilidades, acima citadas, para aquisição de um aprendizado efetivo.

Larsen-Freeman (2008) aponta cinco fatores significativos em relação aos métodos para o ensino de língua inglesa: i) os métodos são bases para uma prática docente reflexiva; ii) o docente deve ter a compreensão para a escolha do método que irá utilizar; iii) a troca de vivência com pares, ingressando em um grupo discursivo; iv) em uma comunidade discursiva, o professor pode interagir com diferentes práticas de ensino; v) conhecer diversos métodos proporciona ao professor expandir suas técnicas. A autora reitera a exigência de o professor conhecer, experimentar e avaliar os diversos métodos e técnicas existentes para o ensino de





línguas para que sua prática seja efetiva, de acordo com seus alunos e com o contexto em que estão inseridos.

Corroborando a proposição de que o docente de Língua Estrangeira (LE) deve ter ciência de técnicas e métodos diversos, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental assegura que:

[...] disponibiliza oportunidade de reflexão sobre o ensino contemporâneo de LE e convida a experimentações de novas possibilidades, quiçá novos rumos e resultados nesse campo da educação. A abertura do educador a essas possibilidades, apoiada por ações formativas que lhe propiciem o aprofundamento de conhecimentos, ampliação de suas concepções e explicitação e formalização da própria abordagem (SANT'ANA, 2017), pode configurar-se como elemento-chave que permitirá a materialização dos objetivos de aprendizagem deste marco referencial (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 129).

Com o intuito de modificar o ensino tradicional da língua, centrado na estrutura, o Currículo em Movimento propõe uma abordagem de caráter comunicacional, centrada no sentido. O referido documento aborda 04 eixos. O eixo Oralidade é marcado como orientador, para que haja interação verbal e para que os alunos desenvolvam a compreensão e a produção orais. O eixo Compreensão e Produção Escrita abarca a compreensão e a interpretação de textos escritos, além da expressão do pensamento. O eixo Interculturalidade refere-se às manifestações e evoluções linguístico-culturais. E o eixo Práticas Mediadas Pelas Tecnologias Digitais é concernente ao uso das tecnologias na execução de atividades escritas e orais, estimulando a pesquisa e promovendo autonomia.

Em relação ao último eixo, faz-se imprescindível a compreensão de que “o desafio é grande no que tange à aquisição de competências para trabalhar com tecnologias, no aspecto de operacionalização, quer no sentido de mudar sua práxis docente ou a forma como organizar e ministrar sua aula” (GIRAFFA, 2013, p. 110). Para explorar a multiplicidade que a cultura digital abarca, as tecnologias digitais podem e devem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas na educação com o intuito de auxiliar os educandos a desenvolverem habilidades e competências na cibercultura. Discorreremos sobre essa temática no tópico subsequente.

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





2.3 Tecnologias digitais (TDs) na educação

Tecnologia, palavra oriunda do grego antigo, é definida no dicionário Michaelis como: “1. Conjunto de processos, métodos, técnicas e ferramentas relativos à arte, indústria, educação etc. [...]”. A tecnologia sempre esteve presente na vida humana por meio de ferramentas, instrumentos, aparelhamentos e recursos, sendo aprimorada a cada dia. Conforme Kenski (2012, p. 24) “As tecnologias estão tão próximas e presentes que nem percebemos mais que não são coisas naturais. Tecnologias que resultam, por exemplo, em lápis, cadernos, canetas, lousas, giz e muitos outros produtos, equipamentos e processos [...]”. A forma de lidar com as diversas tecnologias são chamadas técnicas, habilidades aprendidas formal ou informalmente.

A tecnologia impõe transformações globais. Para lidar com tantas inovações é necessário originar o pensamento crítico e reflexivo. Para tal propósito, Tornero e Varis (2010) desvelam que, se interligadas, as competências de acesso e uso, compreensão crítica e produção criativa, auxiliam no desenvolvimento de habilidades basilares para uma alfabetização midiática. Esta, por sua vez, favorece a aquisição de uma nova cultura e instrui para o uso consciente das tecnologias.

Na comunicação e informação, há diversas tecnologias para expressão das linguagens orais, escritas e digitas. Estas abarcam a escrita e a oralidade em contextos diversos, seja por meio de hipertextos ou hipermídias. Aliadas à educação, as tecnologias digitais possuem excelentes recursos para auxiliar educadores e educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto ao uso das tecnologias, o caderno de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dos PCNs – Ensino Médio (p. 61) declara: “Cabe à escola, em parceria com o mercado, o Estado e a sociedade, fazer do jovem um cidadão e um trabalhador mais flexível e adaptável às rápidas mudanças que a tecnologia vem impondo à vida moderna”. Para que isso ocorra de forma efetiva, os docentes devem estar familiarizados com os recursos tecnológicos, adequar





os conteúdos aos usos das ferramentas com base nos objetivos de aprendizagem propostos e ponderar quais recursos irão atender às necessidades dos educandos (KENSKI, 2012).

Frente a este panorama, os PCNs legitimam o uso das tecnologias pelos docentes ao afirmar:

quando o professor utiliza um recurso tecnológico, como fonte de informação ou como um recurso didático para a atividade de ensino, está também possibilitando que os alunos aprendam sobre as práticas sociais que utilizam tecnologia e desenvolvam habilidades e atitudes para se relacionarem com a tecnologia na vida (BRASIL, 1998, p. 153).

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO) define dez competências gerais que os docentes precisam desenvolver. Dentre elas estão objetivos relacionados às TICs:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 13).

Do mesmo modo, a BNCC destaca dez competências gerais da Educação Básica com o objetivo de propiciar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades, construção do conhecimento e projeto de vida nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Este documento, de caráter normativo, elucida o termo competência:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (p. 08).

Nesta perspectiva, o referido documento contempla dimensões do pensamento computacional, mundo digital e cultura digital, que, vinculadas às competências gerais, fazem





parte dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à todas as áreas do conhecimento, uma vez que o desenvolvimento tecnológico faz parte da contemporaneidade.

É cónito que as tecnologias digitais se encontram em contínua evolução. O ciberespaço, segundo Lèvy (2000, p. 32) é um “[...] novo espaço de comunicação, da sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e conhecimento”. Ele está repleto de ferramentas, técnicas, práticas, valores e pensamentos em constante transformação, os quais o autor chama de cibercultura. Em meio a tantas transformações, os educandos estão cada dia mais imersos neste ciberespaço.

As mudanças tecnológicas fazem parte do nosso cotidiano. Estamos imersos nesse processo tão acelerado da era digital, com inúmeras possibilidades de comunicação e informação. A escola tem o importante papel de transfigurar as informações em conhecimento. Nessa direção, Pèrez Gómez (2015, p.29) destaca:

Nós, docentes, devemos nos dar conta de que não é aconselhável apenas fornecer informação aos alunos, temos que ensiná-los como utilizar de forma eficaz essa informação que, rodeia e enche as suas vidas, como acessá-las, organizá-la, recriá-la e compartilhá-la. As escolas devem se transformar em poderosos cenários de aprendizagem, onde os alunos investigam, compartilham, aplicam e refletem.

Acerca disso, Giraffa (2013) ratifica o quão basilar é integrar as práticas docentes ao ciberespaço, uma vez que “O objetivo é entender o mundo, fazer parte dele e interferir na sua construção. Quando os indivíduos se integram a uma nova cultura, como no caso da cultura digital, eles são aqueles que a transformam” (p. 104).

Pesquisa realizada por Modelski, Giraffa e Casartelli (2019, p. 10) aponta que “quanto mais fluência o professor desenvolve no que tange ao uso de um recurso, mais tranquilidade ele demonstra para criar possibilidades de uso na sua prática pedagógica”. O docente que desenvolve suas competências para ter uma fluência digital pode explorar de forma mais eficaz suas potencialidades didáticas, o que otimiza o processo de ensino e aprendizagem ao utilizar os recursos das TDs. O estudo das autoras designa três fatores correlacionados que





auxiliam para o desenvolvimento da competência fluência digital, que são: 1) ambiência tecnológica, “[...] espaço físico ou virtual, que procura integrar o conjunto das interações presenciais ao das possibilidades virtuais, ou seja, oportunizar intencionalmente um espaço para que ações aconteçam” (2019, p. 9); 2) estratégias didáticas, práticas e recursos que os docentes decidem utilizar no processo de ensino e aprendizagem; 3) formação docente, articulando as práticas pedagógicas ao contexto social.

Para que os docentes desenvolvam a fluência digital é necessário que compreendam as multimodalidades que compõe as TDs, “[...] espera-se que esses atores sociais estejam familiarizados com essa nova linguagem não apenas na sua dimensão de sistema de representação ou de tecnologia de comunicação, mas na sua dimensão de uso [...]” (BUZATO, 2006, p. 9-10). Tais propriedades constituem o letramento digital, que é um complexo e diversificado conjunto de práticas sociais, globais e virtuais, que se apoiam mutuamente e se transformam constantemente por meio da interação com dispositivos digitais. Deve-se diferenciar os termos letramento digital e alfabetização digital, esta refere-se ao conhecimento básico de ferramentas e técnicas digitais, já a outra está relacionada ao domínio (Buzato, 2006). Para uma melhor compreensão, Silva e Behar (2019, p. 22) esclarecem: “Em síntese, a alfabetização digital, o letramento digital e a fluência digital podem ser compreendidos [...] como diferentes processos interligados e que representam a experiência e prática dos sujeitos em relação ao uso das tecnologias digitais”.

Posto que integrar a educação às tecnologias digitais se faz necessário no ensino, recursos de áudio e vídeo são comumente utilizados como material de apoio para dinamizar as aulas de língua inglesa. Com o avanço tecnológico, o docente deve desenvolver competências que possibilitem a utilização das tecnologias digitais e do ciberespaço para auxiliar o educando a potencializar as competências, habilidades e conhecimentos específicos da área de Linguagem, os quais são orientados pela BNCC, o que aumenta a experiência e apresenta o uso da língua em contexto real.





3. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que esta “ilumina uma preocupação ou um problema social na busca de soluções” (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 118).

O estudo é classificado, em relação aos objetivos, como descritivo e exploratório. Este oportuniza uma visão ampla com o intuito de ilustrar e alterar conceitos que possam ser estudados posteriormente, podendo haver levantamento de dados, documental, bibliográfico, entrevista e estudo de caso. Já a pesquisa descritiva, objetiva discorrer sobre as características de um determinado grupo ou fenômeno por meio da análise e verificação de dados coletados de forma diversificada (GIL, 2008).

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa. Por meio dela iremos explorar e descrever, de modo indutivo, os fenômenos que serão interpretados a partir da análise dos dados coletados em campo. Serão utilizadas, para tanto, entrevistas semiestruturadas. Lüdke e André (2022, p. 20) afirmam que “O estudo qualitativo, como já foi visto, é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.”

Nessa esteira, Marconi e Lakatos (2003) reiteram a importância de, primeiramente, se realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema a ser investigado com a intenção de saber o que já foi produzido cientificamente a respeito do objeto em questão. Em nossa pesquisa bibliográfica, foram analisados livros, documentos e trabalhos (artigos e dissertações). Após a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2003) alegam que devem ser determinados métodos e técnicas de coleta e geração de dados e registros para posterior análise.

Quanto ao método de pesquisa, fez-se uso do estudo de caso, para maior aproximação do objeto de estudo, considerando o contexto inserido e tendo uma visão integral do objeto, o que contribui com o processo de interpretação dos dados coletados (LÜDKE; ANDRÉ, 2022).

Como fonte de geração e coleta de dados, foi utilizada entrevista semiestruturada em razão de se evidenciar “pela maior profundidade e por uma abordagem mais conversacional e





interacional, configurando uma troca e um encontro” (MATTAR; RAMOS, 2021, p. 247). As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio, após anuência dos participantes, para posterior transcrição. Em seguida, foi realizada a interpretação e análise dos dados, a partir da análise de conteúdo, que “visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de uma mostra de mensagens particulares” (BARDIN, 2020, p. 46). Destarte, tal conjectura resulta do significado e da estrutura do conteúdo textual analisado.

A coleta dos dados foi realizada individualmente com docentes de uma escola privada de Educação Básica no Distrito Federal. Ser docente de língua inglesa que trabalhe com os alunos da Educação Básica no Distrito Federal.

As questões iniciais, com o objetivo de caracterizar as participantes da pesquisa, visaram a identificação da idade, gênero, formação profissional, o tempo de experiência docente, e o período em que lecionam na atual escola. Respeitando os princípios éticos, preservamos o anonimato das participantes, nominando-as como P1, P2, P3, P4 e P5.

Foi utilizada, como instrumento de coleta e geração de dados, entrevista semiestruturada com a combinação de perguntas abertas e fechadas com a finalidade de possibilitar as participantes ponderação acerca do tema em estudo. Corroborando nosso entendimento, Lüdke e André afirmam: “Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista” (2022, p. 19).

Como procedimento para analisar qualitativamente os dados, empregamos a Análise de Conteúdo (AC) segundo Bardin, onde procuramos “conhecer aquilo que está por trás das palavras” (2020, p.45). Na AC é possível explorar uma diversidade de conteúdos, verbais ou não-verbais. No presente estudo, realizamos a análise das entrevistas que foram transcritas.



Após realizadas as fases propostas na AC, de acordo com os dados coletados na entrevista semiestruturada, pudemos então analisar como a interação com as tecnologias digitais contribuiu com a prática docente de professores de língua inglesa no ensino remoto e no retorno às aulas presenciais. Apresentaremos a seguir, o metatexto fundamentado na descrição e interpretação dos fenômenos investigados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a vivência no Ensino Remoto, devido ao isolamento social causado pela Covid-19, e, com a mudança brusca no ensino, foi necessário buscar novas maneiras de aprender e aprimorar os conhecimentos em relação às tecnologias digitais para, então, utilizar em aula tais conhecimentos. Quanto ao ER, a participante P2 externou:

Foi um sacode pra que antes o que era mais uma rejeição, não entendo de tecnologia, então não tenho que entender, não. A gente teve que entender, forçado. A gente teve que engolir. E a gente tem que praticar e a gente tem que correr atrás ainda, né? Então, é totalmente prática do nosso dia a dia hoje. Ah, aí a gente foi, né, buscar de todas as formas. Tutorial, aprendendo mesmo, né, cursando. Estudando, fazendo curso, aí um ajuda o outro que descobre uma coisa. Isso também foi positivo, né? Correr atrás e tentar descobrir, né? Ser autodidata também, pra aprender isso aí. Mas muita coisa a gente teve que fazer curso, né?

Inferimos, ao analisar esses excertos, que foi necessário reformular o modo de ensinar. Foi necessário também adequar as práticas pedagógicas com a inserção de instrumentos digitais durante o ER. A docente precisou buscar diversas maneiras para adquirir conhecimento, absorver e praticar as habilidades tecnológicas que a auxiliassem em sua práxis. Para tal, foi preciso mudar a postura de rejeição em relação ao aprendizado tecnológico. O que, inicialmente, era uma barreira, passou a ser algo que, atualmente, integra sua realidade em sala de aula, além da promover a cultura de colaboração entre os pares. Como colaboração entre docentes, Imbernón (2016, p. 165) nos traz que o trabalho colaborativo:

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





Envolve um grupo de professores e professoras com papéis específicos que realizam processos de interação recíproca e intencional em busca de objetivos específicos, compartilhando experiências e conhecimentos. Trabalha-se de acordo com as capacidades e habilidades específicas; todos contribuem com o grupo e se gera uma interdependência positiva entre eles.

Assim como a P2 relatou que parte de seu aprendizado, enquanto docente na pandemia, ocorreu de forma autônoma, P1 alega que, durante o ER, devido à escola não ter oferecido orientações específicas, a professora indagou, com maior dedicação, quais estratégias e recursos seriam mais adequados ou eficazes para o contexto educacional, conforme conhecimentos por ela adquiridos. A docente recorria a vídeos instrutivos sobre o uso de ferramentas que viabilizassem os processos de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, Imbernón (2011) argumenta a importância de fomentar a formação docente na própria instituição de ensino, uma vez que *“A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”* (p. 17, grifo do autor). Assim sendo, a formação deverá buscar soluções em contextos práticos, partindo da realidade daquela determinada comunidade escolar.

Constituída como um processo contínuo, a formação docente pode ser efetivada de forma tanto individual quanto coletiva, em concordância com as participantes P1 e P2. Corroborando essas proposições, Imbernón afirma que é preciso:

[...] adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional da educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva (2011, p. 51).

A docente P5 narra o quão desafiador foi sair do presencial e entrar no contexto online. “No início eu fiquei muito desesperada. Muito desesperada mesmo”. Não obstante, conforme se verifica na fala da entrevistada, descobrir outras formas de explanar os conteúdos,

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





utilizando recursos digitais que não eram usados anteriormente, foi um fator avaliado como positivo.

De modo geral, as participantes assinalaram que, apesar das dificuldades experienciadas, durante o período do Ensino Remoto, devido a pandemia, obtiveram aquisição de conhecimento por meio da busca de novos caminhos percorridos no decorrer do processo. Tal percepção dialoga com a afirmação de Moran, onde alega:

Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos também sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e com o fracasso. Hoje, temos inúmeras formas de aprender (2015, p.28).

Posto que a formação docente está intrinsecamente relacionada à sua prática cotidiana, veremos a seguir as práticas docentes relatadas pelas professoras participantes da pesquisa.

Ao questionarmos sobre as práticas docentes no período anterior à pandemia, foi unânime a resposta de que alguns recursos tecnológicos digitais já eram utilizados nas aulas de inglês, além de jogos analógicos, conforme salientou uma entrevistada. “A gamificação era utilizada de forma mais manual. A de forma online, elas que vieram, assim, digamos, de uma forma mais exposta na pandemia” (P5).

P3 destaca que a escola disponibiliza o uso de computador, projetor e tablets. Para usar os tablets, é necessário agendamento prévio. Esses recursos, afirma a docente, são muito importantes nas aulas de língua inglesa para a utilização do livro digital e para realização de atividades lúdicas e de pesquisas. Porém os estudantes realizam as atividades no livro impresso.

Já no Ensino Remoto, as docentes precisaram adaptar os conteúdos ao ensino online. P4 nos descreve que a instituição de ensino adotou o uso de uma plataforma digital na qual possuía diversas funcionalidades, inclusive no uso do livro didático de língua inglesa. Além dos recursos disponibilizados na plataforma, eram utilizados site de jogos online. Consoante





P4 “[...] toda vez que falam em professores de língua estrangeira, é muito próximo à questão do game. Quando vira games, faz parte da estratégia didática. Então, é muito simples adaptar muita coisa. E existe um mercado infinito de situações que dá pra gente utilizar”.

A adequação de recursos e estratégias à idade dos educandos é fundamental, conforme manifesta P5. Os recursos tecnológicos no ER eram empregados de acordo com a idade dos alunos. Com as turmas dos sextos anos eram utilizados canais de vídeos e aplicativos de jogos online. Com estudantes dos sétimos e oitavos anos era possível consultar sites de pesquisas e páginas de museus, dentre outros recursos, o que permitia trabalhar diferentes habilidades da língua inglesa e proporcionar a interação dos estudantes. Esta articulação entre conteúdos, contexto social e utilização de recursos educacionais faz parte substancialmente da práxis docente.

Segundo a perspectiva de Libâneo “O trabalho docente é uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado” (2013, p. 104). O autor afirma ser necessário abarcar os objetivos pedagógicos e sociais; fazer a adequação conforme idade e nível de conhecimento do educando; considerar as condições psicológicas e sociais; além de conectar o ensino e a aprendizagem. Esta estruturação relaciona-se diretamente com a metodologia específica de cada matéria e com os procedimentos escolhidos pelos docentes para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

A respeito das metodologias, Moran (2015, p. 34) menciona:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias nas quais eles se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

Integrar as tecnologias digitais às metodologias proporciona ao educando um ambiente mais atraente e dinâmico por meio dos diversos recursos que o docente pode inserir em sua

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





prática. No subitem a seguir, discutiremos sobre os recursos e estratégias que foram utilizadas no ER e os que são utilizados atualmente nas aulas de língua inglesa.

Nesse estudo buscamos conhecer quais recursos tecnológicos digitais e quais as estratégias de ensino as docentes entrevistadas utilizaram no Ensino Remoto e quais ainda utilizam atualmente para o ensino da língua inglesa. Todas as participantes relatam que a utilização de TDs já era uma prática desempenhada desde o período que antecedeu à pandemia. Contudo, o uso foi intensificado durante o ER e no retorno às aulas presenciais. P3 nos informa quanto ao material didático adotado pela escola, “um dos livros é um livro digital, cheio de recursos, tem que clicar, tem que abrir áudio, tem que abrir as coisas [...] já funcionava desta forma”. Os recursos digitais são de extrema relevância para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, de produção e compreensão oral e escrita, além de promoção da interação e motivação no aprendizado de língua inglesa.

Ao questionarmos sobre as práticas, durante o Ensino Remoto e no retorno às atividades presenciais, as docentes especificaram quais recursos digitais foram por elas utilizados. Entre eles, estão: YouTube, Moodle, Canva, PowerPoint, ChatGPT, Google for Education, sites específicos de língua inglesa (British Council, Oxford e Cambridge) e jogos digitais (Kahoot!, Baamboozle, Quizizz, Wordwall e Blooket). Estas ferramentas eram utilizadas pelas professoras durante as aulas e na produção de material didático.

Deveras utilizado, o Youtube foi citado por todas as entrevistadas em virtude de ter sido um importante mecanismo para reprodução dos materiais por elas elaborados no ER. Conforme explana P1, “A gente fez um canal do inglês. Então a gente gravava e botava nesse canal”. Atualmente os vídeos citados não são mais produzidos. A plataforma continua sendo utilizada como fonte de material de apoio por meio de canais educacionais com vídeos explicativos e músicas. P5 nos relata “Eu utilizo muitos *shorts*, aqueles vídeos curtos no YouTube, que a partir deles a gente monta uma dinâmica. Utilizo apresentações gramaticais através de vídeos explicativos também. Utilizo o *listening*, o vídeo”. O aproveitamento de materiais audiovisuais encontrados na plataforma vem ao encontro do pensamento de Sunaga





e Carvalho (2015, p. 144) ao afirmarem “[...] a tecnologia não veio para substituir a sala de aula tradicional, e sim para garantir que novos recursos sejam utilizados com eficácia por meio de uma integração dos aprendizados presencial e on-line”.

O Youtube, como material de apoio audiovisual, possibilita diversas formas de uso, como narrou uma participante que recorre aos vídeos para promover jogos durante a aula.

Eles têm muitos vídeos no YouTube, como, por exemplo... É um joguinho assim, tipo, você tem que escolher a letra A ou a letra B, né? Então, faz uma pergunta, sei lá, é... *What's the weather?* Aí aparece uma figura, e aí letra A, e *Sunny*, ou *Rainy*, aí eles levantam a plaquinha de A ou B, né? Então, esse tipo de coisa eu costumo fazer com eles (P1).

Outra funcionalidade relatada por P3 é o uso da plataforma como fonte de pesquisa. “No YouTube eu tenho alguns canais que eu geralmente gosto, que tem algumas diquinhas não tão longas de explicações gramaticais, eu gosto quando eu finalizo a explicação uma cena, uma situação, colocando aquilo em prática”.

O Moodle foi a plataforma escolhida pela escola na qual as entrevistadas lecionaram no período de isolamento social. “A nossa plataforma que nós utilizávamos era o Moodle, que foi excelente [...] Ele é muito cheio de recursos Ele viabilizou muitos recursos lá pra gente” (P4). P3 reitera “A gente tinha uma plataforma muito boa, agora eles já mudaram de lá pra cá. E aí eles davam todo o suporte nesse quesito da plataforma e da aula ao vivo”.

O Canva é uma ferramenta versátil a qual P2 iniciou o seu uso no ER e ao qual ainda recorre para produção de material didático. A docente ressalta:

Eu comecei a usar muito o Canva e foi algo que eu continuei usando muito [...] E todos esses recursos que a gente foi descobrindo, acho mais até de aplicativos e tudo, que a gente vê que é uma prática que ficou, né? Usamos esses recursos visuais, muito vídeo, a gente usa muito vídeo, muitas histórias. Isso chama mais a atenção deles também, né?

As representações visuais gráficas (infográficos) possuem características multimodais que auxiliam na compreensão e retenção de informações. “Com a diversidade de

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





modalidades, isto é, textos, imagens e som, a compreensão da informação desejada é facilitada para todos, atendendo aos diferentes estilos de aprendizagem. e como resulta do, a retenção da informação pode ser aumentada” (TUMOLO, 2014, p.16). No Canva, o qual possui tais características, o docente pode utilizar a plataforma como meio de otimizar seu tempo na produção de materiais e torná-los mais atrativos conforme relato de P2.

No ER, P1 narra que utilizou, como recurso, o Powerpoint para produção de slides a fim de projetar conteúdos e atividades de forma que os educandos pudessem acompanhar, além de realizar tarefas que prendessem a atenção destes durante as aulas “[...] eu utilizei o PowerPoint bastante e enfim, tive que pegar o livro e arrumar um jeito de projetar”. Outra forma de uso feita pela docente foi a elaboração de um jogo: “Eu fazia no meu PowerPoint um jogo de roleta. Eu fazia a roleta e eles jogavam”. P2 frisa a utilização do recurso “O PowerPoint que eu gosto bastante, eu acho que não vou largar”. Além das duas docentes acima citadas, P3 também destaca o PowerPoint como um instrumento significativo capaz de estimular o aprendizado dos educandos.

Desde que usado com responsabilidade, o ChatGPT pode ser um aliado à educação. A ferramenta de IA possibilita o seu uso como: assistente pessoal de aprendizado, fornecimento de feedback imediato, intensificador de engajamento, tutoria e orientação nas atividades com ela desenvolvidas. Por ser um recurso relativamente novo, P3 explana que encontrou barreiras para o uso da ferramenta.

Eu pedi pra eles fazerem a primeira vez, dei o direcionamento, olha a gente vai usar a ordem. Então, como é que você daria os comandos em inglês? Pra eles utilizarem o imperativo. Só que na hora que eles utilizaram, não foi isso que aconteceu, eles usaram de outra forma [...] eu tentei utilizar agora recentemente o ChatGPT com o oitavo ano, primeiro eu tentei em casa, aí eu percebi que não ia dar certo. Foi aquilo que eu tinha te falado, ele usou como muleta (P5).

Neste caso relatado, a professora buscou realizar uma atividade por meio do ChatGPT. Porém, mesmo tendo orientado os estudantes quanto ao processo a ser realizado por eles, o resultado não foi o esperado. A professora declara estar estudando o uso do ChatGPT, na



educação, para aplicá-lo em sala de aula, pois acredita no potencial do uso da ferramenta. Em relação ao uso de inteligência artificial, P2 pondera, “A gente tem que pensar em uma forma positiva de isso ser usado na sala de aula. A inteligência artificial, tudo isso, acho que só agrega”. Neste cenário, Monteiro afirma, “É importante que os educadores explorem os diferentes casos de uso da tecnologia e adaptem suas práticas pedagógicas para incorporá-la de maneira estratégica e eficaz” (2023, p. 2905).

Substanciais são as possibilidades encontradas no Google for Education. Muitas das funcionalidades foram utilizadas pelas entrevistadas no ER e no retorno às aulas presenciais. “Aqueles recursos do Google também. Google for Education, comecei a usar e aí a gente continua também usando” (P2). Conforme P5, temos:

A pesquisa do Google, nos anos mais velhos, eu mantive. Então, por exemplo, eu estava estudando com o sétimo ano, faixa etária de 12 a 13, pesquisa sobre verbos do passado. E aí eu trazia um texto sobre museus. Então eu pedia para eles pesquisarem museus no mundo, onde tivessem tais obras de arte. Eu fiz um tour dentro do Louvre. Então eu fui, mandei um link para todo mundo. Aí eu falei a gente vai entrar juntos. Eles disponibilizam umas salas, né? Pra você poder usar. E aí eu entrei com eles e aí eu ia falando. Os meninos do sétimo ano super se empolgados (P5).

Em sua fala, a participante P5 exemplifica possibilidades de uso da ferramenta, por exemplo, consultar sites de pesquisas e páginas de museus, o que permite trabalhar diferentes habilidades da língua inglesa e proporciona a interação e motivação dos estudantes.

Ainda em relação às ferramentas disponibilizadas no Google for Education, P3 descreve que desenvolve a parte escrita dos educandos com atividades no Formulários Google, com a produção de pequenos textos e correção na própria plataforma.

O tecnológico escrito, a gente usa assim, o Google Forms quando a gente vai fazer nivelamento com os alunos. Então, eles escrevem lá a redaçãozinha deles, o parágrafo e tudo, e a gente corrige por lá [...]. Eu faço uma atividade também com eles, que eles escutam cada um no seu iPad e respondem no formulário pra mim. Então, fica bem mais verdadeiro, assim (P3).



Na percepção das professoras P1 e P2, os recursos fornecidos nos sites específicos de língua inglesa viabilizam as aulas, proporcionando diversos meios de interação. P1 descreve que o uso do livro didático adotado pode ser conjuntamente acessado pelo site da editora. Além deste, os outros sites citados são também bastantes recorridos pelas docentes. P4 indica os acessos aos sites como atividades a serem feitas em casa, “Eu deixo para casa, disponível, que ele acessa os sites de inglês, que são inúmeros, o aluno faz e ele corrige automaticamente”.

[...]a gente usa o livro da Oxford, então o livro do site da Oxford tem lá o livro com todos os recursos, né? Listening, quando a gente precisa, tem joguinhos também no meio da atividade... Enfim, no próprio site da Oxford tem algumas coisas que a gente consegue usar (P1).

No que tange ao uso de sites, outras formas, não apenas as lúdicas, favorecem o aprendizado. De tal de maneira, utilizar a internet como recurso para aprofundar a pesquisa estimula a autonomia do educando e auxilia o desenvolvimento e a construção de seu próprio conhecimento (MORAN, 2012).

Numerosos jogos podem ser agregados à prática do docente de língua inglesa no escopo de desenvolver as habilidades linguísticas de compreensão oral e escrita. Eles podem aumentar o léxico e a prática do uso de palavras ou estruturas, além da revisão de conteúdos e introdução de assuntos novos. Atividades de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, palavras cruzadas, embaralhar palavras para formar sentenças e combinar colunas são exemplos de atividades que, segundo Tumolo:

Por estarem na forma digital, essas atividades podem fornecer respostas automáticas, com feedback customizado, ou seja, com comentários sobre o desempenho de cada aprendiz, seus acertos e seus erros, com explicações para ambos e, desta forma, focando no que o aprendiz sabe e no que ele precisa aprender (2014, p. 214).

Atividades que anteriormente eram analógicas, são facilmente encontradas em plataformas. Outras podem ser adaptadas pelo próprio docente com o auxílio de recursos





digitais, conforme informou P1 a qual criou jogos de memória e roleta utilizando o Powerpoint.

Em relação às plataformas de jogos digitais, todas as professoras destacaram a importância de utilizá-los nas aulas de língua inglesa. P1 alude à atratividade que os jogos proporcionam como um ponto positivo, “eu acho que chama bastante atenção deles. Consegui prender a atenção deles com esses joguinhos, assim, a aula fica mais interativa, fica mais interessante, né?”.

Os jogos digitais têm o potencial de: apresentar elementos de forma multimodal; permitir a interação social; desenvolver a ludicidade e interatividade; auxiliar na resolução de problemas por meio de desafios; adaptar os níveis de progressão e ter um feedback personalizado (TUMOLO, 2014). Estas características, por meio da imersão, colaboram com o desenvolvimento da atenção, concentração, pensamento estratégico e colaborativo. Uma das finalidades do emprego dos jogos é para aquecimento no início das aulas e como forma de retomar conteúdo. Conforme P5 relata:

Porque em sala, antes da pandemia, eu começava com o *warm up*, que era uma dinâmica entre eles. Então, tinha levanta, vai, sai, corre, pega, monta o quebra-cabeça, faz o papel, vamos ver quem consegue escutar a música e montar. E aí, eu passei a utilizar as formas de jogos online.

Para promover uma aprendizagem ativa e significativa, o docente de língua inglesa deve integrar os conteúdos curriculares às situações reais de comunicação. Neste contexto, os jogos digitais denotam-se como recursos essenciais para aquisição das habilidades linguísticas (SOUSA, ALVES e SILVA, 2024).

Dentre os jogos elencados pelas participantes, o Kahoot! foi citado por todas. As docentes afirmaram ter utilizado estes jogos digitais durante o ER e que continuam com essa prática nas aulas presenciais. Ao ser questionada sobre o jogos digitais, P5 reitera: “Ah, então a gente se mantém os jogos online, né? A gente continua utilizando”. Foram mencionados também: Baamboozle, Quizizz, Wordwall e Blooket.





Quanto à estratégia aplicada com o uso do Kahoot!, P4 descreve que o utiliza como meio de revisão, “Alguns (estudantes) tem um pouco mais de dificuldade de lidar com o léxico, então aí vocês vão ficar lembrando mais as palavras. E aí você utiliza esse, o Kahoot!, que é o clássico, né?”. No processo de aquisição de uma segunda língua, desenvolver o léxico é parte essencial, sendo necessária a realização de atividades para ampliação e revisão de vocabulário (SOUSA, ALVES e SILVA, 2024). Além de atividades para fixar o léxico, o jogo também pode ser utilizado para o aprendizado de estruturas gramaticais.

O Baamboozle foi mencionado por 03 das cinco participantes entrevistadas. Ambas aludiram a praticidade e o dinamismo da plataforma, principalmente para o uso com os educandos mais novos, como na figura abaixo, que remete a uma das diversas possibilidades de uso da plataforma.

O Quizizz é um jogo que P4 avalia como sendo muito divertido e prático, “o Quizizz também, vai ficar um carro-chefe de usar, e ele é muito legal, pode usar de forma muito boa”. O jogo viabiliza a criação de questionário com respostas de múltipla escolha, verdadeiro/falso, respostas curtas e até mesmo perguntas com imagens. Tais atividades “podem servir para avaliar compreensão oral e escrita, conhecimento linguístico (de vocabulário e de gramática) da língua alvo” (TUMOLO, 2014, p. 212). A Figura 22 ilustra a tela do administrador com atividades já disponíveis na plataforma.

As possibilidades de aplicação do Wordwall são recursos que podem ser utilizados com educandos de diversas idades. P4 os utiliza como forma de atividade de fixação de conteúdo com seus estudantes do Ensino Médio.

[...] tem o Wordwall, que você tem, que é fácil de utilizar, ele tem inúmeras possibilidades [...] atualmente eu tô com o Ensino Médio, então o Ensino Médio ele não traz mais essa flexibilidade, você tá mais focado no Enem, no PAS, no vestibular [...]. Então, eu utilizo mais como recurso para que eles fixem em casa.

A inserção de jogos digitais na educação oferece aos professores a oportunidade de diversificarem suas práticas tanto no ambiente escolar, quanto no ambiente doméstico na



realização de atividades complementares, conforme narrou P4. Ao propor atividades lúdicas que explorem diferentes formatos e níveis de complexidade, os docentes podem criar experiências de aprendizagem mais engajadoras e personalizadas para atender às necessidades e interesses variados dos educandos, tornando o processo de ensino mais significativo.

Os jogos no Blooket têm potencial para auxiliar a compreensão e aquisição vocabulário de forma dinâmica. O feedback instantâneo beneficia a experiência do educando, demonstrando o que ele precisa aprimorar e o auxilia no foco do desenvolvimento de sua aprendizagem (Tumolo, 2014). P2 alegou o uso recorrente da plataforma, em especial com os educandos do Ensino Fundamental I, “Tem um (jogo) que eu uso com os pequenos [...] Blooket”.

Os aspectos evidenciados pelas participantes retratam que as tecnologias sempre fizeram parte das aulas de língua inglesa, principalmente no quesito jogos. Com a utilização destes, as aulas ficam mais dinâmicas e interativas. Esse viés lúdico auxilia no aprendizado das quatro habilidades de língua estrangeira, que são a compreensão oral (*listening*), a produção oral (*speaking*), a compreensão escrita (*reading*) e a produção escrita (*writing*) (TUMOLO, 2014). A multiplicidade de recursos e a multimodalidade encontradas nos jogos digitais são essenciais para o desenvolvimento dos educandos. Conforme Moran (2013, p. 32) “Os jogos digitais estão cada vez mais presentes nesta geração, como atividades essenciais de aprendizagem”. Cabe ao docente definir quais recursos e estratégias de ensino irá utilizar para a promoção de atividades significativas que oportunizem o aprendizado efetivo.

5. CONCLUSÃO

Ao investigarmos se a experiência com o uso das TDs, ao longo da pandemia, impactou o ensino presencial, depreendemos, conforme relatos das professoras, que houve um impacto positivo. As docentes puderam, mesmo com as adversidades, aprofundar seus conhecimentos quanto aos recursos digitais. Assim, segundo elas, foi possível aplicá-los





durante as atividades no ER, inclusive, mencionaram que alguns desses recursos continuam sendo utilizados, mesmo após o retorno ao ensino presencial. Dentre os mais citados podemos destacar os jogos digitais e o uso do PowerPoint, os quais permanecem fazendo parte das práticas docentes.

No que diz respeito às práticas de ensino da língua inglesa com o uso das TDs durante a pandemia, as docentes salientaram a necessidade de adaptação dos conteúdos e ferramentas, conforme faixa etária dos educandos. Isso se deu em razão de uma melhor aprendizagem no ensino online. No período pós pandemia, atividades desenvolvidas na plataforma Moodle e por videoconferência não são mais realizadas, tampouco a produção dos vídeos realizadas pelas docentes. Entretanto, percebemos que a utilização de sites, vídeos e jogos continuam fazendo parte das aulas. Cumpre destacar que o uso dos tablets só ocorre mediante agendamento prévio. Com relação ao uso dos celulares, a escola não permite aos educandos a sua utilização em sala de aula. Todas as atividades que dependem da utilização de dispositivos tecnológicos são, impreterivelmente, supervisionadas pelas docentes.

Comparando as práticas do uso das TDs, na pandemia e no retorno ao ensino presencial, observamos nuances que merecem atenção. Foi possível identificar que algumas docentes entrevistadas detinham compreensão equivocada acerca do uso efetivo dos recursos tecnológicos digitais, como é o caso da ferramenta PowerPoint. Identificamos, inclusive, na fala de uma delas o enaltecimento desta ferramenta em detrimento a outras ferramentas analógicas. Se levarmos em consideração o discurso da docente, poderíamos erroneamente crer que ela estaria transformando substancialmente sua prática docente, todavia, o que há, de fato, é apenas uma mudança da ferramenta. Percebemos então que, a mera substituição do instrumento pedagógico, não significa necessariamente que ele esteja sendo utilizado de forma eficiente para consecução do resultado pretendido. A diferença entre escrevermos no quadro branco, montarmos um cartaz na cartolina ou um slide no PowerPoint está, neste caso, tão somente na escolha do recurso/ferramenta, e não ao que se faz com ela, ou seja, altera-se o recurso e não a prática diferenciada na/para sua utilização.



Outra conjectura observada foi a narrativa de uma das docentes ao externar a pouca frequência de uso das TDs em sala de aula. Devido ao currículo escolar, a necessidade de focar nos conteúdos e materiais voltados para o vestibular impede a docente de realizar atividades mais dinâmicas, deixando estas como atividades de fixação de conteúdo a serem realizadas em ambiente doméstico, pois em sala de aula é preciso “vencer o conteúdo”.

O Ensino Remoto nos mostrou uma nova realidade. Passou-se a exigir que o professor contemporâneo desenvolva competências para integrar as tecnologias digitais ao seu planejamento pedagógico, com vistas a promover a interação e a colaboração entre estudantes, por meio dos recursos digitais, os quais devem ser adequados para o estímulo da aprendizagem e do desenvolvimento dos educandos. Barreiras na educação tradicional se contrapõem a essa realidade, dentre as quais o excesso de conteúdos e limites de conexões. Em uma sociedade cada vez mais imersa na cultura digital, torna-se primordial utilizar os recursos digitais disponíveis para promover uma educação efetiva, a qual possibilite a formação integral dos educandos.

Esta pesquisa, mesmo tendo sido realizada em uma única instituição escolar, possui o escopo de contribuir para reflexão, a partir dos apontamentos aqui delineados, sobretudo no que concerne aos saberes necessários para integração das tecnologias digitais na educação, não apenas nas aulas de língua inglesa, mas em todas as áreas educacionais. Repensar a prática, refletir sobre si, é parte inerente da ação docente e de todos aqueles que são comprometidos com a educação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - 4ª ed. - Lisboa: Edições 70, 2008. Reimpressão, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** /

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)





Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em: 5 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível

em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 5 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 5 maio 2026.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. In: São Paulo. III

Congresso Ibero-americano EducaRede, 3., 2006. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores Acessos em: 25 maio 2026.

CALDAS, Andréa Christina Silva Panaro. **A História do Ensino de Língua Inglesa no Brasil** (1809 – 1951) – 1ª ed. São Paulo: Agbook, 2014.

CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. Cambridge: Cambridge University. 2nd ed. 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24ª ed. – Campinas: Papirus Editora, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. **Prática Pedagógica e Inovação: experiências em foco**. In: Inovação pedagógica: investigações teórico-práticas no contexto educacional / Organizadoras Elena Maria Billig Mello, Diana Paula Salomão de Freitas. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais**. 2. ed. Brasília,

2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/> Acesso em: 5 maio 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 71ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** – 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





GIRAFFA, L. M. M. **Jornada nas escolas: a nova geração de professores e alunos.**

Tecnologias, Sociedade e Conhecimento, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 100–118, 2013.

Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14441>.

Acesso em: 25 maio 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** – 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** – 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação** – 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** – 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** – 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** – 2ª ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1.** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas.** – 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

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

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/abstract/?lang=pt#> Acessos em: 25 maio 2026.

MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. **Assistente ChatGPT na educação: possibilidades e desafios.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 6, p. 2899–2906, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10482>. Acesso em: 25 maio 2026.

MORAN, José M. **A educação que desejamos: Novos desafio e como chegar lá.** – 5ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.





MORAN, José M. **Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias.** In: Novas tecnologias e mediação pedagógica – 21ª ed. ver. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José M. **Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje** – In: Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação – Porto Alegre: Penso, 2015.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Educação na era digital: A escola educativa.** Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTOS, Eliana Santos de Souza. **O ensino da língua inglesa no Brasil.** BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, v. 1, n. 1, p. 39-46, dez., 2011. Disponível em: http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf. Acesso em: 5 maio 2026.

SILVA, F. M. **O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 58, n. 1, p. 158–176, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8654189>. Acesso em: 25 maio 2026.

SILVA, K. K. A. da, BEHAR, P. A. **Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito.** Educação em Revista Belo Horizonte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wPS3NwLTxtKgZBmpQyNfdVg/abstract/?lang=pt#> Acessos em: 25 maio 2026.

SOUSA, L. M. da S.; ALVES, I. da C.; SILVA, J. M. da. **JOGOS DIGITAIS: APRENDIZADO DO VOCABULÁRIO EM LÍNGUA INGLESA.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 2257–2267, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13338>. Acessos em: 25 maio 2026.

SOUZA, M. L. de; GOIS, S. O. de. **A marginalização do ensino de língua inglesa no Brasil e suas consequências para a comunidade escolar.** Brazilian Journal of Development, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 35407–35416, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27768>. Acesso em: 5 maio 2026.





SOUZA, S. M. da F; MOZER, C. C. S; PADILHA, L. M. **Compreensão e produção oral em língua inglesa na educação básica: desafios e possibilidades.** Revista Transformar. v. 17 n. 2, p. 72-85. 2023. Disponível em:
<http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/1091/463> Acessos em: 25 maio 2026.

STATISTA. **Los idiomas más hablados en el mundo en 2023.** Disponível em:
<https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiommas-mas-hablados-en-el-mundo/> Acesso em: 25 maio 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** – 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014; 8ª reimpressão; 2021.

TORNERO, J. M. P.; VARIS, T. **Alfabetización mediática y nuevo humanismo.** Moscow: UNESCO, 2010.

TUMOLO, Celso. **Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Ilha do Desterro Florianópolis nº 66 p. 203- 238 jan/jun 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ides/a/pzk5vGqTKzBKCSrbzCgQzbv/?lang=pt> Acesso em: 25 maio 2026.

Recebido em: 27/05/2026

Aprovado em: 11/06/2026

Publicado em: 23/06/2026

