



A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS IMPLICAÇÕES DAS LEGISLAÇÕES SOBRE ESTE ENSINO

Fernanda Seidel Bortolotti (Unicentro)¹

Cibele Krause-Lemke (Unicentro)²

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo conhecer e discutir a formação profissional dos professores responsáveis pelo ensino de inglês na educação infantil (EI) de Guarapuava, Paraná. Caracterizando-se como um estudo de caso, analisa a realidade de duas escolas do município, sendo uma privada e a outra pública. A geração de dados envolveu questionários acerca da trajetória profissional das participantes, bem como entrevistas individuais sobre o tema. Enquanto na escola privada a professora possuía formação em turismo, com subsequente habilitação para o trabalho como licenciada, na escola municipal as aulas só eram possíveis por meio de um programa de voluntariado organizado por uma escola de idiomas, representado por duas estudantes do ensino médio atuantes na turma em questão. Os voluntários deste programa são formados por um curso breve promovido pela escola responsável, envolvendo questões desde o manejo das aulas para crianças da EI até a revisão e eventual ensino da língua em foco. Na escola pública, as famílias envolvidas afirmam sentirem-se agraciadas pelas aulas dessa língua para suas crianças de até 6 anos, ao passo que diversas outras não são acolhidas pela falta de pessoal. As questões da oferta não ordenada deste ensino, ainda que pareçam alheias à discussão da formação dos professores, são na realidade intrinsecamente ligadas. Acredita-se que, com a recente publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, a definição de um percurso de formação inicial para os profissionais interessados na área, bem como melhores condições de formação continuada para estes possa tornar-se, pouco a pouco, uma realidade. Todavia, entende-se que é preciso o acompanhamento da implementação destas diretrizes e que as mesmas representam um marco para a área, porém apenas em termos iniciais, restando inúmeros aspectos a serem debatidos.

Palavras-chave: Formação docente. Língua Inglesa. Educação Infantil. Políticas Educacionais.

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste

² Doutora em Educação, Universidade de São Paulo. Docente do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO (PPGE).



Introdução

Diferente do cuidar dos pais, familiares e demais cuidadores informais, há intencionalidade no trabalho do professor. A interação do professor com a criança deve ter como finalidade a educação e ser planejada para tal, por isso a formação deste profissional ganha destaque, para que ele possa exercer sua tarefa de forma adequada (AZEVEDO, 2007). No entanto, Flach (2013) afirma que a desvalorização salarial, o sentimento de inferioridade perante os demais profissionais da educação e de outras áreas, a vinculação do trabalho que exercem como doméstico e a deficiência na formação são todos reflexos de um pensamento desajustado que desmerece os educadores.

Para Libâneo (2015) o estudo sobre formação de professores é uma tendência mundial, e a gama de aspectos foco dessas pesquisas é ampla: políticas curriculares, formação inicial (FI) e formação continuada (FC), os saberes docentes, salários, condições de trabalho, modalidades específicas de ensino, identidade profissional, entre outros. Acredita-se que estes objetos estejam interligados e o olhar a respeito de um deles acabe por envolver inevitavelmente o outro.

Para a atuação com o ensino de línguas estrangeiras para o público da EI, duas possibilidades de formação inicial seriam mais recorrentes (porém não necessariamente pré-requisitos): a graduação em Pedagogia ou em Letras. Assim, define-se como objetivo conhecer e discutir a formação profissional dos professores responsáveis pelo ensino de inglês na educação infantil (EI) de Guarapuava, Paraná. Por meio de questionários acerca da trajetória profissional das participantes, bem como entrevistas individuais sobre o tema, busca-se estender a problemática ao nível políticas públicas educacionais e à lacuna que deixam quanto ao escopo deste estudo.

Metodologia



Por se tratar de uma análise não total das instituições educativas do município, utiliza-se o estudo de caso, visto que as instituições estudadas em profundidade poderão ser ditas representativas de outras (GIL, 2008). Há de se destacar a importância do olhar atento ao adotar o estudo de caso como forma de trabalho, pois segundo Lüdke e André (2013) o amplo interesse naquele contexto específico precisa ser lembrado ao tentar generalizar as conclusões que se chegam sobre um caso para os outros. Uma vez que cada caso é singular, grandes deduções sobre o todo a partir de uma parte podem ser audaciosas.

O primeiro instrumento para geração de dados aplicado foi o questionário de trajetória profissional, enviado anterior à entrevista, a ser respondido conforme a disponibilidade dos responsáveis pelas aulas. As questões acrescentadas a este documento foram escolhidas criteriosamente, sendo em geral de caráter objetivo, relacionadas à formação e percurso profissional. Buscou-se deixar perguntas que gerassem discussão para o momento da entrevista, organizando o tempo para estes aprofundamentos. Também foi possível retomar pontos selecionados do questionário que gerassem dúvida na entrevista. O questionário foi o instrumento mais relevantes para discutir a formação das três, no entanto a entrevista também teve sua importância.

A entrevista difere-se do questionário, ao permitir que sejam explorados as atitudes e os valores que um documento formal não revela (BYRNE, 2016), já que o questionário não possibilita uma aplicação personalizada, permite que questões não sejam respondidas ou que precisem ser validadas (MOREIRA; GIL, 2005). Adotou-se o modelo de entrevista semiestruturado, com um roteiro de perguntas composto predominantemente por questões abertas a serem respondidas.

Por ter sido aplicado para fins de um estudo com objetivos amplos, extrapolando a questão da formação, o roteiro elaborado incluiu diversas questões, sendo elas: a exploração das quatro habilidades linguísticas e possíveis ênfases; uso e alternância entre os dois idiomas; possíveis erros e correções pelas quais as crianças passam; interação professor-criança; práticas adotadas em relação ao nível de desenvolvimento da turma; entendimento de prática pedagógica e de boa prática; avaliação da própria prática e a relação entre a formação que teve com o



desenvolvimento de boas práticas; descrição de suas principais atividades de trabalho; divisão de responsabilidades entre o professor e a instituição; opinião sobre o ensino de inglês no Brasil, e o ensino deste para a EI; e maiores dificuldades e facilidades que encontra no trabalho.

Participantes

Com o intuito de obter uma amostra heterogênea e que contemplasse a realidade do ensino privado e público, convidou-se a escola privada A e a municipal B para participar, por meio das turmas atendidas pelo programa voluntário da escola de idiomas C. A existência deste projeto veio à tona durante a investigação da oferta no município, a partir do depoimento de diversas escolas públicas que entendiam que a resposta para a oferta de inglês deveria ser negativa, já que não era uma iniciativa própria e concretizada, mas que reconhecia o propósito do projeto. À professora da escola A atribui-se a nomenclatura P, e às voluntárias atuantes na escola B por meio da C, os nomes de V1 e V2.

O programa atendia 14 instituições municipais em 2019, com aulas previamente preparadas pela coordenação do projeto e realizadas por voluntários, geralmente em duplas. Estes voluntários poderiam ser alunos ou ex-alunos da escola C, bem como estudantes da rede pública de ensino, os quais poderiam validar a experiência de voluntariado como um dos pré-requisitos para concorrer a uma bolsa de estudos no exterior, ofertada pela Embaixada dos Estados Unidos. Aproximadamente 31 turmas foram contempladas naquele ano, com a participação de 67 voluntários submetidos a uma capacitação inicial seguida por um treinamento semanal aos cuidados da responsável institucional pelo programa.

Resultados e discussão



Antes de tudo, não há como escapar da verdade que divide as realidades observadas: a educação privada *versus* a pública. Na última, representada pela escola B, os envolvidos afirmam sentirem-se agraciados pelo projeto da escola C, que permite a presença de voluntários ensinando inglês para a EI, enquanto diversas outras crianças da rede municipal de ensino não são acolhidas pela falta de pessoal. As voluntárias responsáveis pelas aulas, são adolescentes que passaram por um curso breve promovido pela escola C, acerca do manejo as aulas para estas crianças e consequentemente revisando a língua em foco. A V1, por exemplo, sente-se privilegiada por fazer parte do programa, destacando a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, experiência que poucos sujeitos da sua idade possuem no currículo.

Durante a geração e a análise dos dados, verificou-se a presença de uma crença conformista versando sobre a valorização do que se tem à disposição, ainda que este não seja o ideal, remetendo inclusive aos ideais assistencialistas vinculados à EI, por meio de voluntários menores de idade. De fato, o esforço realizado pelos envolvidos no programa voluntário é louvável e representa muitas vezes uma oportunidade única, seja para os voluntários em si ou para as escolas, crianças e famílias assistidas. Porém, a discussão que se propõe abrange as políticas públicas brasileiras, que não contemplam uma educação justa e igualitária, permitindo o distanciamento entre os currículos das instituições públicas e privadas. Nas escolas privadas os dilemas também permanecem, pois a ausência de legislações que orientem as práticas a serem adotadas para a educação de crianças de até 6 anos em uma L2, permite que uma ou outra instituição inclua a oferta do modo que julga adequado. Em ambos os cenários, há indícios da Ideologia do Pouquinho sustentando os fatos, de uma base mínima estar sendo ofertada para estas crianças por meio de “palavrinhas” em inglês que estariam longe de possibilitar uma aquisição real da língua em sua complexidade, mas que aos olhos deste pensamento seria um motivo de contentamento (SANTOS, 2005).

As questões da oferta não ordenada deste ensino, ainda que pareçam alheias à discussão da formação dos professores, são na realidade intrinsecamente ligadas. Acredita-se, assim como Lima, Borghi e Souza Neto (2019), que a definição de um percurso de FI para os profissionais interessados na área, bem como melhores condições de FC para estes, só venham



a surgir diante de uma legislação nacional. É o caso dos requisitos propostos pelas recém redigidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), que dedicam-se especialmente ao tema da formação em um dos capítulos. Uma das propostas que chama a atenção seria quanto à necessidade de, para os professores atuantes com o ensino de inglês na EI, formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras, com o mesmo foco. Porém, estima-se que as instituições de ensino superior aguardem a devida homologação destas diretrizes, para então tomar providência quanto às readequações dos cursos ofertados.

Por ora, para a P a trajetória profissional na área do ensino de língua estrangeira (LE) para crianças iniciou enquanto ela ainda era turismóloga, e baseando-se principalmente nos conhecimentos da língua a partir de um curso de idiomas que havia frequentado por muitos anos. Com a atuação na área surgiu o interesse por uma especialização e também uma habilitação para o magistério, por meio de um curso de licenciatura para bacharéis.

Em entrevista, a mesma revelou que passou a se sentir melhor capacitada para atuação em sala após ter concluído a especialização, porém que gostaria de continuar se aprofundando e principalmente de realizar um período de intercâmbio para aprimorar o inglês. Em publicação recente o British Council (2019) levantou os desafios da FC, que muitas vezes se resume a cursos com uma carga horária média de 40h, nos quais são debatidas questões pontuais. Segundo o mesmo estudo, a estratégia que muitos estados brasileiros têm adotado para contornar essa circunstância seriam desde cursos de ensino a distância até parcerias com órgãos internacionais para a viabilização de intercâmbios.

As experiências internacionais para professores são apontadas na literatura como uma das soluções para problemas de FI também (além da necessária atenção à qualidade da formação em território nacional), que por vezes não enfatiza a oralidade e a comunicação dos professores em inglês. É possível que um período de vivência em um país que tenha o inglês como língua oficial possa contribuir para o aumento e incremento no uso da LE nas salas de aula do Brasil, favorecendo a abordagem comunicativa da língua. Ao reconhecer as possibilidades de desenvolvimento profissional para o professor que tem a oportunidade de residir ou mesmo



trabalhar em outra nação adotando o inglês, não se objetiva reforçar padrões linguísticos dos popularmente conhecidos como “falantes nativos”. O inglês, compreendido como língua franca, deve ser assumido em sua diversidade de sotaques e expressões. No caso de P, esta refere-se ao uso constante do português por uma necessidade das crianças, contudo acredita-se que se esta pudesse realizar um intercâmbio poderia se sentir mais encorajada em utilizar a LE com as crianças.

Tonelli e Cristovão (2010) discorrem sobre a importância de a abordagem do professor ser coerente com as necessidades do educando, como no caso da A2 que valoriza professores que facilitem o ensino da língua baseado em seu uso, que permitam aos alunos apropriar-se da língua, ao invés de práticas tradicionais em que a aula seja centrada na figura do professor. Conforme ela mesma, os alunos não se interessam por aulas que se resumam ao professor apresentando a teoria enquanto os alunos escutam passivamente.

Percebe-se o interesse dos alunos em apoderarem-se da língua, contudo estudos brasileiros (SALGADO *et al*, 2009) revelam que há escassez na formação dos professores para trabalhar com a oralidade dos alunos, a começar pela insegurança que alguns demonstram com a própria pronúncia e fluência (BRITISH COUNCIL, 2019). Internacionalmente falando, o cenário assemelha-se ao do Brasil, pois conforme Yilmaz, Topu e Tulgar (2019) concluem em revisão bibliográfica recente, a maioria das referências analisadas apontam para a necessidade de investimento em propostas de ensino de inglês para os professores em si, além dos alunos. Dentre os países investigados pelos autores (2019) encontram-se Espanha, Suécia, Israel, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Alemanha.

No discurso das voluntárias, a inspiração para as práticas pedagógicas vem do curso de formação da escola C e do plano de aula que recebem semanalmente, porém a projeção de experiências delas enquanto alunas, seja da escola B ou da que frequentam atualmente, é recorrente. Foi exemplo durante entrevista a ameaça de retirar o intervalo da criança diante do mau comportamento, que segundo a V2 é o argumento que as professoras costumam utilizar na escola B.



Ao estudarem as crenças dos professores, Souza *et al* (2008) notaram a mesma relação das vivências da infância enquanto alunos sendo replicadas no trabalho do professor adulto. A empatia também descreveria esta situação dos professores, que no passado ou até no presente ocupam a figura de aluno em outros contextos, e que então conseguem se colocar no lugar dos seus alunos.

Com desempenho significativo e coragem para enfrentar o desafio de ensinar enquanto voluntárias, as adolescentes certamente poderiam aprimorar ainda mais as suas aulas caso tivessem a possibilidade de formação futura em nível superior, seja esta em Letras, ao poderem se apropriar dos saberes linguísticos e pedagógicos necessários ao ensino da língua, ou, ainda, em Pedagogia, a qual permitiria uma compreensão mais ampla acerca do desenvolvimento infantil, dos desenvolvimentos esperados para cada faixa etária, bem como da docência para a EI e séries iniciais.

É suposto que exista uma relação entre a autoconfiança de um profissional e seu percurso formativo, o qual, no caso da V1 e V2, poderia promover o empoderamento do fazer pedagógico. Infere-se que algumas alterações apresentadas possam ter relação com um suposto medo do desconhecido por parte das adolescentes, que disseram por exemplo ter eliminado determinado jogo da aula para evitar um possível descontrole da turma, a qual poderia ficar demasiadamente agitada. Roth (1998) compartilha uma lista de características esperadas para uma criança, as quais o professor deve preparar-se para enfrentar em sala de aula: crianças têm energia, são ativas, barulhentas, divertidas, entusiasmadas. Scheifer (2009) discorre sobre a visão distorcida que muitos têm sobre o barulho em sala de aula, entendido como comportamento inadequado e de indisciplina. Entretanto, este não significa a falta de envolvimento das crianças no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser inclusive um indicativo de engajamento delas – desde respeitado um limiar sonoro.

Em tempo, nota-se que o espaço do programa de voluntariado representa uma possibilidade de formação para elas – pessoal e profissional, conforme citado pela V1. Como participantes, as voluntárias ainda têm direito a concorrer a uma bolsa de intercâmbio ofertada



pela Embaixada dos Estados Unidos, possibilidades que as motivam a dar aulas e trazem significado para suas práticas.

Considerações finais

Este estudo permitiu observar que a formação de professores atuantes no ensino de inglês para crianças de até 6 anos merece melhor estruturação, por meio de formação inicial e continuada que contemplem as questões de conteúdo e faixa etária, simultaneamente. Foi possível notar que a problemática diz respeito à realidade das escolas de educação básica em geral, apesar de possuir agravantes no caso da escola pública participante. Todavia, em nenhum momento o objetivo desta análise se resumiu a criticar, individualmente, cada responsável pelas aulas por conta de seu respectivo percurso formativo. Pelo contrário, a problematização diz respeito ao contexto brasileiro em geral, que especialmente por conta da ausência de políticas educacionais que estabeleçam a oferta de inglês na EI, parece negligenciar a formação destes professores. Acredita-se que, com a recente publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), a definição de uma formação inicial para os profissionais interessados na área, bem como melhores condições de formação continuada para estes possam tornar-se, pouco a pouco, uma realidade. Todavia, entende-se que é preciso o acompanhamento da implementação destas diretrizes, que ainda aguardam a homologação, e que as mesmas representam um marco para a área, porém apenas em termos iniciais, restando inúmeros aspectos a serem debatidos.

Aos interessados em conduzir estudos relacionados destaca-se, primeiramente, que a amostra reduzida permitiu a análise aprofundada da P, V1 e V2, porém julga-se necessário estudos compreendendo amostras maiores para a abrangência do município como um todo e de outros locais. Em segundo lugar, a expectativa de analisar as práticas de professores graduados em Pedagogia ou Inglês não pôde ser cumprida, apesar de as particularidades de cada profissional terem marcado a revisão teórica apresentada. Acredita-se que novas investigações



neste sentido possam somar para as propostas de formação destinadas aos interessados no ensino de inglês na EI.

Em terceiro lugar, além de aprofundar a análise das práticas de professores com formação nos dois cursos superiores citados, sugere-se que futuras pesquisas tratem do ensino de inglês não apenas para as crianças da EI, mas também para os professores. Acredita-se que a atenção à FI e à FC destes possa alterar significativamente a atuação em sala de aula, promovendo, por exemplo, as aulas comunicativas tão valorizadas na literatura. Cabe esclarecer que a inclusão de participantes voluntárias não visa reforçar a prática de indivíduos sem formação na área, ratificando a indispensabilidade do estudo, desde a graduação até pós-graduações. Ademais, recomendam-se estudos comparados partindo de realidades próximas como referências (envolvendo outros países da América do Sul ou cidades brasileiras de referência), contextos ainda desfavorecidos por políticas públicas específicas ou onde se encontram em fase de implantação.

Referências

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de educação infantil. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.10, n.2, p. 159-179, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/684/68410210.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Edital de Chamada Pública, de 02 de junho de 2020**. Texto de Referência para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. Brasília, 2020.

BRITISH COUNCIL. Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira. **São Paulo: British Council Brasil, 2019**. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final-publicacao_politicaspublishasingles-compressed.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BYRNE, Bridget. Qualitative interviewing. In: SEALE, Clive. **Researching society and culture**. 4. ed. Londres: Sage, 2016.



FLACH, Simone de Fátima. Quanto vale o trabalho do professor? Desvelando o processo de desvalorização salarial em Ponta Grossa - PR. **Práxis Educativa**, v. 8, n. 1, p. 63-84, 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4382939>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

GIL, Antonio Carlos. Métodos das ciências sociais. In: GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-46132.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2021.

LIMA, Ana Paula de; BORGHI, Raquel Fontes; SOUZA NETO, Samuel de. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 9-29, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11094>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. EPU, 2013.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita; GIL, Gloria. O uso da língua materna em aulas de inglês - LE: Um estudo sobre as percepções de professores da rede estadual de ensino. In: GIL, Gloria; RAUBER, Andréia Schurt; CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas; *et al.* **Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: a sala de aula e o professor de LE**. Florianópolis: UFSC, p.215-236, 2005.

ROTH, Genevieve. **Teaching young children a language**. In: ROTH, Genevieve. **Teaching very young children: pre-school and early primary**. Richmond, 1998.

SALGADO, Ana Claudia; MATOS, Priscila Teixeira; CORREA, Tamires Huguenin; ROCHA, Waldyr Inbroisi. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba: p.8042-8051, 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3496_1974.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2021.

SANTOS, Leandra Ines Segnanfredo. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Orientadora: Ana Antônia de Assis-Peterson. 215 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal do Mato Grosso,



Cuiabá, 2005. Disponível em: <<https://feliceuel.files.wordpress.com/2018/09/e-crenc3a7as-acerca-da-inclusc3a3oc2a0dac2a0lc3adngua-inglesac2a0nasc2a0sc3a9ries-iniciais-quantoc2a0antes-melhor.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SOUZA, Ana Carolina Fonseca de; MELLO, Mariana Gomes Bento de; CARVALHO; Raquel Cristina Mendes de; CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas. Crenças, práticas, e conteúdo adaptado: uma professora de inglês-LE na educação infantil. **Caderno Seminal**, v. 10, n. 10, 2008. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/12669>>. Acesso em: 03 jul. 2021.

SCHEIFER, Camila Lawson. Ensino de língua estrangeira para crianças-entre o todo e a parte: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 197-216, 2009.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópio**, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>>. Acesso em: 05 ago. 2021.

YILMAZ, Rabia Meryem; TOPU, Fatma Burcu; TAKKAÇ TULGAR, Ayşegül. An examination of the studies on foreign language teaching in pre-school education: a bibliometric mapping analysis. **Computer Assisted Language Learning**, p. 1-24, 2019. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2019.1681465>>. Acesso em: 14 jan. 2021.