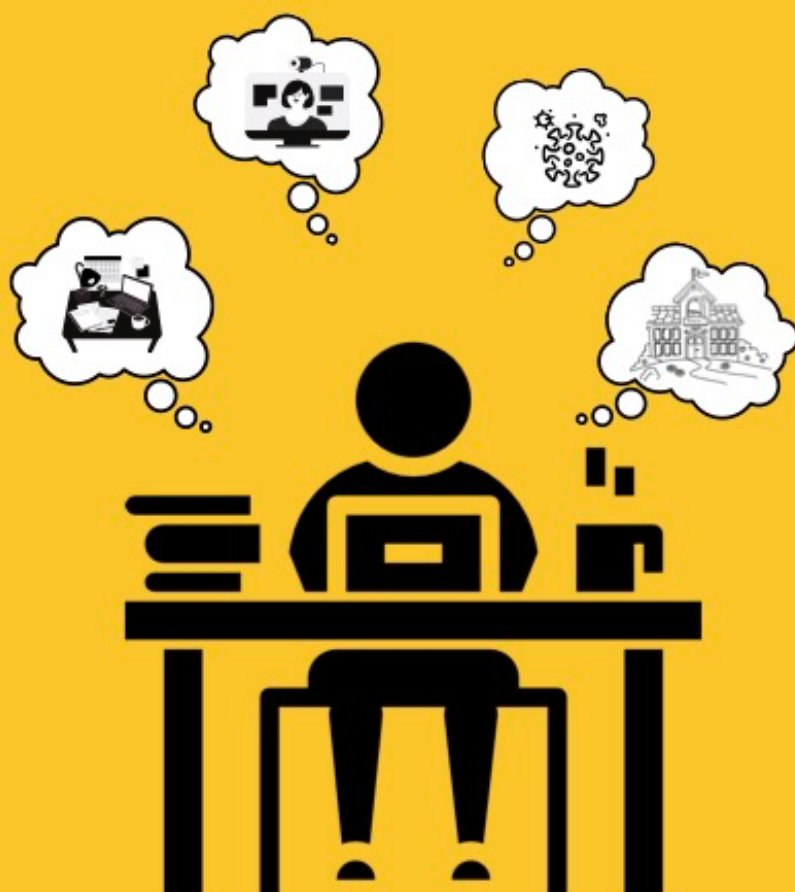


ISABELLE MARINE RABELO SCHIEBER

# O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA

REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA  
NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA



UFMG  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

POS-LIN-UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ISABELLE MARINE RABELO SCHIEBER

**O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA:**  
REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA  
ESCOLA PÚBLICA

Belo Horizonte

2022

ISABELLE MARINE RABELO SCHIEBER

**O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA:**  
REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA  
ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras: Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada  
Linha de pesquisa: (3A) Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Érika Amâncio Caetano (UFMG)

Belo Horizonte

2022

S332l Schieber, Isabelle Marine Rabelo.  
O letramento crítico na pandemia [manuscrito] : repensando as aulas de língua inglesa na adaptação híbrida da escola pública / Isabelle Marine Rabelo Schieber. – 2022.  
268 f., enc.: il., grafs, tabs, color.

Orientadora: Érika Amâncio Caetano.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 184-190.  
Apêndices: f. 191-268.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Letramento digital – Teses. 3. Professores de inglês – Formação – Teses. 4. Educação à distância – Teses. 5. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 6. Linguística aplicada – Teses. I. Caetano, Érika Amâncio. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 420.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA**

**ISABELLE MARINE RABELO SCHIEBER**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Erika Amâncio Caetano - Orientadora  
UFMG

Prof(a). Andréa Machado de Almeida Mattos  
UFMG

Prof(a). Marcelo Augusto Nery Medes  
UNI-BH

Belo Horizonte, 21 de fevereiro de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Erika Amancio Caetano, Professora do Magistério Superior**, em 22/02/2022, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Augusto Nery Médes, Usuário Externo**, em 22/02/2022, às 18:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andrea Machado de Almeida Mattos, Professora do Magistério Superior**, em 25/02/2022, às 18:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1205659** e o código CRC **AA7AFA7D**.

**Esta página se reserva em memória a todas as vidas perdidas  
na batalha contra a COVID-19.**

A Deus e à Nossa Senhora Aparecida;  
grata pela vida e por todas as oportunidades de ensino e de aprendizagem,  
em todos os âmbitos da minha existência.  
À minha Família e à minha orientadora Érika,  
que desprende(ra)m amor gratuito e suporte incondicionais a mim.

## AGRADECIMENTOS

Tenho tanta gratidão no meu coração, por pessoas, instituições e parcerias queridas ao longo da minha história e desta etapa acadêmica, que tive uma dificuldade enorme em escrever estas notas. Sei que jamais conseguirei exprimir bem o meu sentimento, os meus profundos agradecimentos por muitos que foram essenciais até aqui. Mas, se eu puder dizer deles uma parte...

Em primeiríssimo lugar, agradeço a Deus, a Jesus Cristo e à Nossa Senhora Aparecida por terem me presenteado com todas as bênçãos da minha existência. Destaco agora especialmente aquelas que me permitiram realizar o sonho e a honra de cursar as disciplinas do mestrado e de pesquisar na Universidade Federal de Minas Gerais.

Como instrumento divino, está a minha preciosa Família, que eu amo demais:

- meus tesouros, meu pai Elismar Rabelo e minha mãe Simone Rabelo, que sempre lutaram para que eu pudesse aprender da vida cada dia mais, onde eu estivesse. Cuidaram bem de mim, me apresentaram o magnífico mundo da leitura e do inglês, deram todo auxílio para que eu pudesse continuar estudando em situações desafiadoras, e que me ensinam até hoje que todo conhecimento precisa ser caminho de ajuda ao próximo, uma forma de servir ao mundo e de fazer o bem;
- meus queridos avós Oswaldo e Helena, que acreditam no meu esforço e me deram apoio prático para que eu pudesse me dedicar à pós-graduação;
- meu lar – o amoroso esposo Ricardo e os nossos quatro lindos e ternos filhos: João Paulo, Lavínia, a pequenina Helena e o(a) nosso(a) bebê em gestação: eles tiveram paciência comigo, me acolheram nas minhas limitações, me inspiraram a perseverar nos estudos e me ofereceram muito suporte neste período que exigiu tanta dedicação da nossa casa,
- minha presente irmã Elisa, meu cunhado tão amigo Álvaro e o meu sobrinho Davi, que me ajudaram tanto também, principalmente nas épocas mais difíceis da minha vida;
- aos meus bondosos sogros Ricardo e Mércia, e a toda nossa especial família Schieber, por toda compreensão e incentivo;
- a toda família Santos, principalmente à minha madrinha, tia e professora Maria Helena, pelo exemplo desde criança, assim como à companhia amiga da prima Ana Luiza;



- meus padrinhos Luz Dary Gracia e Milton Nunes, que sempre vibraram pela consciência de cidadania global em minha língua adicional e abriram as portas para que o inglês pudesse transformar a minha vida e a da minha família.

Aos amigos, professores e parceiros, que tanto me impulsionaram, nas instituições às quais também sou muito grata:

- Na FALE/UFMG, tenho no PosLin uma lista extensa de amigos e educadores que foram fundamentais:
  - Professora Andréa Mattos, que me apresentou uma nova percepção de mundo através da formação continuada, me emocionou e me encantou desde a Especialização com a sua pesquisa sobre letramento crítico. Minha grande inspiração como profissional, pesquisadora e mãe, me sensibilizou igualmente no Mestrado e me fez desejar ainda mais a transformação e a busca de equidade social na escola. A Andréa mudou a minha vida para sempre;
  - minha orientadora Érika Amâncio: o coração gigante, competente e acolhedor; minha professora, parceira e amiga dos meus dias de vitória e daqueles de muito choro, em que você me amou constante e gratuitamente e nunca me deixou sequer pensar em desistir ou me desesperar, antes e durante a dura pandemia. Meu braço-direito forte e inteligente na pós-graduação, me considero realmente a sua filhinha acadêmica e tenho um laço eterno de admiração e gratidão a você;
  - agradeço à atenciosa Bárbara Orfanó pelas orientações iniciais e por todo o carinho que teve comigo;
  - a todos os professores e coordenadores no Poslin, que contribuíram para a minha formação e me deram suporte acadêmico e humanizado, quando a minha família precisou ainda mais da minha atenção, e eu consegui conciliar as minhas estradas porque eles me deram estrutura para isso. Nesse sentido, deixo um abraço grande à Prof<sup>ª</sup>. Rosane Campos, ao Prof. Henrique Leroy, à Prof<sup>ª</sup>. convidada Maria Carmen (UFV), à Prof<sup>ª</sup>. Mara e aos coordenadores Wander e Ana Larissa;
  - meus amigos preciosos da pós, que tanto me ajudaram e ensinaram: Jaqueline Miranda, Natália Alves, Karlla Leal, Marina Reinoldes, Stefani Toledo, Fernanda Costa, Demétrius Faria e Rubens Viegas.

Agradeço infinitamente à Sweetheart, a dedicada professora participante desta pesquisa, e a seus queridos alunos, que possibilitaram que ela acontecesse quando o mundo precisou ser repensado e adaptado, e gentilmente me permitiram acompanhar as suas trajetórias e as suas histórias, dividindo suas caminhadas comigo por quase um ano; e ao diretor da escola, que autorizou e também contribuiu para a investigação.

Sou grata à Prefeitura de Belo de Horizonte, ao *Falando com o Mundo*, iniciativa de dedicação da querida amiga Maria Ângela Bomfim, e da parceria que tivemos com a Cultura Inglesa MG, que me ajudou através das oportunidades possibilitadas pelo líder corporativo e amigo Paulo Lopes, assim como a todos os meus amigos da ONG *Partners of the Americas*, em especial, os estadunidenses Marilyn e John Beattie; Betty e Roger Brown; Mary Brennecke.

De Belo Horizonte, registro meu abraço apertado a todos os amigos, colegas e alunos na Escola Municipal, assim como os da Escola Estadual em que também atuo como efetiva. Nelas fui muito estimulada ao aprimoramento e me apoiaram nos estudos.

Educadores e colegas das minhas graduações na PUC-Minas, em Letras e nas Ciências Sociais: vocês foram e são muito relevantes ao meu letramento, assim como agradeço a todo apoio que recebi dos professores Simone e Ana Resende na Especialização em Tradução na Estácio de Sá.

Aos fiéis amigos de outras jornadas, especialmente Heloísa Ribeiro, Natália Gonçalves, Ericka, Helaine, Lu e Paulo Henrique Souza.

MUITO OBRIGADA!

*Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, se não tivesse amor,  
seria como o metal que soa ou como o sino que tine. (1 Coríntios 13:1)*

*Eles eram, estiveram, estão e são todes parte do que somos.*

*Fizeram diferença,  
quando a Escola precisou deixar de abraçar fisicamente,  
em links que resistiram:  
nas conexões de internet que caíram  
ou contra as conjunturas políticas que oprimiram.*

*Acolheram presencialmente,  
respeitaram os espaços demarcados no chão,  
com o cartão de vacina na mão:  
sobre o medo,  
em fronteiras e protocolos,  
ainda se fez a interação.*

*Reinventaram-se, aprenderam para ensinar.*

*Em meio ao caos e à dor.*

*No começo também.*

*Muitas vezes, até o fim.*

*Esta pesquisa é um recorte de uma das várias lutas e lutos na pandemia.*

*De repensamentos.*

*Da Educação e de “Sweetheart”, a Professora de inglês; e  
de... e entre ... todes nós.*

*Notas autorais em abril de 2021.*

## RESUMO

Esta pesquisa qualitativa é um estudo de caso que investigou as oportunidades de letramento crítico no ensino e aprendizagem de língua inglesa durante o segundo ano de pandemia do COVID-19 no Brasil, em 2021, em uma rede pública da região metropolitana de Belo Horizonte. Foram consideradas, como práticas sociais, as estratégias didáticas repensadas e adaptadas pela professora participante para o regime remoto emergencial (ERE) e para o regime híbrido emergencial (EHE), nos dois últimos anos do Ensino Fundamental, que preconizaram o desenvolvimento linguístico e de consciência cidadã. Objetivou-se analisar o ambiente escolar de acolhimento nos seus modos virtual e presencial, aliando-se a formação e o exercício da professora participante, a participação de seus alunos, aos impactos na comunidade do contexto específico. A geração de dados ocorreu remotamente, por instrumentos digitais, como a observação de salas de aula e grupos de interação síncronos e assíncronos, questionários e entrevistas através de formulário e diário em aplicativo de mensagens instantâneas. Somou-se aos dados um grupo focal de estudantes e o diretor da instituição. Os resultados da análise revelaram que a escola favoreceu os alunos na pandemia com atividades de desenvolvimento linguístico em letramento crítico e digital, no uso de aplicativos em ERE, e com os recursos presenciais lúdicos que motivaram os discentes em EHE. O grupo focal, ainda que apreciando aprender inglês, apresentou limitações técnicas e de concentração para o ERE em domicílio e ansiou o retorno presencial em EHE para interação social na escola com as atividades culturais promovidas pela professora.

**Palavras-chave:** condição docente, ensino remoto, ensino híbrido, educação crítica, letramento crítico, letramento digital, línguas adicionais, ensino e aprendizagem de inglês, pandemia.

## ABSTRACT

This qualitative research is a case study that investigated critical literacy opportunities in teaching and learning the English language during the second year of the COVID-19 pandemic in Brazil, in 2021, in a public school in the region of Belo Horizonte. The pedagogic strategies rethought and adapted by the participating teacher for the emergency remote regime (ERE) and for the emergency hybrid regime (EHE) in the last two years of elementary school were considered as social practices, which advocated language development and citizenship awareness. The objective was to analyze the school environment in its virtual and face-to-face modes, combining the education and practice of the participant teacher, the participation of her students, with the impacts on the community in the specific context. The generation of data took place remotely, using digital instruments, such as observation of synchronous and asynchronous classes and interaction groups, questionnaires and interviews through forms and diary in an instant messaging application. A focus group of students and the school principal were added to the data. The results of the analysis revealed that the school favored students in the pandemic with linguistic development activities in critical and digital literacy, in the use of applications in ERE, and with playful in-person resources that motivated students in EHE. Even though the focus group enjoyed learning English, they had technical and concentration limitations with the ERE at home and looked forward to a face-to-face return at the EHE for social interaction at school with the cultural activities promoted by the teacher.

**Keywords:** Teacher condition, remote teaching, hybrid teaching, critical education, critical literacy, digital literacy, additional languages, English teaching and learning, pandemic.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formação e atuação docentes .....	33
Figura 2 – Transformação social .....	34
Figura 3 – Docência e comunidade .....	36
Figura 4 – Reportagem da BBC Brasil.....	60
Figura 5 – Reportagem da BBC Brasil.....	61
Figura 6 – Reportagem da BBC Brasil.....	62
Figura 7 – Reportagem da Folha de São Paulo de 16 de setembro de 2021 .....	63
Figura 8 – Reportagem da Folha de São Paulo .....	64
Figura 9 – Números da Covid-19 .....	67
Figura 10 – Reportagem do El País .....	68
Figura 11 – Defina a professora em três palavras .....	95
Figura 12 – <i>Printscreen</i> de trecho do Formulário com Termo CEP/UFMG para estudantes ..	97
Figura 13 – <i>Printscreen</i> de trecho do formulário com questionário para estudantes .....	98
Figura 14 – <i>Printscreen</i> de trecho do formulário dos estudantes para Gráfico 1 .....	100
Figura 15 – <i>Printscreen</i> de trecho do formulário dos estudantes para Gráfico 2.....	101
Figura 16 – <i>Printscreen</i> de trecho do formulário dos estudantes para Gráfico 3.....	103
Figura 17 – <i>Printscreen</i> de trecho do formulário dos estudantes para Gráfico 4.....	104
Figura 18 – Texto Multimodal A: Opiniões sobre as aulas síncronas.....	105
Figura 19 – Texto Multimodal B: Opiniões sobre as aulas presenciais .....	105
Figura 20 – <i>Printscreen</i> de trecho do formulário dos estudantes para Textos Multimodais A e B.....	106
Figura 21 – <i>Printscreen</i> complementar de trecho do formulário dos estudantes para Textos Multimodais A e B .....	106
Figura 22 – <i>Printscreen</i> do formulário digital enviado ao diretor da instituição escolar.....	112
Figura 23 – <i>Printscreen</i> de trecho do formulário digital preenchido pelo diretor da instituição escolar.....	113
Figura 24 – <i>Printscreen</i> do diário virtual de Sweetheart no aplicativo Whatsapp .....	120
Figura 25 – Visão global dos formulários digitais enviados à professora para as notas reflexivas sobre as suas atividades pedagógicas.....	123
Figura 26 – Convite divulgado virtualmente pela palestrante, após iniciativa pedagógica da professora Sweetheart.....	136
Figura 27 – <i>Printscreen</i> por Sweetheart da referida palestra pela psicóloga .....	136

Figuras 28 e 29 – <i>Printscreen</i> por Sweetheart dos slides da referida palestra da psicóloga..	137
Figuras 30 e 31 – <i>Printscreen</i> por Sweetheart dos slides da referida palestra da psicóloga, que serviu como um “warm up” às aulas de inglês subsequentes, que aconteceram em inglês...	138
Figura 32 – <i>Printscreen</i> por Sweetheart da referida palestra .....	139
Figura 33 – <i>Printscreen</i> por Sweetheart da referida palestra.....	140
Figura 34 – <i>Printscreen</i> por Sweetheart da referida palestra .....	140
Figura 35 – <i>Printscreen</i> por Sweetheart da referida palestra da psicóloga.....	141
Figura 36 – <i>Printscreen</i> por Sweetheart da referida palestra.....	141
Figura 37 – <i>Printscreen</i> da aula “Gender Rights” .....	143
Figura 38 – <i>Printscreen</i> complementar da aula “Gender Rights” .....	144
Figura 39 – Interatividade digital no Halloween .....	155
Figura 40 – Uso de <i>games</i> no planejamento didático em ERE e EHE. ....	155
Figura 41 – “Book Project”.....	161
Figura 42 – Participação do aluno A.....	168
Figura 43 – Participação do aluno B.....	169
Figura 44 – Aula “Independence Day” .....	171
Figura 45 – Sweetheart’s Bulletin Board.....	172
Figura 46 – <i>Printscreen</i> do “break room” da plataforma Zoom .....	173
Figura 47 – Textos multimodais pelo <i>Google Forms</i> .....	176



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conceitos principais do letramento crítico .....	37
Quadro 2 – Tradições teóricas, objetivos e compreensão do objeto de estudo no ensino comunicativo e no letramento crítico .....	53
Quadro 3 – As quatro dimensões do processo de pesquisa .....	80
Quadro 4 – Modos e meios.....	81
Quadro 5 – Processo de observação e de geração de dados .....	126
Quadro 6 – Overview do processo da pesquisa como mestranda e pesquisadora.....	127

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ontologias e epistemologias em duas ideias de currículo.....	56
Tabela 2 – Diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa .....	79
Tabela 3 – <i>Rationale</i> dos 6 passos e atitudes de pesquisa .....	85
Tabela 4 – Áudios do diário virtual da professora sistematizados por assunto .....	122

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você gosta de inglês? .....	99
Gráfico 2 – Meio de acesso às aulas no ensino remoto emergencial (ERE) .....	100
Gráfico 3 – Condição familiar do estudante para o Ensino Remoto Emergencial (ERE).....	102
Gráfico 4 – Dificuldade discente reportada para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) intra e/ou extradomiciliar .....	103

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**AFECTO** – Abordagens Faircloughianas para Estudos do Corpo/Discurso Textualmente Orientados

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CEI** – Curso de Especialização em Ensino de Inglês da UFMG

**CEPRIL** – Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem

**COVID-19** – Coronavirus Disease 2019

**CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG

**EC** – Ensino Comunicativo

**EDC** – Estudos Discursivos Críticos

**EF** – Ensino Fundamental

**EHE** – Ensino Híbrido Emergencial

**ELFE** – Ensino de Línguas para Fins Específicos

**ETEC** – Escolas Técnicas

**ERE** – Ensino Remoto Emergencial

**FALE** – Faculdade de Letras da UFMG

**FATEC-SP** – Faculdade de Tecnologia de São Paulo

**IF** – Institutos Federais

**LAEL** – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LC** – Letramento Crítico

**LD** – Livro Didático

**LE** – Língua Estrangeira

**LI** – Língua Inglesa

**LINFE** – Línguas para Fins Específicos

**LM** – Língua Materna

**MEC** – Ministério de Educação e Cultura

**NLS** – New Literacy Studies [Novos Estudos de Letramento]

**OMS** – Organização Mundial de Saúde [WHO – World Health Organization]

**PBH** – Prefeitura de Belo Horizonte

**PBL** – Project-Based Learning [ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos]

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**PosLin** – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG

**PUC-Minas** – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

**PUC-RS** – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**PUC-SP** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**RMBH** – Rede Municipal de Belo Horizonte

**SLL** – Second Language Learning

**TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso

**TDIC** – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

**UEPG** – Universidade Estadual de Ponta Grossa

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UFV** – Universidade Federal de Viçosa

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO: CAMINHOS FORMATIVOS E DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>25</b>
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	25
1.2	MEMORIAL DE FORMAÇÃO: NARRATIVA DE LETRAMENTO E PERCURSOS.....	27
1.3	JUSTIFICATIVA.....	33
1.3.1	<i>Letramento crítico na formação e atuação .....</i>	<i>33</i>
1.3.2	<i>O poder do letramento crítico na comunidade.....</i>	<i>35</i>
1.3.3	<i>O LC como oportunidade de reflexão e adaptação metodológica em contexto específico e a motivação da pesquisa.....</i>	<i>39</i>
1.4	OBJETIVOS .....	41
1.4.1	<i>Objetivo geral.....</i>	<i>41</i>
1.4.2	<i>Objetivos específicos .....</i>	<i>41</i>
1.5	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	42
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA E CONTEXTO: APORTES E INSTRUMENTALIZAÇÃO .....</b>	<b>44</b>
2.1	JUSTIÇA SOCIAL, OS CONCEITOS DE LETRAMENTO CRÍTICO E O “REPENSAR” PEDAGOGIA/EDUCAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS: .....	45
2.2	PÓS-MODERNIDADE E A IDENTIDADE DOCENTE, CONTEXTO PANDÊMICO E CONJUNTURAS CONTEMPORÂNEAS .....	54
2.2.1	<i>Pós-modernidade e a identidade docente do professor de línguas .....</i>	<i>54</i>
2.2.2	<i>Contexto pandêmico em 2020 e 2021: condição docente e discente.....</i>	<i>57</i>
2.3	LIMITAÇÕES DO LC QUANDO À PARTE DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO .....	69
2.4	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA ESCOLA EM ERE E EHE.....	72
2.5	PROCESSO ETNOGRÁFICO, MAS NÃO EM AUTOETNOGRAFIA.....	75
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS: EXPERIMENTOS E ÉTICA .....</b>	<b>78</b>
3.1	ACERCA DA PESQUISA QUALITATIVA ÉTICA.....	82
3.2	A SELEÇÃO DO ESTUDO DE CASO .....	84
3.3	PARTICIPANTES .....	89
3.3.1	<i>A Professora participante.....</i>	<i>89</i>
3.3.2	<i>O(a)s estudantes .....</i>	<i>96</i>
3.3.3	<i>A escola, o diretor e o nível de ensino investigado .....</i>	<i>107</i>

3.3.3.1	Infraestrutura.....	108
3.3.3.2	Instalação de ensino .....	109
3.4	A PROFESSORA PARTICIPANTE, A PESQUISADORA E OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS: CONTEXTUALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO .....	114
3.5	GERAÇÃO DE DADOS .....	117
3.5.1	<i>Entrevistas orais, questionários (formulários) e diário digitais.....</i>	<i>118</i>
3.5.2	<i>A observação das aulas, as notas de campo, as imagens e o acervo pedagógico</i> <i>124</i>	
3.5.3	<i>O processo da geração de dados .....</i>	<i>126</i>
3.6	ANÁLISE DOS DADOS: EXPERIÊNCIAS .....	128
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS: EXPERIÊNCIAS E ADAPTAÇÃO .....</b>	<b>129</b>
4.1	OS ESTUDOS DISCURSIVOS CRÍTICOS (EDC) COMO PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS RELEVANTES AO ENSINO DE INGLÊS: ANÁLISE DA AULA 1, “GENDER RIGHTS” .....	130
4.1.1	<i>Pluralismo metodológico e criticidade .....</i>	<i>131</i>
4.1.2	<i>LC e estruturas de poder contextuais.....</i>	<i>134</i>
4.1.3	<i>Transdisciplinaridade e práticas sociais .....</i>	<i>134</i>
4.1.4	<i>Devolutiva dos alunos, autoavaliação &gt; atores e eventos sociais.....</i>	<i>139</i>
4.1.5	<i>Conjuntura, contexto político em cenário ampliado.....</i>	<i>146</i>
4.2	AULA “HALLOWEEN” E PROPOSTA “BOOK PROJECT”: AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS TECNOLÓGICAS COM REFLEXÃO, HISTORICIDADE E ADAPTAÇÃO.....	147
4.2.1	<i>Halloween em Ensino Híbrido Emergencial (EHE) .....</i>	<i>147</i>
4.2.2	<i>“Book Project”, os multiletramentos e a flexibilidade metodológica .....</i>	<i>156</i>
4.3	O LETRAMENTO CRÍTICO EM INGLÊS NOS ENSINOS REMOTO E HÍBRIDO EMERGENCIAIS (ERE E EHE) .....	162
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS: REFLEXÕES.....</b>	<b>178</b>
5.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
5.2	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS .....	182
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>184</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES.....</b>	<b>191</b>

<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O(A) DIRETOR(A) DA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA .....</b>	<b>195</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA .....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE D – GRUPO FOCAL DA PESQUISA (6 PARTICIPANTES) .....</b>	<b>203</b>
<b>APÊNDICE E – SWEETHEART’S NOTES “GENDER RIGHTS” CLASS (VERSÃO <i>GOOGLE FORMS</i> E <i>GOOGLE DOCS</i>).....</b>	<b>210</b>
<b>APÊNDICE F – ATIVIDADE “GENDER RIGHTS” CLASS.....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE G – SWEETHEART’S NOTES “YELLOW SEPTEMBER” CLASS (VERSÃO <i>GOOGLE FORMS</i> E <i>GOOGLE DOCS</i>).....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE H – SWEETHEART’S NOTES “BOOK PROJECT” (VERSÃO <i>GOOGLE FORMS</i> E <i>GOOGLE DOCS</i>) .....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE I – SWEETHEARTS’NOTES “HALLOWEEN” CLASS(ES) PRÉ-APLICAÇÃO (VERSÃO <i>GOOGLE FORMS</i> E <i>GOOGLE DOCS</i>) .....</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICE J – SWEETHEART’S NOTES “HALLOWEEN” CLASS(ES) PÓS-APLICAÇÃO (VERSÃO <i>GOOGLE FORMS</i> E <i>GOOGLE DOCS</i>) .....</b>	<b>233</b>
<b>APÊNDICE K – SWEETHEART’S NOTES “INDEPENDENCE DAY” CLASS (VERSÃO <i>GOOGLE FORMS</i> E <i>GOOGLE DOCS</i>).....</b>	<b>238</b>
<b>APÊNDICE L – FORMULÁRIO COM RESPOSTAS DO DIRETOR ESCOLAR (VERSÃO <i>GOOGLE FORMS</i> E <i>GOOGLE DOCS</i>).....</b>	<b>243</b>
<b>ANEXO A – ATIVIDADE POSTADA NO <i>GOOGLE CLASSROOM</i> PELA PROFESSORA SOBRE O “BOOK PROJECT” .....</b>	<b>247</b>
<b>ANEXO B – REGISTRO DOS CONTEÚDOS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR FEITO PELA PROFESSORA PARTICIPANTE.....</b>	<b>249</b>
<b>ANEXO C – PLANO DE AULA INTERDISCIPLINAR “HALLOWEEN” .....</b>	<b>252</b>



# 1 INTRODUÇÃO: CAMINHOS FORMATIVOS E DE INVESTIGAÇÃO

## 1.1 Contextualização da pesquisa

A docência é um caminho escolhido diariamente, de flexibilidade e adaptação. É se comprometer com atenção aos desafios singulares da sala de aula. Não precisa ser uma mera reprodução de modelos, mas sim uma proposta de reflexão tanto dos professores de línguas quanto de seus alunos. O posicionamento docente é marcado por atitudes práticas, sociais, no planejamento de uma atividade didática e no momento acolhedor de ouvir a opinião de um(a) estudante, que projeta sua personalidade ao participar da aula de inglês. Esses são alguns exemplos de como atuar pode ser tomar partido, em seus ambientes de ensino e aprendizagem, sejam eles virtuais ou presenciais.

Na nossa história somos marcados por escolhas, em toda formação. E todas as decisões de uma vida privada e pública, especialmente a de escolha profissional – ainda no coração de um aluno (e, por conseguinte, na prática efetiva de um professor regente) – podem representar um critério e seleção essencialmente políticos. As atividades acadêmicas ou profissionais, nas decisões das nossas atividades na universidade e/ou no trabalho, são fruto não neutro do nosso posicionamento ideológico, do nosso letramento social. A partir desses pressupostos, podemos questionar os efeitos empíricos da Educação na sociedade: qual seria a relação da prática de um(a) professor(a) de inglês com a transformação das comunidades? Como a atividade desse(a) educador(a) interfere nas liberdades e possibilidades de um aluno em trazer sua identidade à sala de aula e em todos os papéis sociais de sua vida, ilustrando sua cultura? O que tem sido representado nos materiais didáticos de língua estrangeira e qual o poder dessas representações nos imaginários docente e discente? Como (se) adaptar aos tempos pandêmicos?

A presente pesquisa apresenta uma proposta de investigação da prática pedagógica de uma professora de inglês em uma escola da Rede Municipal na região metropolitana de Belo Horizonte, em codinome Sweetheart – escolhido por ela –, em duas turmas do 3º ciclo do Ensino Fundamental (EF), uma de 8º ano e outra de 9º. Em pandemia de COVID-19,<sup>1</sup> na suspensão das aulas presenciais, em tempos de isolamento social, o ensino de inglês na sua escola agiu de forma remota e a interação se tornou on-line, de maneira síncrona e assíncrona, em um primeiro momento. Em sequência, com o avanço da vacinação da população, instaurou-se o regime

---

<sup>1</sup> COVID-19 – Infecção respiratória aguda causada pelo Coronavírus (SARS-CoV-2). A pandemia da COVID-19 foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 30 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/30-1-2020-who-declares-public-health-emergency-novel-coronavirus>. Acesso em: 10 abr. 2021.

híbrido, mesclando os atendimentos on-line e as “bolhas” de atendimento presencial, como eram denominadas à época, nos protocolos de biossegurança. A escola da Prefeitura da cidade pesquisada precisou criar mapas socioeconômicos e analisá-los para compreender os desafios pedagógicos nos tempos de Ensino Remoto Emergencial (ERE) e de Ensino Híbrido Emergencial (EHE). Para tanto, nunca foi tão importante entender o contexto dos alunos, e valorizar os professores que trabalharam arduamente na pandemia, na natureza das suas casas e famílias – como ambiente físico e familiar –, para o planejamento do desenvolvimento das atividades letivas.

Os dados sociais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também foram considerados – a recente versão vigente do documento, a terceira, foi homologada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em 2017, com o objetivo de orientar os docentes em áreas específicas do conhecimento do EF. O letramento crítico (LC) promovido pela professora, a partir do que compreendeu da BNCC, apresentou-se bastante adequado no ERE e no EHE, despertando nos alunos consciência crítica em âmbito coletivo, em exercício de cidadania, considerando no ensino de inglês questões de saúde pública e nuances das conjunturas políticas de contexto. A maior parte dos aportes teóricos que foram apresentados na justificativa e na revisão bibliográfica desta dissertação fala sobre criticidade, posicionamento político e identidade na docência de inglês na pandemia porque a professora participante desta pesquisa, que acompanhei durante muitos meses de 2021, apresentou em suas aulas intensa vontade transdisciplinar e de muita consciência crítica em seus alunos. Procurei entender como ela repensava o ensino frente às dificuldades, transformava a si mesma e aos seus estudantes, assim como sua escola e comunidade, com a sua personalidade pedagógica – que, a meu ver, é muito freiriana. Portanto, são consideradas a sua ideologia e prática social.

Assim, compreendendo todos os desafios e vitórias de uma educadora engajada criticamente, é imprescindível nesta investigação trazer à tona a docente e os seus discentes, com todas as suas potências de vida, em sentimento, histórias pessoais e conteúdo, além do exercício de criticidade e autonomia, como sujeitos sociais, pós-modernos. Nesta pesquisa qualitativa, então, elegi para a geração de dados essa professora de tempo integral e seus alunos em nível de EF II, dos dois últimos anos (8º e 9º) do 3º ciclo, como fontes de relevância na investigação. A instituição de ensino regular e identidade da educadora estão resguardadas sob sigilo neste documento, em consonância e pleno acordo com as recomendações do Comitê de Ética e Pesquisa da UFMG (CEP). As informações compartilhadas pela professora, com as devidas ressalvas aos dados, estão autorizadas em termos específicos de minha detenção, arquivados em segurança, cujas matrizes se encontram nos apêndices desta dissertação.

A seguir, apresento um memorial de formação continuada, dos meus percursos acadêmico e profissional que justificam e viabilizam a proposta de pesquisa.

## **1.2 Memorial de formação: narrativa de letramento e percursos**

A sociologia da interação aluno-professor-escola-comunidade sempre chamou a minha atenção e nesta pesquisa acadêmica a considero para entender como elaborei esta proposta de investigação. Neste tópico do capítulo, relato um breve memorial dos meus processos de formação continuada, das quebras de paradigma, nos meus tempos de aprendizagem – e ensino, simultaneamente – para estudar e aplicar o ensino crítico de línguas estrangeiras no Brasil. Acredito no letramento como um caminho percorrido de evolução em parcerias, então gostaria de compartilhá-lo para explicar como uma pesquisa é pensada e elaborada processualmente ao longo dos anos, até chegarmos a esta investigação do mestrado.

Desde a graduação em Letras (2004-2008), em Licenciatura plena Português/Inglês, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), sou profundamente interessada em entender as comunidades, os contextos sociais dos meus alunos de inglês, ainda como estagiária em um curso livre de línguas, assim como em Oficinas da própria Universidade, onde eu lecionava de forma voluntária, devido ao acolhimento dos meus professores da graduação. Após a formatura, depois de alguns anos na rede privada em Belo Horizonte, fui nomeada e tomei posse do meu cargo como professora de inglês na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) – ofício como servidora pública efetiva do qual me orgulho muito – e desde então tive a oportunidade de conhecer muitas histórias que fizeram parte do que eu compreendo e almejo como inglês relevante e necessário na escola pública. Assim que conheci o LC no Curso de Especialização em Ensino de Inglês (CEI) da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais, através da significativa pesquisa e exemplar atuação profissional da Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos (UFMG), me encantei profundamente com o ensino para a justiça e equidade social que ela apresentou no Curso; ela transformou a minha história e todas as minhas metas pedagógicas, com sua sensibilidade e percepção social. Foi a semente plantada. Imediatamente, criei um conteúdo para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que contemplava os grupos minorizados/*minorizados*<sup>2</sup> (acêntricos) nas atividades de

---

<sup>2</sup> De acordo com Ferreira (1993, 2001, s.p.), em suas notas de rodapé sobre trabalhos compilados, “o termo ‘Grupos minorizados’ tem o sentido conceitual de segmentos sociais que, independente da quantidade, têm pouca representação social, econômica (inserção no mercado de trabalho, ocupação de cargos de poder e outros) e política. Estes grupos, muitas vezes, estão à margem dos interesses sociais. No entanto, o termo começou a provocar confusão semântica já que muitas pessoas atribuíam a estes grupos características de serem poucos

língua inglesa, abrindo portas para discussão crítica em sala de aula. Como educanda, as teorias de LC apresentavam para minha carreira profissional uma associação do desenvolvimento linguístico de ESL/EFL (Inglês como Segunda Língua ou Língua Estrangeira) a perguntas de contexto na escola em que atuava, em busca de pesquisa sobre letramento e posicionamento didático aliada à Educação formal. As leituras e discussões realizadas no Curso mudaram minha forma de ensinar. E para estender as múltiplas possibilidades de leitura, de compreender e revisar o inglês como linguagem multifuncional no meu bilinguismo, cursei e concluí a Especialização presencial em Tradução na Universidade Estácio de Sá, por um período construtivo de dois anos de duração.

Após a defesa do TCC de ambas as especializações, eu continuei motivada em executar na escola muito do que eu havia estudado e planejado. Porque percebi que o ensino e aprendizagem de inglês era um movimento social, iniciei a graduação em Ciências Sociais (Licenciatura) na PUC-Minas para continuar a despertar em mim essa consciência política do LC. À medida que meu exercício como professora na PBH se tornava mais transdisciplinar, como uma força política de libertação coletiva, fizemos, meus alunos e eu (com apoio da minha Escola), um protesto no recreio contra práticas de racismo e bullying, usando a língua inglesa para expressar nossas ideias e ideais, e essa iniciativa reverberou em outros setores da minha Rede, nas publicações oficiais da Prefeitura na intranet dos servidores e para o público externo. Em âmbitos locais, ainda na minha escola, como o impacto individualizado de acompanhamento social extra e intraescolar foi visivelmente benéfico no desempenho desses alunos em sala de aula, comecei a investigar o LC ao se aliar o ensino de inglês a projetos essencialmente interdisciplinares e com forte efeito de reflexão, como no caso supracitado em que ensinei os imperativos por pôsteres anti-bullying usados no intervalo entre disciplinas e cartazes pintados pelos próprios estudantes, incluindo em equidade os alunos com necessidades especiais que também conseguiram interagir na produção. Assim, o LC se tornou processo e produto, um resultado na escola. As aulas de inglês precisavam trazer um viés relevante, em que os estudantes pudessem expressar suas identidades nas atividades. De uma forma aplicada, a minha prática profissional tornou-se *contexto e projeto descolonial* (MIGNOLO, 2008, p. 316) uma vez que me identifiquei com a necessidade do letramento crítico,

---

indivíduos, o que seria uma incoerência, uma vez que no Brasil, por exemplo, a população negra corresponde a 44% dos brasileiros e, mesmo assim, este grupo é considerado minorizado. Estão neste bojo conceitual os negros, os homossexuais, as mulheres, os nordestinos, os portadores de necessidades especiais, os obesos e outros". Disponível em:

[http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF\\_SIMP/textos/ricardoalexinoferreira.htm#\\_ftnref2](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/ricardoalexinoferreira.htm#_ftnref2). Acesso em: 12 set. 2021.

multidisciplinaridade/*interculturalidade* (MIGNOLO, 2008, p. 316) e a vontade de justiça social na seleção e reflexão do nível de utilidade dos materiais pedagógicos a serem adotados na escola de atuação por critério de *interconhecimento* (SOUSA SANTOS, 2007, p. 79).

Além da integração das disciplinas escolares, compreendo como *interconhecimento* de Sousa Santos (2007), se aplicado ao meu contexto – em que se aprende novos saberes valorizando o que já se tem –, a interação das disciplinas do conhecimento com os setores sociais parceiros da sala de aula – *transmultidisciplinaridade* –, para que os alunos possam associar o que aprendem de novo no inglês às suas experiências subjetivas e coletivas, na escola e “fora” dela. E para que muitos setores vizinhos da escola, na comunidade, possam se integrar à interdisciplinaridade da educação, somando à construção cidadã proposta pela unidade escolar. Portanto, se for necessária uma intervenção de outros segmentos profissionais, através dos sujeitos sociais da comunidade para complementar a atuação em sala que já está integrada às outras disciplinas escolares associadas ao inglês, eu os convido para virem em meu auxílio. E assim, como ação transdisciplinar, neste aspecto, foi outro setor social entrar no que já se configurava interdisciplinar em conteúdo compartilhado com muitas disciplinas, de forma interseccional. Além de um planejamento curricular coproduzido, é possível discutir aspectos importantes da identidade dos alunos, em âmbito personalizado. Através do letramento crítico, o(a)s aluno(a)s começam a compartilhar suas convivências familiares, e muito se descobre e justifica sobre o baixo ou ótimo desempenho em sala de aula.

E o que podemos fazer para transformar as vidas dos estudantes para melhor, para gerar sonhos e mudanças nas suas dificuldades? É o que me pergunto sempre; comecei há alguns anos, e ainda me questiono através desta pesquisa. Para exemplificar como pode ser aplicada essa ação transdisciplinar ao ensino de inglês, relato brevemente o que aconteceu comigo na minha escola, há alguns anos. Em resposta ao material didático aplicado e ao conteúdo das lições, certa vez os alunos começaram a se comunicar por cartas durante e após as aulas e eu voluntariamente comecei a respondê-las, e por causa do que me foi relatado, quando foi necessária a ajuda sigilosa, eu pedi intervenção do posto de saúde local com a autorização dos estudantes e das suas famílias, por meio do esforço da direção escolar. O posto do Sistema Único de Saúde se encontra ao lado da escola em que atuo como docente, e foi útil naquele momento para ajudar os alunos mais necessitados de intervenção imediata através da iniciativa da direção local, que pediu aos profissionais da unidade de saúde para acompanharem os estudantes mais vulneráveis. Essa proposta de intervenção externa aos muros da escola foi somada à minha instrução de sala curricular, através dos profissionais de psicologia familiar. Não se pode conceber alunos com carência profunda, vulnerabilidade social declarada por eles

em texto (justificando a dificuldade de se aprender na escola), e nada se fazer a respeito, principalmente em casos de abuso e depressão com automutilação. Eles precisam de acompanhamento psiquiátrico, o educador carrega em si a responsabilidade social de solicitar ajuda especializada. O próprio sentido de transformação social se perde se nada for feito, porque a sala de aula é reflexo da vida deles, então temos que fazer o possível para intervir para que o aluno chegue, em equidade social, a ter o mínimo das condições possíveis de seus colegas para aprender em sala de aula, a começar por sua proteção física, de saúde mental. Profissionais parceiros da escola podem ajudar muito o estudante a melhorar o desempenho escolar. É uma rede de apoio que faz parte do letramento crítico, porque através dele o aluno se autoavalia, se projeta em sala, em suas opiniões e questionamentos, e é muitas vezes possível enxergar suas dores sociais, as opressões mais profundas que sofrem. E não podemos deixar de refletir: o que fazer, como o professor muda os contextos sociais para melhor?

Então, à guisa de proatividade eficiente em entender um pouco mais as relações de poder que permeiam a função do docente como agente social na comunidade local, a minha constituição da função de mediação em sala de aula começou a se basear na busca de mudança positiva através do letramento crítico compartilhado e coproduzido. Começaram a surgir as hipóteses que me levaram a esta presente investigação, apresentada nesta dissertação: **o LC é movimento e transformação social, a identidade do professor se constitui com as suas oportunidades de interação comunitária**. Por isso, adicionei um trecho desta história de docência, do desafio que já me aconteceu e felizmente teve um final surpreendente, o corpo discente foi cuidado dentro e fora da escola e conseguiu prosperar ainda mais nas aulas de inglês.<sup>3</sup> Ainda nesta época, após esses acontecimentos na minha escola, em meados de 2018, vivi um período profícuo, de ainda mais descobertas sociais epifânicas pro meu caminho profissional, com pesquisa social. Em processo avaliativo na formação continuada oferecida pela PBH, aliançada com a Cultura Inglesa BH (instituições às quais agradeço com veemência, assim como a todas citadas nesta seção de memorial), fui selecionada para uma viagem de pesquisa por assíduo desempenho nas atividades sugeridas. Com um grupo de professores, fui estudar na cidade de Greeley, Estados Unidos, em *Aims Community College*, através da PBH/RMBH (Programa Falando com o Mundo, da Diretoria de Relações Internacionais e da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a ONG *Partners of the Americas*/Comitês Colorado e Minas Gerais, apoiados pela Embaixada estadunidense), onde pude estender meus

---

<sup>3</sup> Essa história faz parte do meu letramento e moldou meus princípios como professora e pesquisadora, me permitindo agora entender melhor o contexto específico da professora participante da minha pesquisa e como ocorreu a sua prática transmultidisciplinar, em contexto de pandemia.

conhecimentos acerca de metodologias ativas e de projetos especiais no desenvolvimento de aulas de inglês, em *Project-Based Learning* (PBL)<sup>4</sup>, que no Brasil chamamos de “metodologia/Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)”, em uma adaptação aproximada. Nessa oportunidade, descobri a língua estrangeira como um caminho real de transformação social, e planejei ensinar inglês na escola aliada às práticas de voluntariado nas comunidades escolares.

Noções de voluntariado e empatia são favoráveis à formação cidadã do professor de inglês e de seus alunos. Podemos chamá-la de atividade pedagógica “decolonial” porque em termos amplos seria uma proposta de desenvolver práticas na escola que valorizem a história daquela própria comunidade, sem trazer modelos culturais externos em excesso que apagariam a identidade do contexto. Assim, o professor se constitui e oportuniza práticas pedagógicas em oposição às metodologias que perpetuam os poderes políticos dominantes, que podem oprimir grupos e povos nas relações de poder, que se refletem no mundo escolar.

Meus estudos em PBL culminaram na vontade incessante de uma Educação que tenha como fundamento primordial a equidade social e o crescimento de uma cidadania global através das práticas pedagógicas, de gêneros textuais diversificados e de protagonismo juvenil. Assim nasceu o desejo da pesquisa na pós-graduação – a investigação de atividades transdisciplinares de ensino de inglês na rede pública pode convidar a comunidade e a escola a uma interação dialógica, de maior incentivo ao desempenho linguístico como performance de experiência humana positiva, social, intercultural. Nessa perspectiva, almejei divulgar através de estudo específico o grande potencial didático das metodologias ativas, e de atividades contextuais até em ambientes prioritariamente virtuais; ensinar inglês através das práticas sociais, de consciência humanitária, que proporcionem um mundo mais fraterno, cidadão e em equidade social.

Ao retornar ao Brasil após um mês estudando nos EUA através da PBH em 2018, tive a honra de ser aprovada como mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) na FALE da UFMG, instrumentalizando-me positivamente para a linguística aplicada (LA) em criticidade, no ensino de língua, de maneira a estender o benefício do LC aos meus alunos, de forma efetiva, bem acompanhada, inicialmente com orientações da atenciosa prof<sup>a</sup>. Dra. Bárbara Orfanó (UFMG), e, posteriormente, da empática prof<sup>a</sup>. Dra. Érika Amâncio Caetano (UFMG), às quais sou muito grata por toda dedicação que tiveram comigo.

---

<sup>4</sup> Para melhor esclarecimento sobre a metodologia, indico o excelente portal especializado, *PBLWorks*. Disponível em: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>. Acesso em: 27 fev. 2020.

Ao longo do tempo, criei forte apreço pelas pesquisas e trabalhos publicados pela professora Érika, sendo inegável sua influência relevante e construtiva sobre as minhas perspectivas de ensino e aprendizagem de inglês, e seu impacto em minhas condutas como discente e docente por afinidade, que foram me orientando em teoria e prática. É significativo para mim recapitular as minhas inspirações, porque elas moldaram a minha formação e transformaram as minhas práticas como aluna e como professora, e não posso deixar de ressaltar o quanto fizeram a diferença para se chegar a esta proposta de investigação. Assim, entre muitos professores, colegas, disciplinas, seminários, congressos e grupos de trabalho, expandi minha consciência da importância do LC.

Após o primeiro ano do período pandêmico oficial, que começou em março de 2020 no Brasil, segui estudando, de forma simultânea e complementar, nas Ciências Sociais (PUC-Minas). Igualmente, cursei o Mestrado na FALE/UFMG, que me oportunizou esta pesquisa. Profissionalmente, expandi meu campo de atuação ao conhecer a realidade do ensino de inglês na pandemia através da prática da professora participante, a “Sweetheart” – codinome escolhido pela docente para preservar a sua identidade –; pude, por outro lado, aprender como professora através da reflexão advinda da investigação. Por ainda estar em atuação como servidora pública, como professora de inglês, tanto na Prefeitura de BH quanto na recente nomeação e posse do cargo efetivo das turmas do Estado de MG (mais uma honra profissional e responsabilidade social), revisitei as minhas práticas como “pesquisadora-docente”, considerando principalmente os alunos invisibilizados que agora necessitam de uma atenção ainda mais assertiva no retorno presencial, na passagem do emergencial ao pós-pandêmico em 2021. E esses estudantes são *invisibilizados* mesmo, porque eles não são invisíveis: sofrem uma ação social no espaço escolar, na sociedade, de diminuição das suas potencialidades. Especialmente na pandemia, em que as desigualdades sociais e de acesso à Educação ficaram ainda mais evidentes nos dados socioeconômicos declarados às escolas, justifica-se a investigação e o registro de como o inglês na escola se apresentou em tempos tão desafiadores. Pude acompanhar uma professora com jornada profissional de turno integral tanto quanto a minha, nos instrumentos da pesquisa qualitativa. Entre o que impactou o desempenho no ensino e aprendizagem neste contexto emergencial foram consideradas as possibilidades de acesso à internet, a posse plena ou compartilhada de eletrônicos (ou a ausência deles em casa), o acompanhamento familiar em regime remoto (evasão, busca ativa ou a dispersão completa do interesse ou possibilidade de se continuar os estudos), a saúde física preservada ou deficitária etc. Desta maneira, espero que a pesquisa contribua para a área de LA trazendo um estudo de



caso de prática pedagógica em regime híbrido, em busca do compartilhamento de uma experiência docente como registro histórico dos anos 2020 e 2021.

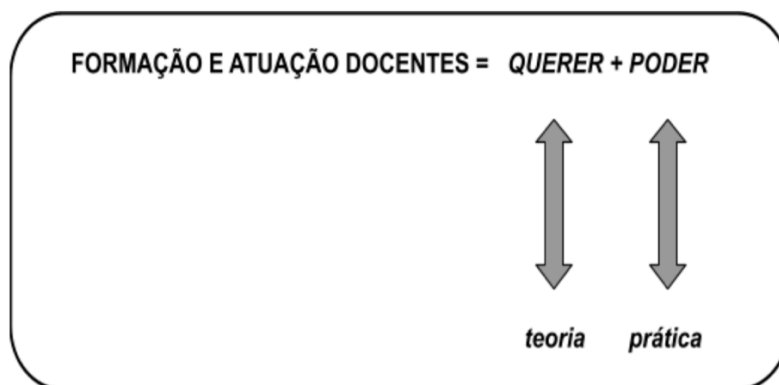
### 1.3 Justificativa

Em termos gerais, teóricos e práticos, esta dissertação ressalta o posicionamento político dos(as) docentes de língua estrangeira através da escolha pelo LC, declaradamente partidário ou não, nas suas atividades pedagógicas em situação de pandemia. Esta pesquisa examina como as suas leituras na universidade, as escolhas didáticas da escola no planejamento e execução, implicam ações que representam o letramento e a consciência coletiva dos professores de inglês. São decisões que impactam na(s) comunidade(s), na constituição identitária, na base cidadã do magistério. Basicamente, nessa perspectiva, o foco está em como o LC transforma a sociedade como um todo através das aulas de inglês, e que ele deve ser considerado, repensado até nos contextos emergenciais.

#### 1.3.1 Letramento crítico na formação e atuação

Em detalhes, os caminhos pedagógicos, a gênese de intenção discente pré-pesquisa na formação continuada e a efetiva atividade docente são movimentos políticos e, não obstante, de percepção (identificação e escuta profunda) das necessidades locais. A formação e atuação docentes podem ser representação do QUERER (o que deseja o professorado *em teoria*, em sua essência mais profunda como carisma de profissão, em tempos acadêmicos e na pós-graduação) e do PODER (o que lhe é permitido fazer *na prática*, no cotidiano da formação profissional, em como pode-se efetuar a sua epistemologia, a teoria previamente construída). Em esquema simplificado:

Figura 1 – Formação e atuação docentes



Fonte: Elaborada pela autora.

A atuação profissional nas escolas ou cursos, portanto, torna-se uma gama de possibilidades ou espectros de força docente, porque há de se valer de toda essa potência de transformação social, uma vez que toda a construção crítica que antecede aos professores, esse letramento de formação, estão expostos e em exercício.

Figura 2 – Transformação social



Fonte: Elaborada pela autora.

A constituição das subjetividades discentes na formação continuada (quando o educador ainda é educando também, seu potencial como sujeito social no perfil de aluno), em interação com a multiplicidade de identidades coletivas docentes via trabalho de grupo nas escolas e universidades após a conclusão dos seus cursos (quando o educador já está em exercício e tem seus pares para trabalho cooperativo), é movimento de mudança de paradigma, à medida que o LC é aplicado através da docência vai instigando e moldando o posicionamento político de uma comunidade. O(a) professor(a) que teve formação em LC também o desenvolve na educação que proporciona e gera nos seus alunos uma consciência crítica que vai acompanhá-los pela vida, assim como a sua postura vai influenciando a escola em que atua como um todo, convidando outras disciplinas escolares a se movimentarem em favor do LC.

É o poder da influência, o efeito dominó do letramento crítico. Quando vários professores têm formação e vontade para tal, ao atuarem desenvolvendo o LC e projetos especiais com os seus alunos, a tendência natural dessa conscientização coletiva é a reverberação, uma onda de propagação de um pensamento e de práticas “transgressivas”. Para tanto, está o “pensar por si mesmo (...) a não-marginalização das formas de saber dos excluídos, na construção de um novo sentido de cidadania que favoreça a solidariedade, o valor da diversidade, o sincretismo cultural e a discrepância” (HERNÁNDEZ, 2018, p. 13). E neste aspecto, há de se considerar tanto os professores formadores do educando nas licenciaturas

quanto o próprio educador licenciado realizando um trabalho significativo na sociedade, “o horizonte ao qual se dirigir” (HERNÁNDEZ, 2018, p. 13).

Dessa forma, não são antitéticas, exaustivas nem excludentes as formações discente e docente, ou seja, não são movimentos que se contrapõem, se findam ou se anulam à medida que cada um se realiza. Elas são instâncias dialógicas: de um lado, o “sujeito-aluno” que se torna professor, e de outro, o professor que se mantém aluno em oportunidades acadêmicas legítimas – como os caminhos de pós-graduação *stricto e lato sensu* –, em adição às formações locais do seu ambiente escolar.

Em suma, não se faz revolução social sem interação. Dos professores para a comunidade, da escola para a sociedade. E, então, podemos subentender “comunidade” como o contexto específico em que o professor atua, assim como esses resultados na sociedade em geral, em vários níveis pragmáticos. Portanto, objetivamente:<sup>5</sup>

Qual a função social dos professores de língua estrangeira?

De transformação.

Aliás, conhecer e dominar uma língua estrangeira em LC, dando espaço para que o mundo conheça o conteúdo que pode ser compartilhado, é um exercício de poder do qual o estudante pode usufruir, direito que lhe abre novas perspectivas de vida. Acerca do LC como efeito social comunitário, discorre-se a seguir.

### 1.3.2 O poder do letramento crítico na comunidade

Não há como deslocar significado da expressão verbal, logo as funções ideológicas de língua e de linguagem são automaticamente reafirmadas no ambiente exterior ao próprio indivíduo: o que se faz como professor(a) a partir dos seus princípios internalizados transforma tudo ao seu redor e vai além, atinge a comunidade do contexto, o ambiente aparentemente exógeno (mas implícito e permeável), nesta interação:

---

<sup>5</sup> A parte destacada é de minha autoria, assim como as subsequentes, nesse perfil multimodal.

Figura 3 – Docência e comunidade



Fonte: Elaborada pela autora, com linhas tracejadas em referência ao trabalho de Santos (2012). O tracejamento na imagem foi inserido em adaptação do conceito apresentado por Santos de “transdisciplinaridade” e de permeabilidade dos campos disciplinares, originalmente representados pelo autor por linhas pontilhadas nas figuras 2 e 3 em sua obra (SANTOS, p. 61-62).

Em outras palavras, esclareço em trechos o que eu apresentei no parágrafo anterior: detalho que toda a produção docente – na figura do(a) professor(a) como “indivíduo” –, a sua atuação em sala de aula, através do que se diz, o que se ensina e como se realiza isso – “expressão verbal” como um todo, língua e linguagem, em Língua Materna (LM) ou Língua Estrangeira (LE) –, estão carregadas de intencionalidade, de simbolismos pessoais e políticos – “funções ideológicas” –, refletidos em relevância na língua em que se ensina e sobre a qual se ensina – “não há como deslocar significado da expressão verbal” –, e ela afeta o “ambiente exterior”, ou seja, a própria sala de aula, os alunos, os outros professores, os funcionários da escola, as famílias envolvidas etc. A docência aprende com a comunidade, assim como a comunidade também é influenciada pelo magistério.

A formação identitária do professor e seu posicionamento, por reflexo de sua *política linguística* (CORREA, 2014) no ensino de língua, floresce nas atividades recebidas pelas comunidades locais, onde há a inserção da unidade escolar como vida social e idealmente “o poder não está localizado no Estado, ou no proprietário individual corporativo, mas na comunidade” (MIGNOLO, 2008, p. 320) e, assim, “contra os interesses do Centro” (JUCÁ, 2016, p. 250). Dessa forma, se configura a ação pedagógica como “decolonial” se assim prezar a autonomia dos sujeitos sociais, porque o desejo inicial é que o planejamento didático do inglês em contexto emergente e adaptado, marcado por limitações socioeconômicas nas escolas, favoreça as comunidades marginalizadas, em cunho *não-derivativo* (SOUSA SANTOS, 2007, p. 85). Como estrutura “não-derivativa” proposta pelo autor, se aplicada à realidade docente,

por exemplo, compreendo como a não reprodução de modelos colonizadores: a falta de LC pode tirar da sala de aula a beleza de se constituir como uma cultura singular e de se exaltar as suas potencialidades de evolução. Portanto, é fundamental que essa elaboração de material pedagógico para o ensino de inglês se configure de forma personalizada, pelo menos desconstruída ou parcialmente destituída das influências que oprimem a cultura da comunidade envolvida, do contexto específico. Especialmente, que o processo pedagógico seja flexível ao uso de uma ampla variedade de ferramentas multimodais de ensino – e vá além da aplicação de um único tipo de material didático –, à medida que o(a)s aluno(a)s vão interagindo com as propostas conduzidas pelos professores.

Para explicitar de forma mais delineada o que vem a ser o letramento crítico no contexto educacional, assim como as relações de poder no desenvolvimento dele, resumo oportunamente alguns meandros teóricos apresentados nesta seção através de Mattos e Pascoal (2019, p. 35), que discorrem acerca do LC no processo de avaliação, especificamente. Elas apresentaram um panorama conceitual a partir de Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 11) para falar das ideologias e ontologias envolvidas no LC, que se demonstra relevante para as minhas justificativas de pesquisa supracitadas:

Quadro 1 – Conceitos principais do letramento crítico<sup>6</sup>

Conceitos principais do letramento crítico

ÁREA	LETRAMENTO CRÍTICO
CONHECIMENTO (EPISTEMOLOGIA)	O que conta como conhecimento não é natural nem neutro; o conhecimento é sempre baseado nas regras discursivas de uma comunidade específica, e, dessa forma, é ideológico.
REALIDADE (ONTOLOGIA)	A realidade não pode ser definitivamente conhecida e não pode ser capturada pela língua; decisões sobre a verdade, assim, não podem ser baseadas em uma teoria de correspondência com a realidade, porém, em vez disso, devem ser construídas localmente.
AUTORIA	O significado é sempre múltiplo, contestado, culturalmente e historicamente situado e construído dentro de relações de poder.
OBJETIVOS INSTRUCIONAIS	Desenvolvimento de consciência crítica.

Fonte: MATTOS; PASCOAL, 2019, p. 35.

<sup>6</sup> O Quadro 1 apresenta texto original da publicação das autoras Mattos e Pascoal (2019, p. 35), a partir do panorama conceitual de Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 11). O *design* do quadro foi feito nesta dissertação.

Nesse sentido, a intenção pedagógica e a aprendizagem local são percursos de discernimento “ideológico”, conforme o Quadro 1 – uma vez que podem ser processo e produto de letramento crítico do contexto específico. O LC integra o movimento social, posicionado, de resistência à colonização cultural através do ensino de inglês – ou seja, que não têm intenção de perpetuação do imperialismo –, porque tenta superar as imposições sem significado nos sujeitos.

O ensino de inglês em LC é um instrumento de reconhecimento do poder de quem dele aprende. Tão magnífica pode ser a força de um professor; tão possíveis serão as oportunidades de seus estudantes na sociedade.

A consciência do ensino crítico de língua respeita os contextos específicos de ensino e têm ampliado as visões do professor pós-moderno engajado na Educação. Idealmente, o(a) docente que está em formação continuada faz nova análise de sua atuação, questiona o saber previamente construído, procura conhecer novos referenciais teóricos e metodologias inclusivas para começar a instaurar um movimento decolonizador, de quebra epistemológica, e de valorização cultural das comunidades parceiras ao magistério. Quando se prioriza o(a) aluno(a)s, as famílias e essas comunidades, legitimamos espaço para que as múltiplas identidades performativas discentes se interajam, a fim de uma participação ativa de todos os envolvidos no ensino e aprendizagem de inglês. Assim, elas ganham espaço independente, relevante, na produção de conhecimento. A ideia é preconizar a construção coletiva (entre estudantes, docentes e escola) das sugestões de aulas de inglês em que os educandos gradualmente participem, modulem e interfiram ativamente no planejamento docente com dados que trazem os traços das suas personalidades, das suas próprias demandas. E não só a elaboração, o LC compreende todo processo pedagógico:

O letramento crítico é estrutura justa e acessível:

- **prática social** possível que **permeia o antes, durante e depois** das aulas. (Sem tempo delimitado, nem acessível somente nas atividades previamente definidas para que ele atue).
- Não está à parte do ensino de inglês: **performa entre o planejamento, execução e avaliação**, inerente às *intenções dos educadores*.  
(Pode estar presente também nas *imprevisibilidades da participação dos estudantes*, que devem ser valorizadas.)

Ainda que o docente analise cautelosamente sua prática, inclua o LC e queira contribuir com a sua comunidade, continua sendo um desafio, no quesito materialidade e organização digitais dentro e fora da escola em ERE e EHE, aplicar uma diversidade de ferramentas audiovisuais nas salas numerosas em alunos, com internet e aparelhos eletrônicos restritos ao laboratório ou à biblioteca, em quantidade insuficiente e, muitas vezes, na plena ausência de livros didáticos e de acesso à internet.

A pandemia explicitou a insuficiência de recursos de tecnologia na comunidade, e a partir dela os professores precisaram adaptar, repensar suas estratégias pedagógicas com uso de metodologias ativas, como soluções provisórias contra a desigualdade social. Para explicar sobre tais dificuldades, a seguir justifico especificamente a importância da flexibilidade do professor nas etapas do processo pedagógico em LC, que se torna uma qualidade didática nas instabilidades da pós-modernidade, e como esta pesquisa priorizou um estudo de caso que apresentou uma adaptação metodológica interessante em contexto específico.

### 1.3.3 O LC como oportunidade de reflexão e adaptação metodológica em contexto específico e a motivação da pesquisa

Nos meandros pedagógicos, qualquer especial oportunidade que o professor tenha para trabalhar conteúdos e conceitos valiosos à formação humana e ao letramento crítico para além do planejado, do previamente constituído no material didático, pode se configurar em uma “brecha” de Duboc (2012): um “*conundrum*”, uma chance de discussão no material que não foi premeditada, que ocasiona mudança social, muito bem-vinda às aulas de inglês, uma vez que a docência impacta a comunidade. De acordo com a autora, “uma brecha corresponderia a uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo (...) uma possibilidade de transformação” (p. 212). Acontece quando o professor vê uma oportunidade de ser

interseccional, de ir além da proposição inicial do material didático. E o(a) aluno(a), por sua vez, cria em si a fagulha da dúvida ou do esclarecimento.

Há muitas perguntas de contexto que são faíscas de novos questionamentos, complexos e pertinentes para discussões em sala de aula, oportunizadas pelo LC. É desejável esse “*turning point*”, seja no “currículo tradicional” ou nos “conhecimentos escolares”, e, principalmente, na total ausência do ensino presencial tradicional na educação básica brasileira, em função de uma pandemia em curso. Considerando tal processo adaptativo e flexível, aplico duas questões principais nesta pesquisa, para investigação e registro dos desafios e das conquistas sociolinguísticas no cenário instável emergencial:

- Qual o possível impacto social do LC na metodologia ativa, nas práticas de ensino de inglês, em ambiente pedagógico de natureza emergencial?
- Como se deu a migração provisória do regime presencial ao ERE e EHE?"

A partir dessas perguntas, como pesquisadora, minha motivação principal foi analisar o contexto pandêmico através da *flexibilidade* didática (MICCOLI, 2013, p. 21) da professora participante convidada, no amplo uso de metodologias ativas e de *textos multimodais* como vistos em Ribeiro (2016), com LC a partir dos interesses de produção cultural dos alunos, suas curiosidades – e os seus possíveis efeitos nos planos de aula. Conforme Correa (2014), as práticas multilíngues incluem a criação de significado não apenas na linguagem verbal, mas “também através da linguagem musical e visual” (p. 26). A começar pelas escolhas de gênero textual em ambiente remoto, os assuntos/temas/conteúdos que são veiculados como referências da educadora nos aplicativos da internet, considerou-se nesta pesquisa a multiplicidade de ferramentas didáticas porque podem ser pistas sobre características culturais docentes e discentes, de representações sociais relevantes na escola.

Os textos dizem sobre as relações e práticas sociais, assim como a pedagogia intrínseca neles. Essa pesquisa foi elaborada na perspectiva de letramento social proposta por Brian Street (2014), que não se concentra na escola de forma isolada, mas busca investigar o letramento na comunidade. Ela amplia a noção de ideologia, não somente como “ideias sobre língua”, mas “em um sentido mais forte que abrange a relação entre o indivíduo e a instituição social e a mediação da relação através do sistema de signos” (STREET, 2014, p. 143). Conforme aponta o autor na mesma instância, essa visão observa como demonstram-se as relações de poder, autoridade, *status* etc., que estão no cerne da linguagem na sociedade contemporânea (STREET, 2014, p. 143).



Reconhecendo essa minha responsabilidade como profissional em formação e atuante, sinto que é necessário refletir criticamente sobre o sistema social, didático e subjetivo, para a revisão de conceitos pré-estabelecidos que carregam os signos linguísticos e que também funcionam de jeito mutante e instável, como se configura a pós-modernidade, em que “a cultura tornou-se desterritorializada” (CORREA, 2014, p. 11). Nessas prerrogativas, estudo e compartilho dados de como os professores de inglês como língua adicional podem envolver a comunidade escolar como um todo nas atividades de ensino, dentro de uma perspectiva pautada na relevância do LC. A presente investigação propõe o compartilhamento de um estudo de caso nesses pressupostos justificados. A seguir, apresento os objetivos deste trabalho.

## 1.4 Objetivos

### 1.4.1 Objetivo geral

Considerando a atual situação de pandemia, que começou em 2020 e persistiu em 2021, o objetivo desta pesquisa é investigar os possíveis efeitos do LC em aulas de inglês da rede básica de ensino pública (nível Fundamental II) em Ensino Remoto Emergencial (ERE) e em Ensino Híbrido Emergencial (EHE), em implantação gradual.

Mais especificamente, espera-se responder às seguintes perguntas:

- De que forma as teorias do LC contribuíram para a prática pedagógica da professora participante em aulas remotas síncronas (sala de aula on-line via aplicativo *Zoom*), nos materiais assíncronos sugeridos na sala de aula virtual (via *Google Classroom* e grupo de *Whatsapp*) e no regime híbrido, com o ensino remoto e o retorno do presencial, simultaneamente?
- Que efeitos do LC puderam ser observados considerando o engajamento dos alunos e seu desenvolvimento linguístico?

### 1.4.2 Objetivos específicos

Sendo assim, são **objetivos específicos** desta pesquisa:

- investigar a promoção do LC em sala de aula, compreendendo os ambientes virtuais e o uso da internet, em momentos síncronos e assíncronos, em interação

com a comunidade escolar, na aplicação de ensino remoto e posteriormente híbrido na rede pública de ensino básico em contexto pandêmico;

- identificar a natureza das oportunidades criadas na escola que permitem (ou não) a promoção do letramento crítico como prática social em metodologia ativa, considerando os materiais, atividades, temas e interações entre alunos e professores;
- compreender e explicitar a reflexão, percepção e agenciamentos políticos da professora participante e dos alunos acerca dos possíveis efeitos de práticas pedagógicas criticamente embasadas em sua formação e no seu envolvimento com a disciplina de inglês como língua adicional;
- especificar o contexto social da escola que acolhe o planejamento didático remoto e híbrido, através dos dados gerados virtualmente no ensino público, assim como a resposta social a esse estímulo pontual da adaptação metodológica em contexto de pandemia.

Espera-se que esta pesquisa seja um registro histórico de uma reorganização do ensino de inglês em tempos pandêmicos e que contribua para o ensino de línguas em outros contextos, como um convite a novas pesquisas que elucidem a necessidade do LC e das práticas sociais em busca de consciência cidadã em sala de aula.

A seção a seguir dedica-se à organização da dissertação.

## **1.5 Organização da dissertação**

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos, subdivididos em tópicos.

O presente capítulo, denominado "Introdução: caminhos formativos e de investigação", consiste em contextualização da pesquisa, memorial de formação: narrativa de letramento e percursos, objetivos, justificativa e organização do trabalho.

O Capítulo 2, por sua vez, se apresenta como “Revisão de literatura e contexto: aportes e instrumentalização”, com os itens “Justiça social, os conceitos de letramento crítico e o ‘repensar’ da pedagogia/educação crítica no ensino e aprendizagem de inglês”; “Pós-modernidade, contexto pandêmico e conjunturas contemporâneas”; “Limitações do LC quando à parte do desenvolvimento linguístico”; “Competências e habilidades na escola em ERE e EHE” e “Processo etnográfico, mas não em autoetnografia”.

O Capítulo 3 trata da “Metodologia de pesquisa e geração de dados: experimentos e ética”; relata o processo da investigação em detalhes nos subtópicos: “Acerca da pesquisa qualitativa ética”; “A seleção do estudo de caso”; “Participantes”; “A Professora participante”; “O(a)s estudantes”; “A escola, o diretor e o nível de ensino investigado”; “A professora participante, a pesquisadora e os instrumentos de geração de dados: contextualização e integração”; “Geração de dados”; “Entrevistas orais, questionários (formulários) e diário digitais”; “A observação das aulas, as notas de campo, as imagens e o acervo pedagógico” e “O processo da geração de dados”.

O Capítulo 4 especifica a “Análise dos dados: experiências e adaptação”, o que se produz a partir da pesquisa realizada, em “Estudos Discursivos Críticos (EDC) como perspectivas pedagógicas relevantes ao ensino de inglês: análise da aula 1, “Gender Rights”; Aula “Halloween” e proposta “Book Project”: as estratégias didáticas tecnológicas com reflexão, historicidade e adaptação; Halloween em ensino híbrido emergencial (EHE); “Book Project”, os multiletramentos e a flexibilidade metodológica; e por último, O letramento crítico nos ensinos remoto e híbrido emergenciais (ERE e EHE).

O Capítulo 5 ressalta as “Considerações finais e sugestões de pesquisa futuras: reflexão”. No final do trabalho estão as referências bibliográficas, apêndices e anexos, concluindo a dissertação com o compartilhamento das ferramentas que foram utilizadas para a pesquisa.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA E CONTEXTO: APORTES E INSTRUMENTALIZAÇÃO

A unidade na diversidade tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interdítadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: *dividir para reinar* (FREIRE, 2006, p. 116, grifos do original)

Este capítulo apresenta uma revisão bibliográfica com recortes sólidos do meu letramento até aqui que se associam à prática da investigação, e outros mais recentes, relacionados ao contexto da pandemia, em estudos incipientes, porque ela ainda não se findou. Encontro-me em situação emergencial no tempo da escrita desta dissertação e há muita pesquisa no prelo. Na observação dos fatos que estão acontecendo, portanto, procurei atualizar este texto constantemente até o tempo de seu depósito, priorizando também apresentar dados novos. Eles descrevem legitimamente o atual momento de produção, que está em mudança dinâmica, peculiar à pós-modernidade.

As escolhas de fundamentação teórica durante o meu processo de formação continuada tornaram-se práticas no contexto desta proposta investigativa quando se relacionaram naturalmente à sua aplicabilidade, na probabilidade da própria pesquisa, em que se analisou como se realizou o ensino de inglês em EHE, na pandemia da COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, na conjuntura política de contexto específico. Procurei somar meus aportes teóricos construídos ao longo dos anos em Freire, Soares, Janks, Mattos etc. às mais recentes obras publicadas durante o período emergencial, às quais tive acesso para relatar de forma atualizada os eventos observados no Brasil nesta época em que vivemos, como o que foi divulgado por Sousa Santos (2020), Ribeiro (2020) e Cazden *et al.* (2021).

Em macrodescrição, a metodologia ativa e crítica no ensino e aprendizagem de inglês, tal como conheci nas disciplinas acadêmicas na graduação em Letras e como pós-graduanda na linguística aplicada na UFMG – teorias que foram incorporadas ao meu ambiente profissional de forma prática –, é fortemente ligada aos movimentos sociais. Significativa, motivou-me por anos e moldou o meu olhar para investigar a professora participante deste estudo de caso. Posterior e transdisciplinarmente, minhas impressões se estenderam às leituras das Ciências Sociais, nas quais sou graduanda em outra instituição, a fim de expandir meus conhecimentos nas humanidades, especialmente nas teorias políticas que se associam à Educação, formação de professores e instâncias pedagógicas de consciência decolonial que se aplicam ao ensino de inglês como língua adicional e de desenvolvimento de LC na escola pública de ensino básico. Assim, pude compreender também antropologicamente o contexto global de atuação da

professora Sweetheart, como sujeito histórico em sua cultura e identidade, especialmente na sua condição docente na pandemia, em ERE e EHE.

Essas vertentes teóricas formativas serão explicadas neste capítulo, “Revisão de literatura e contexto: aportes e instrumentalização”, inicialmente nos tópicos “Justiça social e os conceitos de letramento crítico e o ‘repensar’ da pedagogia/educação crítica no ensino e aprendizagem de inglês”. Para explicar a realidade desta pesquisa também discorro sobre “Pós-modernidade, contexto pandêmico e conjunturas contemporâneas”; “Limitações do LC quando à parte do desenvolvimento linguístico”; assim como racionalizo “Competências e habilidades na escola em ERE e EHE” e, finalmente, o subtópico “Processo etnográfico, mas não em autoetnografia”.

## **2.1 Justiça social, os conceitos de letramento crítico e o “repensar” pedagogia/educação crítica no ensino e aprendizagem de inglês:**

Em primeiro lugar, esta seção apresenta as noções de justiça social e criticidade em Paulo Freire (1921-1997), e depois as relaciona com outros autores, progressivamente. Jean-Christophe Noël, no *Dicionário Paulo Freire* (2008), aponta que a terminologia *justiça social* apareceu poucas vezes nos escritos de Paulo Freire e acrescenta que, apesar de o conceito não ter um lugar central em sua obra, *justiça*, na sua essência, “perpassa o pensamento freiriano”, “na sua razão dialética com ‘injustiça’, que Freire usa muito mais” (NOËL, 2008, p. 281). O conceito *justiça*, conforme afirma o autor, se torna mais uma “leitura que muitos campos de conhecimento inspirados em Paulo Freire fazem da sua obra” (p. 282).

Noël afirma que a luta por um mundo mais justo é “o fundamento e o fio condutor” da obra de Freire, que deseja mudar o mundo através de “uma luta solidária pela humanização” (NOËL, 2008, p. 281). Ele revisa como, na década de 1950 e na primeira metade da década de 1960, foi importante o projeto pedagógico-político freiriano de ensinar aos educandos de forma a se desenvolver “uma consciência crítica da sua condição de classe oprimida, mantida ideológica e estruturalmente numa situação injusta, e engajem-se numa ação transformadora” (p. 282). Complementa que assim vem a libertação do sujeito histórico e cultural, nos contextos de alfabetização e de pós-alfabetização, em cidadania e democracia. A respeito desta última, *democracia* em Paulo Freire “é a genuína participação dos cidadãos convidados a dizer a sua palavra” (NOËL, 2008, p. 282). Da mesma forma que a justiça se apresenta como mais que um direito, afirma que as capacidades humanas “precisam ser ensinadas”, tais como “a responsabilidade, a autonomia, a esperança, o amor, a coerência, a tolerância, o respeito, a

capacidade de indignar-se e a justa raiva” (p. 282), referenciando em seu texto Freire (2000; 2008). Noël conclui, dessa forma, que a justiça em Freire ensina a “viver junto”, e não deve homogeneizar as relações humanas, mas lutar pela paz, nacional e internacionalmente, no contexto de globalização, revisando Freire (2004), que sugeriu “unidade na diversidade”. Explica que assim surgiu a noção de *critical pedagogy* na década de 1990 para a América do Norte, apontando Peter McLaren (2000) como um “protagonista central” da pedagogia, esclarecendo que McLaren define a busca de uma ordem social mais justa como um legado freiriano, indo além do campo da educação e atingindo a comunicação (NOËL, 2008, p. 282).

Acerca de pedagogia crítica, no mesmo *Dicionário Paulo Freire* (2008), publicação relevante que passeia vastamente por todas as suas obras através de múltiplos autores e olhares, pesquisei o que vinha a ser o verbete *criticidade* em sentido freiriano: para Carlos Eduardo Moreira, “a criticidade, para Freire, é a capacidade do educando e do educador refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la”, com “rigor metodológico” (MOREIRA, 2008, p. 116). Moreira elucida Freire (1997) e a *Pedagogia do Oprimido* (1987), em que Freire concebe “*pensar certo* como a condição primeira para superar a *curiosidade ingênua* e construir um conhecimento crítico para a práxis transformadora” (MOREIRA, 2008, p. 116, grifos do original). Ele aponta que Freire compreende a ação e a reflexão como polos do movimento dialético do *pensar certo*, que “oportunizam diálogo e debate sobre o mundo” (MOREIRA, 2008, p. 116). Esclarece que o *pensar certo*, está, portanto, no “pensar crítico que deve fundamentar uma *pedagogia da libertação*, que problematizando as condições da existência humana no mundo, desafia para a luta e a busca de superação das condições de vida desumanizadoras” (MOREIRA, 2008, p. 116, grifos do original), e que essa luta “só pode partir dos oprimidos”, conforme apontou o autor, marcando como Freire destacou a justiça através dos humanistas solidários. Intertextualmente recordo que, sobre a terminologia e Freire, Soares (2014), ao explicar sobre a historicidade do termo *crítico*, cita Luke (2003, p. 3), que considera que a *Pedagogia do oprimido* na década de 1970 representou o marco oficial do termo *educação crítica*, em pedagogia socrática e de questionamento do mundo, que serviu de base para o que se entende atualmente por letramento crítico (SOARES, 2014, p. 23).

Moreira (2008), em Streck *et al.* (2008), também desenvolve a ontologia do que vem a ser a *posição de sujeito* e “não de *simples objeto* de sua história”, que envolve todo o processo de libertação do ser humano “e de ser mais, enquanto uma forma ética de se comportar e testemunhar” (p.116, grifos do original), citados pelo autor a partir de Freire (2000, p. 60). Nessa perspectiva, Moreira demonstra que para Freire o educador precisa ter diálogo com seus

educandos e “uma análise crítica da própria realidade, em favor da autonomia dos educandos e do próprio educador” (MOREIRA, 2008, p. 117).

Nessa análise crítica e ampliada do que seria a leitura de mundo pelo interlocutor proposta por Freire, podemos retomar a história de *letramento* a partir de *literacy*, noção expandida em termos sociais em relação ao que se entendia por alfabetização, explicada por Magda Soares (2004, p. 6):

Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema (...).

Dessa forma, *letramento* considerou o uso social da leitura e da escrita de forma antropológica, revolucionando os métodos em uso na década de 1980:

Não é necessário retomar aqui a mudança que representou, para a área da alfabetização, a perspectiva psicogenética: alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material “para ler”, não com material artificialmente produzido para “aprender a ler” (...) (SOARES, 2004, p.10-11).

E como prática social, de complexa definição, apresento agora a noção de *letramento*, atualizada por Rodrigues (2021) em Cazden *et al.* (2021) durante a pandemia, em obra organizada por Ribeiro e Corrêa:

Numa perspectiva socioantropológica, o termo letramento pode ser entendido como usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas etc.) em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diferentes situações de uso dela (RODRIGUES, 2021, p. 114).

Elton Mattos (2021), na mesma publicação, complementa que o sentido do termo não se resume a essas habilidades:

O letramento vai além do domínio do ato de ler e escrever, possibilita também o uso dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são imprescindíveis. O letramento não constitui necessariamente o resultado de ensinar a ler e a escrever, mas é a condição daquele que conseqüentemente se apropriou da escrita. Quanto ao termo no plural, letramentos, refere-se aos diversos campos de compreensão e análise do

processo: letramento literário, filosófico, funcional, cartográfico ou digital (MATTOS, 2021, p. 101).

Nessa obra, Rodrigues (2021) caracteriza o letramento como esse estado ou uma condição de “indivíduo ou grupo social ao se apropriar da escrita” e, portanto, o adjetivo “letrado” seria próprio do indivíduo em convivência com “diversas práticas de leitura e escrita, sabendo ler ou não” (RODRIGUES, 2021, p. 109).

Refletindo a partir do que seria o termo *letramentos* na atualidade, pluralizado, e suas derivações, como “letramento literário, filosófico, funcional, cartográfico, ou digital”, pode-se chegar à ideia de que a palavra *letramento* abarcaria uma noção mais generalizada do conceito, mas que, se combinada a determinados adjetivos, descreveria uma habilidade ou função social relevante. Assim como os seus múltiplos significados, ela poderia ganhar prefixos, como *multiletramentos* – palavra advinda de *multiliteracy*, que “apontam para dois aspectos principais do uso da linguagem, sendo eles: as diferentes e múltiplas linguagens dos textos e a diversidade de contextos e culturas que constituem a sociedade” (RODRIGUES, 2021, p. 109) – e *novos multiletramentos* (RODRIGUES, 2021, p. 115), ou poderia ser associada a outros adjetivos combinantes que carregam novos sentidos mais específicos e aplicados às suas áreas de conhecimento, como letramento *crítico* (LC), letramento *digital* – relacionado às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (p. 101), letramento *informacional* – “com maior enfoque nos bibliotecários e educadores” (p. 102) –, letramentos *múltiplos* (ROJO, 2009 *apud* RODRIGUES, 2021, p. 104) etc. Não obstante, *letramento* cresceu como campo e modelo de pesquisa, em “caráter etnográfico” (p. 114), adquirindo espaço no que se chamou de *novos estudos de letramento*:

Novos – plural de novo –, que se caracteriza pela atualidade, pela contemporaneidade – e atribuído aos estudos do letramento. Esse conceito surge ao se observar que os estudos do letramento estavam caminhando para um viés mais social do que cognitivo. Essa denominação, *New Literacy Studies* (NLS), foca em uma visão mais social do letramento. Esse “novo” se relaciona à ideia de “virada social” – termo representou uma mudança paradigmática da mente do indivíduo, passou-se a considerar leitura e escrita a partir do contexto das práticas sociais e culturais (históricas, políticas e econômicas) – ou seja, um aprofundamento das práticas sociais, culturais e locais de uso do letramento (RODRIGUES, 2021, p. 114).

Por fim, Rodrigues (2021) aponta que NLS diferenciam o letramento *autônomo* do *ideológico*, esse último tão passível de adaptação que em muito se associa ao desenvolvimento do que compreendo como a atividade do LC na pós-modernidade – que age conforme o contexto:

Diferente do modelo autônomo, em que o letramento é algo “dado” aos sujeitos, o letramento ideológico será reformulado, reapropriado de maneiras diferentes de



acordo com o contexto em que tiver inserido e com a identidade dos sujeitos-membros de uma comunidade (RODRIGUES, 2021, p. 115).

Especificamente acerca do LC, Janks (2013) discorre sobre a razão pela qual o letramento crítico é relevante, e divulga que seu desenvolvimento não ficou ultrapassado:

Essencialmente, letramento crítico é sobre habilitar jovens a ler tanto a palavra quanto o mundo em relação a poder, identidade, diferenças e acesso ao conhecimento, habilidades, ferramentas e recursos. Igualmente é sobre escrita e reescrita do mundo: é sobre desenhar e refazer o *design*. O letramento crítico, desde seu surgimento no trabalho de Paulo Freire (1972), conectou o letramento a uma política de autoempoderamento e à ética do cuidado (JANKS, 2013, p. 227, tradução nossa).<sup>7</sup>

Janks (2013, 2018) demonstra que uma metodologia crítica leva em consideração o posicionamento político dos sujeitos, que nosso mundo “não é neutro, nem natural” (JANKS, 2013, p. 227, tradução nossa)<sup>8</sup>. A autora aponta que em um mundo pacífico, onde todos teriam acesso à educação, saúde etc., ainda haveria necessidade de letramento crítico (JANKS, 2018, p. 16). E, então, é possível entender a diferença de política com *P maiúsculo* – “sobre governos e acordos mundiais”, além das forças de paz da ONU – e com *p minúsculo* – “sobre a micropolítica da vida cotidiana”, nas escolhas da vida cotidiana (p. 16) –, conforme aponta a pesquisadora. Exatamente sobre essa *política com p minúsculo*, que diz sobre as decisões diárias que se configuram em posicionamento político dos sujeitos, moldando a identidade do professor de línguas que visa transformação social, me interessa profundamente, em específico, porque

É sobre a política de identidade e lugar; é sobre pequenos triunfos e derrotas; é sobre vencedores e perdedores, sobre ricos e pobres, sobre bullying e suas vítimas; é sobre como tratamos outras pessoas no dia a dia; sobre aprender ou não o idioma de alguém ou reciclar o nosso próprio lixo (JANKS, 2018, p. 16).

Essa consciência política do educador crítico que considera “identidade e lugar”, com a devida aplicação dos conteúdos humanistas, nas inteligências e capacidades emocionais, precisa ter como base a justiça social para que o ensino seja eficaz e adequado nas comunidades, gerando um futuro próspero aos alunos, além de libertador de suas dores sociais. Claro que essa perspectiva pode ser aplicada à atuação do docente de inglês, que através do ensino de língua impacta a sociedade. Com o tempo, fui descobrindo que essa busca por justiça social, que se fundamenta numa noção a princípio de intenção descolonial – de rompimento com as políticas

---

<sup>7</sup> No original: “Essentially, critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about writing and rewriting the world: it is about design and re-design. Critical literacy, from its inception in the work of Paulo Freire (1972), linked literacy to a politics of self-empowerment and an ethics of care” (JANKS, 2013, p. 227).

<sup>8</sup> No original: “A critical approach recognises that language produces us as particular kinds of human subjects and that words are not innocent, but instead work to position us. Likewise, it recognises that our world – geographically, environmentally, politically\_and socially – is not neutral or natural” (JANKS, 2013, p. 227).

dominantes que aprisionam muitas culturas –, é referendada e revitalizada por outro autor de muita estrada de pesquisa, no conceito de *border thinking*, proposto por Walter D. Mignolo (2000, p. 110 *apud* MATTOS, 2015, p. 19). O semiótico é um professor argentino da Universidade de Duke (EUA), cuja perspectiva sociológica conheci através de Mattos (2015), autora que mudou a minha forma de conceber o ensino e a aprendizagem de inglês, como professora e como pesquisadora. Essa noção de valorização do hibridismo, dos diferentes regimes de conhecimento e lugares sociais, foi em mim despertada nas atribuições da Educação através de *Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania* (MATTOS, 2015), que me apresentou ao conceito do teórico e plantou em mim a sensibilidade da luta pela equidade social na escola. A obra é um registro no qual há uma perspectiva relevante da autora Prof<sup>a</sup>. Dra. Andréa Mattos (UFMG), de se elaborar metodologias que dão vez e voz a corpos discentes menos privilegiados – como a noção de *justiça social* em Mattos (2014) –, em oposição às políticas opressoras e imperialistas vigentes no ensino de língua estrangeira no Brasil.

Mattos (2014, 2015) traz à tona, portanto, todo o sentido de militância na “fronteira”, como *borderlands*, sendo “o lugar onde uma nova consciência emerge” (MIGNOLO, 2000, p. 299, tradução nossa)<sup>9</sup>, contra a repressão que coloniza. Concordo e me coloco nessa luta para se ter múltiplos olhares às variadas manifestações de diversidade discente e docente, que são proporcionais às respectivas faixas etárias e de classe social, que condizem com as práticas decoloniais de formação de professores de inglês e educação. Essa perspectiva se alinha à teoria política das Ciências Sociais aplicada à Linguística de inglês como língua adicional e educativa de cidadania global, a começar pela cultura local como meio de expressão identitária. O professor/educador, por sua vez, está no lugar de mediador, facilitador do processo de interação dos alunos com o mundo da língua franca e de suas disciplinas combinantes, universo esse que se inicia no caminho do próprio estudante regular na sua formação básica. A escolha de incentivo e estímulo, no campo da motivação apresentada ao aluno, define os resultados políticos de uma comunidade, porque toda Educação carrega suas marcas sociais próprias.

A ausência de neutralidade na regência escolar e a noção de agenciamento político declarada em Mignolo (2008) sobre identidade em/na política – e, por consequência, o fato de a instância dos elementos de poder não considerar na defesa ideológica o lado de pessoas consideradas socialmente como “inferiores” – me remete à correlação filosófica de que “tomar partido” subjetivamente é assumir um lugar coletivo declarado. Entendo que o professor é um

---

<sup>9</sup> No original: “the location where a new consciousness, a border gnosis, emerges from the repression subjected by the civilizing mission” (MIGNOLO, 2000, p. 299).

caminho pedagógico de influência, um elemento de reconhecível poder social se levado em consideração por um grupo ou organização. O agenciamento de comunidades como movimento de expansão de ideias pode, substancialmente, desafiar o poder dominante que se reflete nas atuais produções didáticas. O letramento crítico no discente – em nivelamento pela formação continuada docente – impacta e incentiva a mudança das ideologias correntes das metodologias de ensino de inglês, fato esse que, se aplicado ao contexto dos professores da rede de ensino brasileira, corroborará materiais que dão novas vozes a novos povos, numa abordagem que convida à justiça social, porque revela e respeita diferentes subjetividades inter-relacionadas.

Infiro, portanto, a ausência de “neutralidade” política quando alguém omite seu posicionamento, ou quando se isenta de tomar um partido em situação de decisão, ignorando a força de sua influência social, que poderia ser útil e construtiva a alguns contextos. O posicionamento docente pode ser um “tomar partido” facilmente reconhecível em Mignolo (2008), que apresenta a opção “pensamento descolonial” como epistêmica “porque se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento” (MIGNOLO, 2008, p. 290) como um “pensar da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, erege um exterior a fim de assegurar sua interioridade” (MIGNOLO, 2008, p. 304). Entendo, em razão disso, que o professor pode eleger esse caminho político, como uma percepção pura das suas escolhas com um ato pluriverso, sendo *mestiça* (MIGNOLO, 2008, p. 303) e, também, filosófica e humana, existencial – uma vez que *humanidade* diz mais de ideologia que política –, questão importante no pensamento abissal atual. Ela é descrita como “ausente” pelo professor catedrático Sousa Santos (2007), análoga ao termo *subumanidade moderna* (SOUSA SANTOS, 2007, p. 76), e compreender a similaridade humana, em detrimento das suas diferenças, é tomar partido do lado de privilégio e poder, em contrapartida ao pensar descolonial que age em direção oposta à *política imperial de identidades* (MIGNOLO, 2008, p. 290). Esclareço: é a ação contra a razão previamente constituída. A identidade *em* política, racionalizo, seria então um espelho social de desconstrução processual da *política identitária dominante* (MIGNOLO, 2008, p. 289) ou desconexão da hegemonia do *eurocentrismo* (MIGNOLO, 2008, p. 301), vai além da sociedade civil e dos *partidos políticos* (MIGNOLO, 2008, p. 312), atingindo nível de Estado. Se uma parte da humanidade é negada, a outra se afirma como *universal* (SOUSA SANTOS, 2007, p. 76).

Levando-se em consideração o conceito contrário de *universalidade* apresentado pelo autor, que se aproxima aos meandros do *pensamento descolonial* (MIGNOLO, 2008, p. 290) ou *mestiço* (MIGNOLO, 2008, p. 303), percebo que nas notas do educador Silva (2008)

recupera-se a mensagem que o “igual” enquanto difundido, na consequência de poder e privilégio político ao se aglutinarem os grupos, é inexistente em termos práticos – à guisa de previsibilidade e “uniformização” nas relações humanas, tanto em nível simbólico quanto aplicado, porque temos a distinção como um legitimador da própria identidade como independente, *auto-contida e auto-suficiente* (SILVA, 2008, p. 74), nas emergências das múltiplas subjetividades em sociedade. Dessa forma, também está a diferença, *que remete a si própria* (SILVA, 2008, p. 74). Tenho absoluto apreço pela diversidade também, assim como os autores que citei, porque me recordam da luta em favor do acolhimento das identidades como atividade humanista, respeitando a história dos grupos sociais. Destaco Soares (2014, p. 25) afirmando que “é possível compreender, portanto, que a educação crítica implica a construção sócio-colaborativa do conhecimento, pautada na transformação social e na constante luta contra a opressão e as desigualdades geradas por diferenças históricas, políticas, econômicas e culturais”. Sobre essa relação social possibilitada pelos contextos de ensino e de aprendizagem, Teixeira (2007, p. 430) esclarece que “trata-se, ainda, de uma relação entre sujeitos sócio-culturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos”.

Permeando especificamente o movimento de transformação social em muitos níveis de impacto, mantém-se a necessidade de legitimação acadêmica e ativista nas escolhas discentes e docentes, para uma fratura epistêmica ou *quebra epistêmica colonial* (MIGNOLO, 2008, p. 315) por *desobediência* (MIGNOLO, 2008, p. 324) ao encontro de uma *ecologia de saberes* (SOUSA SANTOS, 2007, p. 86), em que a base do conhecimento da sociedade está na realidade, e não na sua representação (SOUSA SANTOS, 2007, p. 88), em *intersubjetividade* (SOUSA SANTOS, 2007, p. 89) e respeito próprio às hierarquias de contexto. Antevê-se, dessa maneira, a responsabilidade do magistério no reconhecimento das histórias peculiares dos estudantes e multitemporalidades internas de aprendizagem discentes.

Entender o contexto específico da escola prepara o docente a diminuir as práticas educativas que apresentem indiferença às realidades sociais, uma vez que o ensino de línguas é ato de posicionamento político que possibilita compreender a comunidade através da linguagem, da representação através da interlocução nos ambientes de aprendizagem em via de letramento crítico. Nesse sentido, acerca do *caráter ideológico* e transformador do LC, que sucede o Ensino Comunicativo (EC) de inglês pelo seu perfil interseccional, discorrem Mattos e Valério (2010, p.139-140):

A língua é tida como um recurso dinâmico para a criação de significados por ambas as abordagens, mas, no letramento crítico, enfoca-se a dimensão socio-histórica desses

significados. Visando ao desenvolvimento da competência comunicativa, o EC se ocuparia do teor psico-social da comunicação, enquanto o LC se debruça sobre seu caráter ideológico, sendo o desenvolvimento da consciência crítica seu principal objetivo (cf. QUADRO 1).

O seguinte quadro<sup>10</sup> esclarece o que propõem as autoras, em seu texto original de publicação (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139-140):

Quadro 2 – Tradições teóricas, objetivos e compreensão do objeto de estudo no ensino comunicativo e no letramento crítico

Tradições teóricas, objetivos e compreensão do objeto de estudo no Ensino Comunicativo e no Letramento Crítico

	<b>ENSINO COMUNICATIVO</b>	<b>LETRAMENTO CRÍTICO</b>
<b>ORIGENS</b>	Filosofia da Linguagem Antropologia linguística Linguística sistêmica	Teoria social crítica Pedagogia Crítica Pós-estruturalismo
<b>OBJETIVOS</b>	Desenvolvimento da competência comunicativa (usar para aprender e aprender para usar)	Desenvolvimento da consciência crítica (aprender para transformar)
<b>VISÃO DE LÍNGUA</b>	Recurso dinâmico para a criação de significados	Instrumento para a reconstrução social
<b>IMPLEMENTAÇÃO</b>	Promovido por atividades que envolvem comunicação real	Promovido por um diálogo que elicie a crítica social.

Fonte: MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139-140.

As pesquisadoras apontam ainda que, no letramento crítico, o(a) estudante “aprende língua (materna e/ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier. Para o ensino comunicativo (EC), a língua é um instrumento de socialização; e para o letramento crítico (LC), ela é, em última análise, um instrumento de poder e de transformação social” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

Acerca de instrumentalização,

Portanto, equipar uma língua é de ordem circunstancial, está na dependência de condições específicas que a acompanham e que envolve fatores, como vimos, de ordem política. O conjunto de elementos que circundam esse universo, que é a linguagem, está relacionado de maneira complexa a particularidades que dizem

<sup>10</sup> Todos os dados do Quadro 2 são textos originais de Mattos e Valério (2010, p. 139-140). O *design* do quadro foi refeito nesta dissertação.

respeito, dentre outros fatores, ao contexto político e sociocultural e histórico, paralelamente ao filosófico e epistemológico (CORREA, 2021, p. 77).

A respeito desta interação contextual entre língua e comunidade, em perspectiva sociocultural e política, do uso da língua na sociedade, Mitchell e Myles (2004) pontuam que a língua é “tool for thought” (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 220)<sup>11</sup>, ou seja, a partir dessa perspectiva infere-se que ela seja um meio de comunicação que está a serviço do estímulo e do suporte ao ato de pensar; uma ferramenta. Na próxima seção, trato dos contextos e das relações sociais no uso, ensino e aprendizagem da língua adicional.

## **2.2 Pós-modernidade e a identidade docente, contexto pandêmico e conjunturas contemporâneas**

### 2.2.1 Pós-modernidade e a identidade docente do professor de línguas

Em princípio, a *identidade* do(a) professor(a) em ofício profissional na contemporaneidade permeia e se atualiza nos ambientes nos quais ele(a) atua. Seus princípios e valores “internos” históricos e políticos, já estabelecidos, interagem com o ambiente externo na prática diária, em caráter de possível mudança constante a partir das demandas do cotidiano, em que a personalidade se molda também a partir dos hábitos rotineiros e de outros fatores no contexto específico. A instabilidade e a necessidade de flexibilidade são características do “sujeito pós-moderno”, que precisa se organizar e se preparar para “funcionar” em situações imprevisíveis, inclusive na escola, no ensino e aprendizagem de inglês, ainda mais em situação de pandemia.

Afinal, o que se pode pontuar acerca de *identidade*, em um recorte antropológico, aplicado ao professor de línguas nessa temporalidade? Destaco o pesquisador britânico-jamaicano Stuart Hall (1932-2014), teórico cultural que foi docente emérito de Sociologia no Reino Unido (Open University) e discorreu amplamente em seus estudos acerca da complexidade e das multifacetadas do que vem a ser *identidade*. A rigor, ou, ironicamente, sem rigor algum, as instabilidades fazem parte da vida na contemporaneidade. O que se configurava anteriormente como duradouro ou permanente, rotulado, categorizado – em regime positivista –, nas novas demandas da pós-modernidade – de integração e atualização conceitual –, precisou ser reorganizado, e, “por que não?”, a identidade docente também:

---

<sup>11</sup> No original: “Socio-cultural theory views language as a ‘tool for thought’” (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 220).

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente (HALL, 2006, p. 2).

Em termos de multiplicidade, assim se apresentam atualmente as áreas de estudos e conhecimento: a Educação precisa funcionar em caráter trans e multidisciplinar, “auxiliando na ampliação da compreensão das relações entre os processos que compõem nossa ‘realidade’” (SANTOS, 2012, p. 58). E, entendendo as realidades como necessidades urgentes e efêmeras, as tecnologias para o entretenimento ou uso profissional também têm exigido mudanças imediatas, em simbiose com as novidades da sociedade em estrutura fluida. Teixeira (2007), muitos anos antes da atual situação emergencial, já podia ilustrar de forma visionária o cenário da relação dialógica da identidade docente nas imprevisibilidades da condição escolar pós-moderna, em variados formatos de ensino:

O outro está ali, diante do professor, da professora, podendo sempre surpreendê-lo, instaurando o inédito em sua ação instituinte, tanto quanto repetir ou repor o conhecido, o instituído. O outro está ali, efetivamente ou virtualmente presente, na educação presencial ou na educação a distância, como se costuma chamar uma e outra (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

Não diferentemente às estruturas ou plataformas “repensadas”, as pessoas envolvidas nos múltiplos ambientes de aprendizagem se transformam no dinamismo desses contextos, há adaptação nessa interação dos sujeitos sociais, como “personas” nas suas pluralidades de facetas e conexões, que podem agir de maneira provisória e flexível:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais "lá fora" e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as "necessidades" objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p. 2).

Compreende-se, portanto, que a pós-modernidade abre espaço de análise e reconhecimento do que precisa ser mais bem conhecido nas identidades, *repensado*, e/ou talvez, contestado, em mudanças significativas proporcionadas pelas instabilidades. E como não considerar em teoria e prática a ressignificação dos currículos escolares, exatamente como tem acontecido na pandemia da COVID-19? Para tanto, insiro a tabela<sup>12</sup> em que Duboc (2012, p.

---

<sup>12</sup> Todos os dados da Tabela 1 são textos originais de Duboc (2012, p. 31). O *design* da tabela foi feito nesta dissertação.

31) aplicou ontológica e epistemologicamente o que compreendeu de “pós-modernidade” ao âmbito acadêmico, que explana o que pode corresponder à realidade dos anos pandêmicos, se pudéssemos transportar a teoria cronologicamente ao futuro posterior à sua publicação:

Tabela 1 – Ontologias e epistemologias em duas ideias de currículo

Ontologias e epistemologias em duas ideias de currículo

	<b>CURRÍCULO MODERNO</b>	<b>CURRÍCULO PÓS-MODERNO</b>
<b>ONTOLOGIAS</b>	<b>CONSTATAÇÃO AQUISIÇÃO TRANSCENDENTAL</b>	<b>CONTESTAÇÃO RESPOSTA CONTINGENTE</b>
<b>EPISTEMOLOGIAS</b>	<b>REPRESENTACIONAL VERIFICACIONISTA POSITIVISTA</b>	<b>GENEALÓGICA PERSPECTIVA HERMENÊUTICA / INTERPRETATIVA</b>

Fonte: DUBOC, 2012, p. 31.

Ora, não é ofício possível do letramento crítico a contestação, a interpretação por independência de perspectiva? Entendo, dessa forma, por associação teórica, que o LC está entre as necessidades da pedagogia crítica pós-moderna.

Aplicando essa sociologia ao contexto emergencial do(a) docente, e especialmente da professora participante investigada nesta pesquisa, a Sweetheart, analiso que todos os desejos de poder através dessa interatividade escolar – relação entre a educadora e seus discentes – e a busca incessante por estabilidade nas identidades ou desconstrução delas no *hibridismo*, como nos apontou Silva (2008, p. 87), ressaltam ainda a força de suas representações nas trocas interculturais e a força política da pedagogia crítica como um movimento identitário e de quebra de paradigmas. Quando são abertas as portas para o “repensar” em perspectiva das técnicas e filosofias em uma prática pedagógica, de tal forma que sejam adequadas ao contexto específico e que alterem o sistema educacional de forma evolutiva, gerando mudanças profundas na identidade docente – passíveis de influência –, há um impacto epistemológico.

Teixeira (2007, p. 429) aponta que “a docência se instaura na relação social entre docente e discente”. Compreendo que as identidades docentes exercem ações visíveis em termos pragmáticos nas escolas, portanto, são ondas de estímulo comunitário, nos discentes e



na sociedade como um todo. Não há como não associar a identidade profissional de uma professora de língua adicional, a sua postura política, com as consequências em práticas sociais. A autora acrescenta que o “cuidado de si e do outro é político. O pessoal é político, como já foi dito” (TEIXEIRA, 2007, p. 433).

Estão todas integradas em sistema dinâmico e complexo de atuação e intervenção sócio-histórica. A linguística aplicada, neste caso, se ocupa então em analisar o inglês na escola como uma ferramenta poderosa de linguagem, de existência, de conteúdo da formação cidadã, por meio dessas identidades docentes e discentes em interação, porque os docentes “e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro” (TEIXEIRA, 2007, p. 429). A autora ainda complementa sobre *alteridade*, em que “o outro, a relação com o outro, é a matéria de que é feita a docência. Da sua existência é a condição” (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

Se incentivarmos os nossos educandos a refletirem mais sobre suas realidades cotidianas, a questionarem melhor sobre os sistemas pré-estabelecidos, poderemos transformar a sociedade, através de momentos educativos críticos de alta performance discente, com qualidade de produção em LC, ainda que em tempos de pandemia. O tópico a seguir se dedica especificamente a essa situação de “normalidade de exceção” em que o contexto pandêmico se configurou.

### 2.2.2 Contexto pandêmico em 2020 e 2021: condição docente e discente

Boaventura Sousa Santos (2020) afirma em *A pedagogia do vírus* que a atual pandemia não é uma crise claramente contraposta à normalidade. De acordo com o autor, ela já havia se instalado desde 1980 com a imposição do neoliberalismo em termos financeiros e, como “crise”, deveria configurar a situação como provisória, mas com o tempo se tornou permanente. Com o isolamento social, abrandou-se o consumo capitalista e a atividade econômica foi impactada, e muitas consequências negativas acometeram as populações, especialmente os cortes nas políticas sociais. Entretanto, Sousa Santos afirma que alguns aspectos positivos são advindos da pandemia, como o tempo possível passado com os filhos e para a leitura de um livro, além da diminuição da poluição atmosférica.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Sousa Santos (2020) descreve a situação na Europa. Ela se difere da realidade brasileira que enfrentou muitos riscos, uma vez que os filhos de algumas famílias precisaram ficar em casa sozinhos porque os pais mais desprivilegiados continuaram a trabalhar. Tal contexto aumentou a vulnerabilidade e os problemas.

O pesquisador elucida que foi criada uma consciência de comunhão planetária, de alguma forma democrática<sup>14</sup>, apesar da mídia ocidental inicialmente ter tentado demonizar a China, responsabilizando-a pelo surgimento do vírus, na guerra comercial entre o país e os EUA. Na obra o autor ainda esclarece que segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) a origem do vírus ainda não foi determinada. Ele salienta que a pandemia causou comoção mundial e expôs a extrema vulnerabilidade dos países ao vírus.

Acerca da palavra *pandemia*, Sousa Santos (2020, s. p.) afirma que é uma alegoria: "o sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível". Ele acresce que a quarentena é particularmente difícil para alguns grupos, como para as mulheres – sofrendo em seus empregos e nas violências conjugais –, para os trabalhadores informais ou autônomos – que de acordo com o autor tiveram que escolher entre ganhar o pão diário ou ficar em casa e passar fome –, os trabalhadores de rua – vendedores ambulantes e entregadores que correram muito risco –, a população em situação de rua, desabrigada, e para os moradores das periferias pobres das cidades – que se aglomeram nas famílias numerosas em condições urbanas e sanitárias desfavoráveis, estão muito expostos em seus trabalhos e não conseguem seguir à risca as recomendações de prevenção da OMS por não haver espaço suficiente em seus domicílios para o autoisolamento em caso de exposição ao vírus. Sousa Santos (2020) também aponta a vulnerabilidade na pandemia dos internados em campos para refugiados, dos imigrantes indocumentados ou populações deslocadas internamente, assim como dos *deficientes* (termo usado pelo autor), que têm sido vítimas do capacitismo – discriminação pela sociedade "não lhes reconhecendo suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade" (SOUSA SANTOS, 2020, s. p.), etc. –, a dificuldade dos idosos e presos, das pessoas com problemas de saúde mental como a depressão, enfim. O autor conclui que a lista dos vulneráveis "está longe de ser exaustiva" e aumenta a invisibilidade desses grupos sociais.

As escolas também reconheceram as dificuldades socioeconômicas da pandemia, em que se viu a necessidade emergencial do ensino de inglês em contextos inimagináveis. Basicamente, o sistema educacional brasileiro, nas redes públicas e privadas, foi compelido em março de 2020 a suspender as aulas presenciais. Rapidamente o formato de aulas foi repensado e foram introduzidas as aulas em formato *remoto*, que em essência se diferem metodologicamente do termo antes da pandemia conhecido como EaD. Coscarelli (2020, p. 15) apresenta essa nova configuração:

---

<sup>14</sup> Essa "democracia" é relativa, porque com a chegada das vacinas foi demonstrada a fragilidade dos países mais vulneráveis, que demoraram para conseguir ter acesso a elas.

Chamamos ensino remoto e não educação a distância (EaD), porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais. O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online. E sem que os(as) alunos(as) estivessem previamente de acordo com o desenvolvimento de atividades em outros ambientes que não fossem a escola e estivessem bem preparados para isso (o que não é trivial nem simples).

Carla Coscarelli (2020) também ressalta em Ribeiro *et al.* (2020) que no EaD os alunos se organizam para ter acesso à internet, em pleno acordo e possibilidade física de conexão, e se preparam para a metodologia, diferentemente dos alunos do ensino básico, principalmente nas escolas públicas, que sequer poderiam contar com uma estrutura tecnológica que lhes desse suporte, e na plena ausência de apoio do governo para aprimoramento das escolas para o contexto emergencial ou qualquer outra preparação financeira ou psicológica para o tempo pandêmico. Assim, vimos esses desafios nas coberturas jornalísticas:

Figura 4 – Reportagem da BBC Brasil

# Pandemia deve intensificar abandono de escola entre alunos mais pobres

Paula Adamo Idoeta - @paulaidoeta  
Da BBC News Brasil em São Paulo

23 julho 2020



GETTY IMAGES

Dos quase 50 milhões de brasileiros entre 14 e 29 anos, mais de 20% - ou seja, 10,1 milhões de jovens - não completaram alguma das etapas da educação básica

**No litoral cearense, há alunos do ensino médio que já não conseguem mais acompanhar as aulas online, porque têm de trabalhar durante o dia inteiro. No interior do Piauí, educadores recorrem a visitas domésticas e vídeos motivadores para tentar atrair os estudantes que não têm aparecido nos encontros virtuais. Em São Paulo, alunos de baixa renda atendidos por uma organização sem fins lucrativos temiam "voltar para a estaca zero" nos estudos em meio à pandemia.**

Fonte: Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53476057>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Figura 5 – Reportagem da BBC Brasil

## Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância

Felipe Souza - @felipe\_dess  
Da BBC News Brasil em São Paulo

3 maio 2021



GETTY IMAGES

Estudante da zona leste de São Paulo diz que só estuda às terças, pois é o único dia que a mãe está em casa com celular para ela usar

**Toda terça-feira, Denise\*, de 9 anos, acorda, pega o celular e começa a estudar online. Este é o único dia da semana que ela tem essa oportunidade porque é o dia de folga da mãe.**

Fonte: Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Figura 6 – Reportagem da BBC Brasil

# 'Aluno dividia celular com dois irmãos': 51% na rede pública ainda não têm acesso a computador com internet

Paula Adamo Idoeta  
Da BBC News Brasil em São Paulo

8 novembro 2021



GETTY IMAGES

Para a maioria dos estudantes, acesso às aulas e às atividades foi feito pelo celular, muitas vezes compartilhado por toda a família

**Metade dos alunos matriculados em escolas públicas do país continuam sem ter um computador com conexão à internet para poder estudar, passado cerca de um ano e meio desde o início da pandemia.**

Fonte: Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59182968>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Figura 7 – Reportagem da Folha de São Paulo de 16 de setembro de 2021

CORONAVÍRUS

# Brasil é dos poucos países que não aumentaram recursos para educação na pandemia

Mais de dois terços das nações elevaram orçamento da área para reduzir prejuízos no aprendizado

16.set.2021 às 6h00

 EDIÇÃO IMPRESSA

 Ouvir o texto   **A-**   **A+**

**Isabela Palhares**

**SÃO PAULO** O Brasil está entre a minoria dos países do mundo que não aumentaram os recursos em [educação](#) durante a pandemia para reduzir os [prejuízos de aprendizagem](#) e lidar com os novos desafios surgidos no período.

Enquanto entre 65% e 78% das nações elevaram o orçamento para ao menos alguma das etapas da educação básica, o Brasil está no grupo minoritário, que [não destinou mais recursos](#) para nenhum segmento do ensino.

Os dados são do relatório Education at a Glance 2021, feito pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e divulgado na manhã desta quinta (16).

Fonte: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/09/brasil-e-dos-poucos-paises-que-nao-aumentaram-recursos-para-educacao-na-pandemia.shtml>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Figura 8 – Reportagem da Folha de São Paulo



Fonte: Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudia-costin/2021/08/a-pandemia-e-o-professor.shtml>. Acesso em: 13 jan. 2022.

As disciplinas escolares perduraram como oferta de contextos exclusivamente on-line em vários estados do país desde o início da pandemia, e a partir do segundo semestre de 2021 as aulas presenciais em Minas Gerais recomeçaram para os alunos sem comorbidades do ensino básico, constituindo um ensino intitulado como “híbrido” em muitas instituições, antes mesmo do final da pandemia, na tentativa de protocolos sanitários serem ensinados às comunidades escolares. Para alguns estudantes, o formato presencial se tornou prioritário, excluindo suas atividades remotas da agenda escolar, especialmente para aqueles que estavam na lista de impressão por escassez de acesso à internet nos seus lares – buscavam material na escola e não conseguiam preencher as atividades em formato digital, ou apresentavam necessidades especiais, caracterizados pelas instituições como "estudantes de inclusão". Para outros, que tinham acesso a aparelhos com internet e não têm comorbidades ou limitações de mobilidade e/ou cognitivas, o ensino de fato mesclou a carga horária de participação presencial com as avaliações em formato digital, não excluindo do aluno a responsabilidade de acompanhar as postagens em salas de aula virtuais.

A inclusão de alguns grupos sociais foi considerada com cautela para não expor os grupos de risco que permaneceram em casa. Aos docentes de inglês em EHE em 2021 ficou o desafio de manter extensas listas de atividades em pelo menos 4 formatos de planejamento: presencial – atividades de sala de aula e extraclasse, com avaliação impressa –, híbrido – alunos que vão à escola, mas também são avaliados em formato digital porque têm acesso à internet –, unicamente remoto – que não estavam indo à escola por comorbidade, temor familiar por questões sanitárias ou necessidade especial, mas têm acesso à internet em casa com suporte familiar – e para os grupos da lista de impressão – que também não estavam indo à escola por



comorbidade, temor familiar por questões sanitárias ou necessidade especial, mas não têm tecnologia suficiente em casa ou internet compartilhadas.

Saindo do plano local, que é a realidade socioeconômica, administrativa e pedagógica das comunidades escolares, e atingindo a escala nacional para uma macroanálise breve, descrevo que o cenário político de 2021 foi de resiliência dos docentes, quando o orçamento para a educação pública básica e superior sofreu cortes alarmantes do governo corrente, e os servidores públicos tiveram seus direitos de benefícios e progressão congelados no período emergencial. Para outros segmentos profissionais do país, também trabalhadores formais ou informais, foi observado o aumento do desemprego e o agravamento da crise financeira brasileira, aumentando a pobreza e a insalubridade das famílias, com muitos de seus benefícios tradicionais de auxílio sendo cortados gradativamente. Para um deslocamento de recursos que antes se destinavam ao acolhimento presencial das escolas – como merenda e limpeza dos ambientes –, algumas prefeituras de MG distribuíram cestas básicas alimentícias – para todos os perfis e classes sociais de alunos matriculados – e de higiene – para as famílias de maior vulnerabilidade – para que os estudantes pudessem ser assistidos em suas necessidades mais básicas nas suas famílias. No setor privado, muitas escolas viram seus alunos em crise financeira se transferindo para as escolas públicas com ou sem sucesso de matrícula, ou se mantendo nas instituições de ensino com novos formatos de quitação dos boletos de mensalidade – algumas escolas tiveram redução de orçamento com um desconto de até 30 por cento por determinações judiciais. Na perspectiva empresarial, em termos dos gastos em necessidades da gestão pedagógica, urgentemente as instituições escolares precisaram se filiar às plataformas de ensino remoto, gerando custos para além do que foi pensado para os anos escolares de 2020 e 2021.

Em suma, a pandemia afetou significativamente a maioria das classes sociais brasileiras, principalmente a camada média e a mais desprivilegiada. Para cada classe social os desafios e a motivação em busca de um retorno presencial à escola foram completamente diferentes. Para algumas famílias, havia a necessidade de mandar a criança para a escola para que ela tivesse o que comer no dia – a merenda do intervalo como a refeição única ou principal –, pois faltava comida em casa, e elas não tinham com quem deixar os filhos para buscar trabalho e sustento. Para outras, a reclamação nas suas redes sociais era que todos deveriam voltar para as escolas para que fossem ensinados pelos professores, porque já não tinham tolerância para acompanhar as atividades escolares em tempo integral, em situação de quarentena, denominando a tarefa de “*homeschooling*”. Sabemos que o termo não procede neste contexto e seria injusto para os profissionais da Educação na pandemia porque havia a elaboração do material enviado às

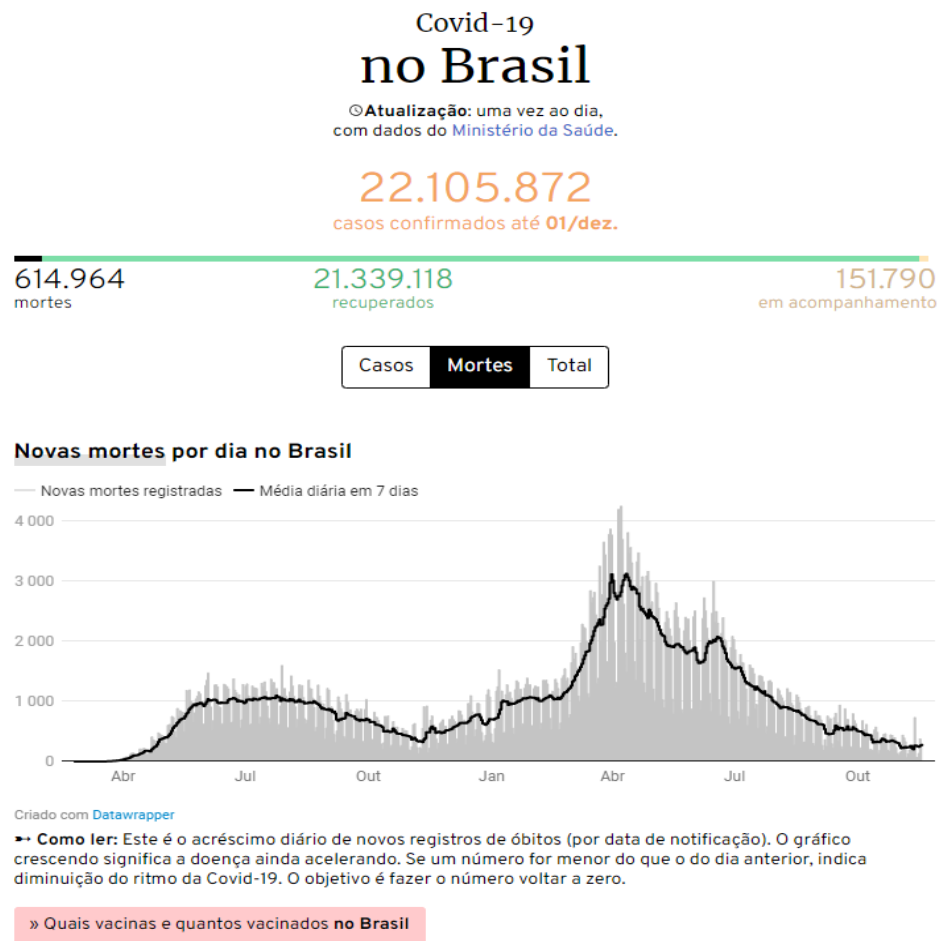
famílias por professores, coordenação e direção que trabalhavam exaustivamente de casa – sobreaviso, teletrabalho, *home office*; portanto, o crédito de todo processamento pedagógico não se resumia ao acompanhamento dos responsáveis nos lares das tarefas fornecidas, cabendo à família considerar que as etapas de elaboração, execução e avaliação ainda estavam no domínio e responsabilidade das escolas (inclusive os meios nos quais as atividades eram promovidas muitas vezes eram plataformas ou obras resguardadas com seus devidos direitos autorais). Os materiais estavam sendo compartilhados em interação digital ou por sequências didáticas destinadas à impressão. Poderia acontecer a mediação da família no período remoto, mas essa era uma das muitas etapas de um conjunto de ações educativas em 2020 e 2021.

O que se via como conjuntura política ampliada, no quesito sanitário da pandemia e dos protocolos adequados sugeridos para o seu controle, era a postura anticientífica, irônica, negacionista, sem empatia do representante presidencial em exercício que não seguia as recomendações da OMS e do Ministério da Saúde – que teve constantes e conturbadas mudanças de gestão, em plena negligência ao contexto brasileiro. Ele divulgava remédios que se diziam “contra o coronavírus” de forma arbitrária, injustificada, sem respaldo científico ético e embasado, e incentivava o uso de medicamentos sem eficácia comprovada pela medicina no combate à pandemia,<sup>15</sup> com atraso na distribuição das vacinas de prevenção, altíssimo número de mortes em todas as faixas etárias e um desestímulo ao uso de máscara de proteção. Aliás, no que concerne à falta de exemplos adequados pelos políticos nacionais, declaro que promoveram aglomerações partidárias pelo Governo Federal em 2020 e no primeiro semestre de 2021, quando a recomendação oficial à população era o distanciamento social. Enquanto isso, o Brasil chegava à marca de mais de 614 mil mortos pela COVID-19 em dezembro do ano passado, em real colapso da saúde pública, por pura negligência de seus dirigentes:

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/covid-19-prefeituras-distribuem-cloroquina-mesmo-sem-eficacia-comprovada/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

Figura 9 – Números da Covid-19



Fonte: Disponível em: <https://especiais.gazetadopovo.com.br/coronavirus/numeros/>. Acesso em: 4 dez. 2021.

A crise financeira gerou muito desemprego e inflação, além do fechamento de empresas e de segmentos comerciais de todos os portes, com auxílio emergencial restrito a alguns meses do ano. A projeção financeira para 2022 por especialistas é preocupante:

Figura 10 – Reportagem do El País

**EL PAÍS**

---

**Economia** CRISE ECONÔMICA · FINANÇAS · GUERRA COMERCIAL · BOLSA · DESEMPREGO · AUXÍLIO EMERGENCIAL · PIB

Você ainda pode ler **9** textos gratuitos este mês ASSINE

GOVERNO BOLSONARO >

## Ameaça de apagão, inflação e crise política: o campo minado para a retomada econômica do Brasil

País encara obstáculos, como o fim da alta dos commodities e a crise energética, que projetam um crescimento pífio em 2022 e já impactam o setor produtivo



Fonte: Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-09-01/ameaca-de-apagao-inflacao-e-crise-politica-o-campo-minado-para-a-retomada-economica-do-brasil.html>. Acesso em: 4 dez. 2021.

Nos anos de 2020 e 2021, todas as vidas perdidas causavam feridas em suas famílias e fragilizavam a saúde mental de seus membros, que viam suas histórias serem marcadas pelo estado de calamidade pública. Para piorar o cenário, nos meses finais do segundo ano pandêmico o atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, foi visto na mídia em muitos encontros internacionais oficiais alegando que não havia se vacinado contra o vírus que causou a infeliz pandemia. Dessa forma, desestimulou a vacinação de uma grande parcela populacional jovem subsequente à chamada oficial dos adultos, especialmente da parcela com afinidade partidária ou religiosa ao governo, que não compreendia a necessidade de se tomar a vacina. Assim, principalmente para os adolescentes a partir de 12 anos que estavam retornando à escola em formato presencial e já poderiam comparecer aos postos de saúde, foram necessárias campanhas de incentivo à vacinação, uma postura de consciência imunológica e cuidado coletivo, mesmo quando as autoridades políticas não colaboravam para essa demanda educativa. E quando os alunos se vacinavam, nem sempre voltavam para se garantirem com a segunda ou terceira dose.<sup>16</sup>

Nesse contexto, professores ensinavam em condições limitadas e experimentais no ERE e EHE a alunos com necessidades básicas muitas vezes não supridas, e os estudantes tentavam aprender as novas metodologias de ensino nas plataformas que careciam de um letramento digital proporcional nos lares. Muitas famílias não deram conta de fornecer auxílio alimentício,

---

<sup>16</sup> O número de aplicações ideais para imunização depende do perfil do fabricante da vacina.

sanitário, emocional, acadêmico ou financeiro aos alunos durante a pandemia. Indubitavelmente, a vida escolar sofreu impacto socioeconômico desmedido, principalmente na escola pública, e foi registrada a evasão de muitos alunos no ensino remoto, aumentando o desafio das escolas para uma busca ativa, muitas vezes limitada, de seus alunos matriculados que não cumpriam a carga horária on-line necessária para o lançamento de seu aproveitamento acadêmico no sistema. Quando o formato se tornou híbrido após a vacinação de uma parte dos adultos e jovens, os alunos voltaram gradativamente para o presencial com cronogramas e horários alterados. A gestão escolar precisou estimular a realização das atividades retroativas e rapidamente preencher o desempenho desses estudantes, aumentando a ansiedade coletiva de uma produção imediata para registro público, que desconsiderou todos os desafios vividos anteriormente por esses grupos sociais vulneráveis. Portanto, nem sempre a avaliação pedagógica foi formativa, processual e justa na pandemia, e a Educação brasileira ficou completamente comprometida pelos fatores supracitados e por muitos outros que nesta dissertação não foram contemplados, por delimitação temática necessária de recortes.

A presença do LC no contexto supracitado, em todas as etapas do processo pedagógico – desde a formação, planejamento até a avaliação – teve – tem – relevância na condição docente e, ainda que a criticidade do educador possa auxiliar nos processos escolares, presenciais, remotos ou híbridos, seu desenvolvimento sem critérios não é recomendado. O LC apresenta limitações, quando no desprivilégio desmedido de atividades basilares para as habilidades na língua adicional que poderiam funcionar como caminho ao letramento crítico, sem o devido compromisso de se propor exercícios para potencializar as múltiplas inteligências dos estudantes em inglês. Antes de prosseguir com a investigação *per se*, aponto algumas dessas ressalvas, a seguir.

### **2.3 Limitações do LC quando à parte do desenvolvimento linguístico**

O letramento crítico nas salas de aula de ensino e aprendizagem de língua inglesa preconiza o desenvolvimento da consciência cidadã e propicia o engajamento reflexivo dos(as) estudantes, e pode permear e constituir naturalmente as atividades de desenvolvimento linguístico em todas as habilidades linguísticas possíveis – *reading, speaking, writing e listening* –, em formas de linguagem não verbais da sala de aula e nas competências socioemocionais.

Aprender e dominar uma língua estrangeira é direito dos alunos, mas, se o contato legítimo com a língua é inexistente ou extremamente limitado, como se valerão dessa

prerrogativa? Pois bem, para que o LC na escola esteja entre as atividades de forma realmente libertadora para os alunos, ele carecerá de ser moldado no desenvolvimento linguístico, ainda que se manifeste de forma espontânea, em quaisquer signos de linguagem. Assim como o desenvolvimento linguístico precisa da criticidade para que os alunos como sujeitos sejam pensadores independentes e se realizem plenamente nos vários âmbitos de existência, em conteúdo, moralidade etc., o letramento crítico precisa ser instrumentalizado no desenvolvimento linguístico para possibilitar a aprendizagem de inglês na interlocução. O(a) docente poderá orientar a expressividade no uso do inglês, nas tentativas de se fazer a língua acontecer, tanto nos turnos dos(as) professores como interlocutores quanto nas oportunidades dos alunos de se revelarem no LC. Em princípio, o desenvolvimento linguístico e o letramento crítico estariam em correspondência dialógica, de maneira interdependente. Sejam:



Eles são complementares e indissociáveis, se constituem organicamente porque do que se fala se realiza em como se fala, e vice-versa. A filosofia e condição reflexiva, política e identitária do ser pensante – estudante como sujeito social – não se separa da necessidade da expressão verbal ou não verbal, uma vez que é o meio pelo qual o LC é manifestado.

Saussure (2004, p. 126) apresentou como os sentidos são atrelados às unidades de linguagem, de tal maneira que os sujeitos as atualizam: “o mecanismo linguístico gira todo ele sobre identidades e diferenças, não sendo estas mais que a contraparte daquelas. (...) Porque a identidade que constitui não é puramente material; funda-se em certas condições a que é estranha sua matéria ocasional”. Ele exemplifica dizendo que cada vez que se emprega uma palavra, sua matéria é renovada, “é um novo ato fônico e um novo ato psicológico” (SAUSSURE, 2004, p. 126). Portanto, de acordo com o autor, existe uma noção de valor nas unidades, “de entidade concreta e de realidade” (SAUSSURE, 2004, p. 128). Esse valor se constitui “por relações e diferenças com os outros termos da língua, pode-se dizer o mesmo de sua parte material” (SAUSSURE, 2004, p. 137). Assim,

Vê-se, pois, que nos sistemas semiológicos, como a língua, nos quais os elementos se mantêm reciprocamente em equilíbrio de acordo com regras determinadas, a noção de identidade se confunde com a de valor, e reciprocamente (SAUSSURE, 2004, p. 128).

Por isso, o estudante de inglês precisa conhecer uma variedade lexical, na possibilidade de refletir e atribuir sentidos variados a essas unidades textuais por associação a outras, constituindo-se a partir de suas experiências. O desenvolvimento linguístico necessário pode ser caminho de LC e deve-se ensinar inglês oportunizando a língua como ferramenta de instrução e uso, assim como o LC não deve estar à parte das aulas de língua adicional porque ele constitui os sujeitos e eles não devem ser reduzidos a enunciações sem significância pessoal, para que sejam as representações de “valor” e de “realidade”. Dessa maneira, presumo:

**A autenticidade da interlocução está na organicidade do ser e do se manifestar sendo.**

Para ser possível apresentar o que se é, deve-se conhecer os meios para tal, através da comunicação. Assim, apresento a relação da identidade do sujeito social na aprendizagem de língua adicional, nas suas capacidades de expressão, com a necessidade de se aprender as ferramentas linguísticas necessárias para essa manifestação. O LC funciona na língua, da mesma forma como a língua se enriquece com as manifestações do LC. Se os professores negarem as chances de desenvolvimento linguístico aos seus alunos, o LC perderá o suporte, o veículo no qual ele acontece, e a aula de inglês ficará insuficiente. Em definitivo, atentar-se ao LC sem perder de vista as potencialidades do desenvolvimento linguístico na formação é essencial.

Ainda que em propostas de desenvolvimento linguístico como premissa pedagógica, algumas teorias de “empoderamento” dos alunos, termo mencionado por Jennifer Gore (1990) como “*empowerment*” (GORE, 1990, p. 9), no que se relacionam ao LC no ensino, “atribuem habilidades extraordinárias ao professor e apresentam uma perspectiva de agência que se arrisca a ignorar o(s) contexto(s) do trabalho do professor” (GORE, 1990, p. 9, tradução nossa). Esse trecho vai ao encontro do que eu concebo sobre a noção de relação social construída dialogicamente em sala de aula: não seria prudente trazer uma responsabilidade unilateral ao educador de garantir toda a interação linguística no LC na escola, sem contar com a participação ativa dos estudantes, e sem considerar o contexto específico em que acontece a interlocução, a realidade local como ela é. Outro aspecto interessante apontado pela autora, como crítica a muitos discursos de pedagogia crítica, é que alguns concebem *poder* como propriedade, “alguma coisa que o(a) professor(a) tem e pode dar aos alunos” (GORE, 1990, p. 9, tradução nossa). De fato, entender o LC como o acolhimento pelo aluno de um dado “poder” deslocado do professor é uma falácia teórica *nonsense*. É mais uma vez, infelizmente, afirmar a

verticalização e a dominação do educador sobre seus alunos, como se ele fosse detentor do prestígio social e decidisse sobre o destino dele, reafirmando exatamente o contrário de algumas das premissas do LC: a emancipação, o direito de escolha e de posicionamento político-social pelo educando, em liberdade intelectual. Na realidade, a sociedade precisa aprender a reconhecer as vozes que já existem na comunidade, as culturas locais. O *poder*, como metáfora de *privilégios*, demonstra que a desigualdade social existe, e ela deve ser combatida, a começar na decolonização das relações de ensino e de aprendizagem. O ideal é fazer valer a força e a história de cada um, em equidade de oportunidades para se crescer junto.

Assim, esta pesquisa se pauta nos impactos do letramento crítico nas aulas de inglês durante o desenvolvimento linguístico em busca de equidade social – se é que LC e desenvolvimento linguístico sejam metas pedagógicas distintas para se subdividirem em uma descrição aqui –, porque eles podem acontecer simultaneamente nas aulas e esse seria um cenário muito adequado para a escola pública brasileira.

Acerca especificamente das múltiplas ferramentas e ambientes de linguagem pós-modernos – no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de inglês nos quais podem se encontrar o LC e o desenvolvimento linguístico anteriormente referidos –, discorro na próxima seção.

## **2.4 Competências e habilidades na escola em ERE e EHE**

Entre as competências e habilidades do século XXI que podem ser desenvolvidas nos alunos nos seus múltiplos ambientes multimodais de aprendizagem virtuais e presenciais estão a autonomia, o raciocínio criativo e independente orientado pelas práticas pedagógicas, o empreendedorismo de ideias, a empatia, a ludicidade, a consideração socioafetiva com os colegas, o respeito cidadão à diversidade e o uso do conhecimento para projetos de sustentabilidade e responsabilidade com o planeta. A leitura e a produção de textos foram acompanhando essas atualizações e demandas do mundo pós-moderno.

Ribeiro (2016, p. 30) em seção do livro *Textos multimodais: leitura e produção*, nos questiona: “o que é um texto para você hoje?” Fiquei por muito tempo refletindo sobre essa indagação quando a li. Interessantemente, a autora coloca esse questionamento no lugar de uma tentativa de descrição. Como é complexa a definição de texto, nos tempos atuais e multimodais, não é verdade? Ela adverte-nos que essa pergunta “nunca foi fácil de responder”, “(...) os textos mudam ao longo da história” (RIBEIRO, 2016, p. 30). Ela acrescenta que para descobrir “onde os jovens aprendiam a ler e a produzir (talvez) textos multimodais”, ela deveria “passear por



outros campos do conhecimento” (RIBEIRO, 2016, p. 30), e que sua obra discorre sobre como tratamos os textos multimodais na escola, “que lugares que eles ocupam na vida dos estudantes, dentro e fora da sala de aula” (RIBEIRO, 2016, p. 31). Para o ensino de língua adicional, projeto as mesmas tentativas de análise. Como funciona essa interação com o mundo? Como muda o nosso jeito de produzir em inglês, a partir de como interagimos com a língua? O que foi visto na pandemia pelos estudantes e como a escola acolheu esse conhecimento?

A multimodalidade, que na atualidade é característica aplicada a muitas propostas textuais, que acessamos em mundos físicos ou virtuais, nas redes em geral, e podem apresentar materiais audiovisuais – e assim incluem as múltiplas estruturas de ensino e aprendizagem –, “acaba por influenciar também a produção e a leitura de textos que anteriormente teriam sido produzidos e lidos de forma tradicional” (MATTOS, 2011, p. 36). Ou seja, ela tem modificado a noção prévia de processar a informação e o letramento, trazendo novidades verbais e não verbais, do *layout* ao conteúdo, à mensagem em interlocução por causa do impacto da tecnologia na pós-modernidade. Mattos (2011) aponta que “a escola precisa se adaptar a essa nova necessidade social para que possa atingir seus objetivos educacionais, entre eles a formação de cidadãos plenos em sua capacidade de atuação em todos os níveis sociais” (MATTOS, 2011, p. 37). A pesquisadora ainda esclarece a importância do LC e dos novos letramentos:

As teorias sobre novos letramentos e letramento crítico parecem oferecer um caminho que pode permitir um avanço no papel da escola em relação à formação de indivíduos nesse novo mundo e à formação para a cidadania (MATTOS, 2011, p. 37-38).

Compartilhar conhecimento advindo de LC com a comunidade escolar é uma escolha educativa de sabedoria pedagógica porque aumenta a abrangência do raio de aprendizagem dos alunos, expandindo-o às famílias que serão positivamente influenciadas por essa produção. A partir da internacionalização de ideias que as aulas de inglês podem proporcionar à escola – como um conjunto amplo de participantes ativos – toda a aprendizagem é potencializada, multiplicada com imensurável dinamismo e rapidez: em boas atitudes em sala, que se refletem no bairro em que estudam, no cuidado com a cidade, e, por conseguinte, criam efeitos nacionais e internacionais a partir das decisões dos estudantes, no plano da realidade prática da vida.

Um planejamento pedagógico relevante para o ensino público que certamente posiciona o letramento crítico em situação de destaque no conjunto de inteligências a serem estimuladas pela escola, especialmente ajudando os alunos a se comunicarem melhor digitalmente, foi uma das propostas educativas mais bonitas que vi durante a pandemia, através da professora Sweetheart, participante que tive a honra e autorização de acompanhar nesta pesquisa,

efetivamente durante muitos meses de 2021, de março a dezembro. Ela mostrou em sua prática que, saindo do engessamento didático, as metodologias ativas podem ser inseridas no ensino da rede pública com grandes chances de sucesso. Por essa razão, dos efeitos sociais na comunidade, ao considerar esse caráter de cidadania, além de todo o desempenho comunicativo desejado através do inglês em aprendizagem – como língua adicional na escola regular de ensino básico –, associo as metodologias ativas e digitais como uma oportunidade de emancipação em letramento. Aulas em metodologias ativas e em projetos – que permitem uma postura autêntica de pesquisador pelo aluno e pelo professor como orientador nos seus contextos de interação – ampliam a visão da comunidade sobre o lugar que vivem e em que convivem. Elas possibilitam a produção nas disciplinas escolares aliando-se ao letramento digital a experiência humanística, sociolinguística e de cuidado ecológico global, se por acaso elas já não estiverem integradas no currículo escolar, ou fora dele.

Aplico as considerações apresentadas anteriormente em exemplos práticos: Sweetheart ensinou aos alunos como usar as ferramentas de reuniões on-line no aplicativo *Zoom* e das turmas virtuais no *Google Classroom*. Ela também orientou os estudantes a interagirem eticamente nos grupos de *Whatsapp*, nas brincadeiras e *games* do *Kahoot* e a assinarem digitalmente os documentos escolares, como uma dignidade virtual, uma identidade no mundo digital. Não obstante, compartilhou o acesso dos muitos arquivos pedagógicos que inicialmente seriam do professor para a apresentação da aula, para que os alunos pudessem alterar com suas próprias informações os campos sugeridos, separando-os em grupos dentro da própria sala de aula virtual e convidando-os a se sentirem autônomos no processo de aprendizagem ao conduzirem seus grupos usando os próprios arquivos cedidos pela educadora. Da mesma maneira preconizou o uso do *Book Creator*, ajudando os alunos a se tornarem pensadores livres e a escreverem com criatividade um *e-book* como projeto interdisciplinar, que durou mais de seis meses. Criou memes, figurinhas engraçadas e bonecos digitais com seu próprio rosto em foto usando as frases dos alunos nos grupos virtuais, e fez história, aprendizagem e entretenimento animado numa época de muita tristeza global. Um de seus alunos relatou que não poderia interagir – só escutar a aula remotamente – porque estava trabalhando, fazendo entregas de bicicleta e as mãos estavam ocupadas para digitar no *chat* – abas dentro das salas de aula virtuais para interação da turma. Essa interação virtual e possível dos estudantes possibilitou que o aluno ocupado por motivos socioeconômicos não deixasse de aprender. Claro que, apesar da necessidade financeira que o levou a buscar seu sustento, não podemos nos esquecer que até conseguir se conectar no seu deslocamento foi um privilégio, em comparação a outros alunos carentes de acesso à internet ou que tinham aparelhos eletrônicos

compartilhados com a família, alternando o uso, e muitas vezes impossibilitados de participar dos eventos virtuais por indisponibilidade deles. Observar que o aluno detinha dados móveis e *smartphone* para sua participação nas aulas (dispositivo pessoal ou provido pelo empregador), dando-lhe acesso ao conhecimento, ainda que tão jovem precisasse trabalhar e se expor ao vírus sem ter tomado vacina – talvez tenha se munido através desse recurso para poder ter seu aparelho –, me fez refletir sobre a complexidade do que seria “um privilégio” na época do distanciamento social. Alguns alunos não precisaram ir para as ruas, estavam protegidos em casa, mas nela tiveram dificuldade de acessar as aulas por precariedade de recursos básicos para a interação *on-line* e perderam a oportunidade de interação digital. Essa história relata um pouco o papel das metodologias em tempos de pandemia, em que o ensino foi inicialmente remoto, através do desempenho da professora e do empenho dos alunos de participação em condições inéditas até então em algumas instituições da rede básica de ensino. As soluções digitais para o contexto serviram a muitos alunos em ERE e EHE.

Há tantas iniciativas interessantes vividas no tempo pandêmico a serem citadas que serão mais bem descritas no Capítulo 4: deixarei para aquela instância discursiva a minha análise detalhada dos dados a partir da investigação, com a inserção de imagens relevantes e de outras ferramentas ilustrativas; aqui, nesta subseção, a intenção era explicitar de forma ampliada os motivos pelos quais percebi que as propostas de Sweetheart foram significativas ao contexto de ensino e aprendizagem de inglês na pandemia.

Mais que administrar informação coproduzida, os estudantes da disciplina de inglês no ensino regular refletiram sobre suas atividades considerando os impactos no ambiente em que vivem como um todo. Como o estudo de caso se baseia nestes micro (escola) e macrocontextos (famílias e comunidade) de Sweetheart como impacto social, a pesquisa tem perfil *etnográfico*. Sobre esse termo especificamente, disserto a seguir.

## **2.5 Processo etnográfico, mas não em autoetnografia**

Assim como em Caetano (2017), em que a professora se tornou participante reflexiva em sua pesquisa-ação, considerarei que esta pesquisa teve cunho etnográfico através dos dados fornecidos pela professora participante Sweetheart, mas neste estudo de caso ela não se constitui em uma autoetnografia. A fim de esclarecer melhor a diferença entre *pesquisa etnográfica* e *pesquisa autoetnográfica*,<sup>17</sup> saliento que, de acordo com a autora, em linhas gerais, a

---

<sup>17</sup> O esclarecimento proposto nesta seção complementa o subtópico 5.2 desta dissertação: “Sugestões para pesquisas futuras”.

autoetnografia “é um método de pesquisa que conta com o próprio pesquisador enquanto objeto da pesquisa” (CAETANO, 2017, p. 58). Portanto, há plena participação na orientação pedagógica como docente, que também se configura no(a) pesquisador(a) com seus estudantes, nas múltiplas visões sobre o objeto de reflexão:

Significa dizer que, na perspectiva autoetnográfica, mais do que compreender espaços, sujeitos, práticas e experiências em sua especificidade, o pesquisador tem a difícil tarefa de se ver e se analisar dentro desse processo (CAETANO, 2017, p. 58).

É uma forma de fazer a pesquisa, refletir sobre ela e explicar o seu próprio processo em registros variados, tanto do percurso investigativo quanto da percepção do(a) professor(a)-pesquisador(a). Entretanto, esta pesquisa não se configura autoetnográfica, porque em vez de pesquisar a minha própria sala de aula enquanto docente de inglês também em atuação profissional, assim como Sweetheart, o objeto de reflexão do meu ofício acadêmico como pesquisadora se tornou o contexto da professora participante, convidada para esta investigação.

Outrossim, como esta pesquisa se aprofunda na geração de dados a partir do universo ampliado de Sweetheart e de seus alunos, considera-se que ela contempla, por sua vez, a noção de *etnografia*, que abrange de forma aplicada os âmbitos investigados de atuação da professora participante. Acerca do processo etnográfico, a autora aponta que

em outras palavras, o que realmente interessa no processo etnográfico é a observação de um grupo de indivíduos, cujas práticas e dinâmicas são passíveis de serem observadas pelo fato de todos os membros estarem inseridos em um mesmo espaço (CAETANO, 2017, p. 55).

Em tempo, Caetano (2017) reitera que somente a observação de um grupo não configura o estudo etnográfico em sua totalidade; é preciso considerar as interações do/com o ambiente em relação a esse grupo em objeto de análise. A partir dessa premissa, considerando os elementos da etnografia, essa investigação relaciona a sala de aula virtual da professora participante observada como campo de pesquisa. Em adição, considera as notas de reflexão das aulas ministradas pela professora Sweetheart e de sua autoria e a ação da pesquisadora – a minha função –, que registra e analisa os dados gerados com o apoio da orientadora da instituição que possibilita a investigação, moldando assim o caráter de interatividade da pesquisa com a sociedade, porque produz dados que podem ser compartilhados como produto de investigação e que fazem uma intervenção epistemológica. A proposta etnográfica, portanto, aplicada a esta pesquisa, reserva o lugar consciente do envolvimento da educadora Sweetheart em muitas dimensões de sua existência, considerando como relevantes não somente os dados de sala de aula no que se retrata o conteúdo de inglês na BNCC ou em outras referências teóricas que orientam Sweetheart – como a pedagogia crítica proposta por Paulo Freire –, mas também as

dificuldades da vida pessoal da professora que interferem na expansão de suas possibilidades profissionais e de formação acadêmica – como a ausência de recursos tecnológicos apropriados ao seu planejamento e a inexistência de apoio financeiro pela rede em que atua para a participação em eventos de letramento que gerariam evolução na sua prática profissional, por exemplo –, assim como suas vitórias, como o feedback positivo de seus alunos frente ao seu empenho e à escuta ativa das demandas dos estudantes que impactam em sua motivação de formação continuada, que consome seu tempo de forma voluntária para horários fora de seu fluxo profissional. Também são vistas como importantes as suas notas reflexivas perante os desafios durante a geração de dados. Ademais, como sujeitos envolvidos também estão os alunos de Sweetheart, que são considerados, através de suas famílias, conjuntamente à sua comunidade escolar de entorno, em simbiose com a própria participação da professora no processo, uma vez que eles são peça importante da constituição desse ambiente.

Conforme supracitado, todos os indivíduos envolvidos nos dados gerados, por conseguinte, atua(ra)m de forma plurifacetada e interativa, em múltiplos espectros sociais, documentados nesta pesquisa, e assim o seu caráter etnográfico se apresenta, porque se cria um banco de dados para a posteridade. Sobre esse processo de registro, Caetano (2017) compreende que a

finalidade da etnografia, por conseguinte, é estudar uma cultura, de forma a não só tornar aparentes peculiaridades em torno dessa cultura não vistas por sujeitos externos a ela, como também a documentar tais descobertas e, conseqüentemente, tornar esse estudo fonte de aprendizado para os pesquisadores e a comunidade em geral (CAETANO, 2017, p. 56).

E, como mudança de paradigma, a inclusão das notas da professora Sweetheart sobre a sua própria atuação nos dados qualitativos traz uma riqueza de “cultura viva” que pode ressignificar muitas práticas pedagógicas, ao incentivar outros educadores a reflitem e a se autoavaliarem constantemente, além de exaltar o exemplo de generosidade da educadora em ser voluntária da pesquisa e contribuir para a sociedade abrindo as portas da sua sala de aula. Nessa perspectiva, e nela teoricamente amparada, almeja-se que através da pesquisa etnográfica das respostas dos formulários digitais – vide apêndices –, como processo reflexivo da professora participante acerca de suas práticas pedagógicas, seja explicitada a fusão de suas experiências sociais individuais e coletivas, com toda beleza da complexidade dos participantes desta pesquisa, para que o leque de observações seja diversificado e proporcione mais uma oportunidade de leitura crítica do estudo de caso. No próximo capítulo são apresentados os instrumentos e métodos utilizados nesta investigação.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA E GERAÇÃO DE DADOS: EXPERIMENTOS E ÉTICA

*É preciso aprender com seus erros para tornar-se uma pessoa melhor. Eu acredito na capacidade de você se concentrar em algo, para poder extrair ainda mais disso (...).*

Ayrton Senna; excerto de “The Right to Win” (2004).

Considerando que o presente estudo busca investigar percepções individuais e coletivas sobre o impacto do LC em aula de LI, a pesquisa realizada foi de cunho qualitativo, de compreensão dos dados em caráter naturalista-interpretativista. Para Kathleen M. Bailey (1991, p. 61, tradução nossa), “o estudo naturalista é uma rubrica abrangente que pode cobrir muitos tipos de investigação”. A autora esclarece que na pesquisa de sala de aula ela pode incluir a etnografia, a etnometodologia, algumas análises de discurso e alguns estudos de caso (BAILEY, 1991, p. 61, tradução nossa)<sup>18</sup>. Este último, *estudo de caso*, define como esta pesquisa pode ser caracterizada, porque busca interpretar os dados sociais de um contexto específico, com a diversidade de ferramentas que a pesquisa qualitativa pode oferecer.

Segundo Pedrinho Guareschi (PUC-RS), em seu texto introdutório na sua tradução da obra organizada pelos pesquisadores-especialistas em metodologia da *London School of Economics*, Martin W. Bauer e George Gaskell (GUARESCHI, 2018, p. 7), a quantidade de pesquisadores que trabalham com os métodos da pesquisa qualitativa é muito grande, em ambas as Ciências Humanas e Sociais. Guareschi salienta que a vasta experiência dos autores nessa modalidade investigativa é orientação, “uma fonte segura, experimentada, sadia, de onde podemos beber com segurança” (GUARESCHI, 2018, p. 8), para uma boa prática.

Dessa forma, no caminho produtivo, amplamente reconhecido de Bauer e Gaskell como referência, nesta seção são demonstrados excertos que contribuíram para a pesquisa, que fundamentaram a minha escolha de perfil qualitativo; isto é, pesquisa não numérica, pelo menos, em princípio. Segundo os autores, “a pesquisa social, portanto, apoia-se em dados sociais – dados sobre o mundo social – que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação” (BAUER; GASKELL, 2018, p. 20). Para tanto, nesta pesquisa foram selecionados textos para a geração de dados, entrevistas a serem interpretadas pela

---

<sup>18</sup> No original: “Naturalistic inquiry is a broad rubric which can cover many different sorts of investigation. In classroom research these include ethnography, ethnomethodology, some discourse analyses and some case studies” (BAILEY, 1991, p. 61).

pesquisadora. A tabela a seguir<sup>19</sup> organiza as diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa (BAUER; GASKELL, 2018, p. 23) de acordo com os autores, sendo a última o perfil majoritário desta investigação, qualitativa também pelo ofício de interpretação de textos, com entrevistas:

Tabela 2 – Diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa

**Diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa**

<b>ESTRATÉGIAS</b>		
	<b>QUANTITATIVAS</b>	<b>QUALITATIVAS</b>
<b>DADOS</b>	<b>NÚMEROS</b>	<b>TEXTOS</b>
<b>ANÁLISE</b>	<b>ESTATÍSTICA</b>	<b>INTERPRETAÇÃO</b>
<b>PROTÓTIPO</b>	<b>PESQUISAS DE OPINIÃO</b>	<b>ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE</b>
<b>QUALIDADE</b>	<b>HARD</b>	<b>SOFT</b>

Fonte: BAUER; GASKELL, 2018, p. 23.

Bauer e Gaskell (2018, p. 20-21) explicam que existem dois modos de dados sociais: “a comunicação informal e a formal”. Os autores salientam que em ambos os modos, na pesquisa social, existem regras, e há interesse na forma como as pessoas se expressam e pensam, e que os “dados são gerados menos conforme as regras de competência, (...) e mais do impulso do momento, ou sob a influência do pesquisador”. Nas premissas dos autores, esta pesquisa qualitativa se configura nos princípios de delineamento estudo de caso e etnografia, os instrumentos de geração de dados foram entrevista individual e questionário com grupo focal, no meio-modo texto e em caráter informal, conforme quadros de Bauer e Gaskell<sup>20</sup> (2018, p. 19-22):

<sup>19</sup> Todos os dados da Tabela 2 são textos originais traduzidos e publicados em Bauer e Gaskell (2018, p. 23). O *design* da tabela foi feito nesta dissertação.

<sup>20</sup> Todos os dados dos quadros 3 e 4 são textos originais traduzidos e publicados em Bauer e Gaskell (2018, p.19-22). O *design* dos quadros foi feito nesta dissertação.

Quadro 3 – As quatro dimensões do processo de pesquisa

As quatro dimensões do processo de pesquisa

<b>PRINCÍPIOS DO DELINEAMENTO</b>	<b>GERAÇÃO DE DADOS</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>INTERESSES DO CONHECIMENTO</b>
ESTUDO DE CASO	ENTREVISTA INDIVIDUAL	FORMAL	
ESTUDO COMPARATIVO	QUESTIONÁRIO	MODELAGEM ESTATÍSTICA	
LEVANTAMENTO POR AMOSTRAGEM	GRUPOS FOCAIS	ANÁLISE ESTRUTURAL	CONTROLE E PREDIÇÃO
LEVANTAMENTO POR PAINEL	FILME	INFORMAL	CONSTRUÇÃO DE CONSENSO
EXPERIMENTO	REGISTROS AUDIOVISUAIS	ANÁLISE DE CONTEÚDO	EMANCIPAÇÃO E "EMPODERAMENTO"
OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA	CODIFICAÇÃO	
	COLETA DE DOCUMENTOS	INDEXAÇÃO	
ETNOGRAFIA	REGISTRO DE SONS	ANÁLISE SEMIÓTICA	
		ANÁLISE RETÓRICA	
		ANÁLISE DE DISCURSO	

Fonte: BAUER; GASKELL, 2018, p. 19.



Quadro 4 – Modos e meios

Modos e meios

<b>MEIO-MODO</b>	<b>INFORMAL</b>	<b>FORMAL</b>
<b>TEXTO</b>	<b>ENTREVISTAS</b>	<b>JORNAIS, PROGRAMAS DE RÁDIO</b>
<b>IMAGEM</b>	<b>DESENHOS DE CRIANÇAS RABISCOS FEITOS AO TELEFONAR</b>	<b>QUADROS FOTOGRAFIAS</b>
<b>SONS</b>	<b>CANTOS ESPONTÂNEOS CENÁRIOS SONOROS</b>	<b>ESCRITOS MUSICAIS RITUAIS SONOROS</b>
<b>RELATOS "DISTRORCIDOS", "FALSOS" OU ENCENADOS</b>	<b>RUÍDOS ESTRATÉGICOS</b>	<b>AFIRMAÇÕES FALSAS SOBRE UMA REPRESENTAÇÃO</b>

Fonte: BAUER; GASKELL, 2018, p. 22.

Decerto, embora esta pesquisa apresente muitos dados qualitativos dos referidos quadros para que eu a caracterize como qualitativa, ainda sim, destaco o que Mattos (1999) adverte sobre essas dicotomias tradicionais:

Hoje em dia, porém, muitos pesquisadores defendem a idéia<sup>21</sup> de que esta distinção binária não é estática. Pelo contrário, as pesquisas realizadas se estendem ao longo de um *continuum*, tendo como extremos os dois paradigmas definidos acima. Assim, nada impede que um pesquisador que coletou dados qualitativamente utilize alguma forma de quantificação em sua análise, tornando seus resultados talvez mais generalizáveis. Da mesma forma, um pesquisador que coletou dados quantitativamente pode muito bem fazer algum tipo de inferência qualitativa a partir de seus resultados (MATTOS, 1999, p. 149).

Considerando essas múltiplas possibilidades metodológicas de definição e representação dos dados gerados, a seguir, são descritos os princípios éticos que estruturaram esta pesquisa, em seus modos e meios.

<sup>21</sup> A inadequação ortográfica de “idéia” no original remete ao tempo de publicação do texto, de 1999, anterior ao Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2006.

### 3.1 Acerca da pesquisa qualitativa ética

Para a introdução deste capítulo, que discorre sobre a metodologia desta pesquisa e como se realizou a geração de dados, resalto neste tópico da dissertação a Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Antonieta Alba Celani (1923-2018), Professora Titular Emérita<sup>22</sup> da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que em vida realizou pesquisas e projetos de relevância que abrangeram muitos estados do Brasil, e de impacto internacional – criou o LAEL<sup>23</sup> (1971), CEPRIL<sup>24</sup> (1980) e LINFE<sup>25</sup>, entre outros. Celani se dedicou a uma gama de pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de inglês na escola, e, em especial, na rede pública. Ela deixou um legado de suma importância e referência para o campo de estudo, no que diz respeito à formação continuada de professores e às questões éticas em pesquisas de linguística aplicada, razão pela qual a autora permeia em primazia esta seção, pela afinidade da proposta desta pesquisa com o que sugere a obra de Celani (2005). Especificamente acerca da natureza qualitativa desta investigação, em que os membros de um contexto educacional são considerados “participantes”, e que a minha linguagem como pesquisadora também pode interagir e se sujeitar às relações sociais nela envolvidas, destaco o seguinte excerto (CELANI, 2005, p. 109):

Na pesquisa educacional informada pela teoria crítica, questões fundamentais são as relações assimétricas de poder, o papel dos participantes e a responsabilidade social. Faço uma pequena digressão para refletir sobre um pressuposto básico na pesquisa qualitativa: tudo o que constitui o ser humano (crenças, atitudes, costumes, identidades) é criado e existe só nas relações sociais, nas quais o uso da linguagem é fundamental. Não existe, portanto, linguagem “científica” (como no positivismo) para descrever a vida social do lado de fora, para olhar e interpretar os dados. A construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações. Portanto, os “sujeitos” passam a ser participantes, parceiros. E mais, se a vida social é dialógica, o método para descrevê-la também deve ser dialógico, para se garantir a opressão que ameaça os participantes, como decorrência das relações assimétricas de poder. Isso é muito bem expresso por [vários autores], quando alertam para a necessidade dos participantes também passarem a desempenhar um papel muito mais ativo no desenrolar do processo de pesquisa, inclusive questionando seus métodos e os resultados, à medida que ela se desenvolve (CELANI, 2005, p. 109).

---

<sup>22</sup> O texto oficial completo da PUC-SP que me forneceu informações objetivas acerca da história da prof.<sup>a</sup> Dra. Celani se apresenta no site da instituição: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/maria-antonieta-alba-celani.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

<sup>23</sup> LAEL – Primeiro programa de pós-graduação em Linguística Aplicada no Brasil. Há 50 anos foi fundado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Antonieta Celani na PUC-SP, na área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

<sup>24</sup> CEPRIL – Centro de Pesquisa, Recursos e Informação em Linguagem, investiga na área de Linguística e é ligado ao Programa de Pós-Graduação LAEL. Ambos são sediados na PUC-SP, fundados pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Antonieta Celani.

<sup>25</sup> LINFE – Línguas para Fins Específicos. Inicialmente, um projeto derivado, também criado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Celani (PUC-SP). A Dra. Maria Camila Bedin Polli, da Faculdade de Tecnologia (FATEC-SP), publicou nota em 18 de outubro de 2021 sobre a “escassez do oferecimento de disciplinas que versem sobre Línguas para fins específicos – LINFE” e “ELFE – Ensino de Línguas para Fins Específicos (...) nas Escolas Técnicas (Etec), bem como nos Institutos Federais (IF)”. Disponível em: <https://apeesc.wordpress.com/category/linfe/>. Acesso em: 26 jan. 2022.

Nessa premissa de flexibilidade ao seu contexto específico, apresento uma visão geral da geração de dados<sup>26</sup> da presente pesquisa, que foi desenvolvida da seguinte forma, de março a dezembro de 2021:

➡ **A investigação se deu remotamente através da observação da prática da professora participante Sweetheart, em ambiente virtual, e posteriormente híbrido (ensinos remoto e/ou presencial, em tempos alternados), levando-se em consideração as aulas observadas, o desempenho discente e a interação transdisciplinar com outros setores da escola, em diálogo constante com a docente.**

➡ **Os dados gerados foram analisados em variadas fontes. Observou-se principalmente a sala-de-aula virtual síncrona no *Zoom*, aplicativos e programas utilizados nas aulas, os arquivos na nuvem assíncronos em *Google Classroom* e os grupos sociais no aplicativo de mensagens instantâneas, o *Whatsapp*, analisando a produção docente e discente em correlação aos múltiplos desafios da pandemia. Nos dados gerados também constam as reflexões de atuação e autoavaliação da própria professora observada em diário virtual, imagens e documentos de contexto, conversas com as suas turmas no *Whatsapp* e em 11 formulários do Google: desses, em 1 também constam as notas do grupo focal de 6 estudantes autorizados pela família para atuarem como participantes da investigação e 1 formulário do diretor da escola.**

A seguir, encontram-se informações sobre a escolha de estudo de caso como princípio do delineamento (BAUER; GASKELL, 2018, p. 19-22).

---

<sup>26</sup> Aqui há um breve panorama da geração de dados, que está mais detalhado no tópico 3.5, "Geração de dados", deste capítulo.

### 3.2 A seleção do estudo de caso

Considerando o contexto específico da pesquisa, que investigou o LC no ensino de inglês em uma escola pública em contexto de pandemia – em ERE e EHE –, a metodologia proposta foi estudo de caso. Buscou-se abordar os princípios de estudo dessa modalidade de pesquisa, que tem sido considerada tanto na Linguística quanto por cientistas sociais. Dessa forma, é possível examinar, compreender questões complexas de forma realista. “Estudos de caso enfatizam a análise contextual detalhada de um número limitado de eventos ou condições, e suas relações”<sup>27</sup>, conforme Susan K. Soy (1997, s. p., tradução nossa); os estudos de caso fundamentam a aplicação de ideias em multiplicidade de métodos na contemporaneidade em contextos reais. A autora explicita que a obra do pesquisador Robert K. Yin (1984, p. 23) traz a noção do estudo de caso como um questionamento empírico, que analisa as fronteiras do fenômeno e do contexto, “quando elas não estão evidentes” (SOY, 1997, s. p., tradução nossa). Ainda, recapitulando os autores que pesquisam o estudo de caso, além de Yin (1984), ela salienta os estudos de Robert E. Stake (1995) e Helen Simons (1980), que deram enfoque a essa modalidade de pesquisa e apresentaram técnicas para a organização e condução de uma investigação bem-sucedida, explicando em pormenores como usar o método, descritos a seguir.

Em Soy (1997) são sugeridos seis passos, atitudes de pesquisa de forma imperativa, em ação, que pautaram a minha pesquisa de forma aplicada – criei uma tabela, um *rationale*, com a interpretação/aplicação desses seis passos:

---

<sup>27</sup> No original: “Case studies emphasize detailed contextual analysis of a limited number of events or conditions and their relationships”. (SOY, 1997, s. p.).

Tabela 3 – *Rationale* dos 6 passos e atitudes de pesquisa

<p><b>PASSOS<sup>28</sup> E ATITUDES DE PESQUISA</b></p> <p>em</p> <p><b>SOY (1997, s.p, tradução nossa)</b></p>	<p><b>INTERPRETAÇÃO/APLICAÇÃO</b></p>
<p><b>“Determine e defina as perguntas de pesquisa”</b></p>	<p>Quando identifiquei o que eu precisava investigar (“Como se desenvolveu o letramento crítico no ensino de inglês em situação de pandemia?”, em uma cidade da região metropolitana de Belo Horizonte) e o objeto de pesquisa, a pessoa e o grupo de pessoas (a professora participante e seus interlocutores em interrelação: os alunos, profissionais associados ao planejamento e outros membros da comunidade na instituição da escola pública).</p>
<p><b>“Selecione os casos e determine como será a geração de dados e as técnicas de análise”</b></p>	<p>Quando escolhi como a investigação se daria (geração de forma remota e biossegura, como o ERE) e quais instrumentos seriam necessários para a realização da pesquisa de ERE e EHE (participação das aulas virtuais, tomada de notas pela pesquisadora e pela professora participante, elaboração e aplicação de termos e formulários virtuais à professora e aos alunos via ferramentas Google: <i>Forms</i>, <i>Classroom</i> e caixas de e-mails, entrevistas, diário virtual e conversas espontâneas via aplicativos de mensagens instantâneas <i>Whatsapp</i>, imagens e documentos compartilhados, etc.).</p>

<sup>28</sup> No original: Determine and define the research questions; Select the cases and determine data gathering and analysis techniques; Prepare to collect the data; Collect data in the field; Evaluate and analyze the data; Prepare the report (SOY, 1997, s.p.).

<p><b>“Prepare-se para a geração de dados”</b></p>	<p>Quando precisei pesquisar ferramentas de geração de dados em literatura especializada com o auxílio da minha Orientadora e em conversas livres com outros pesquisadores experientes que realizaram estudos análogos em metodologia.</p>
<p><b>“Colete*<sup>29</sup>/gere dados no campo”</b></p>	<p>Em âmbitos gerais, na minha pesquisa, ele se refere a quando a observação das aulas, os termos e formulários, em adição a outros instrumentos de pesquisa geram dados sistemáticos para análise, associando o fenômeno pesquisado aos fatores causais do que gerou a investigação.</p>
<p><b>“Avalie e analise as informações”</b></p>	<p>Quando meu ofício de pesquisadora estudou os instrumentos e resultados, e se organizou no aporte teórico e na experiência de investigação para compreender os dados gerados.</p>
<p><b>“Prepare a análise, o texto”</b></p>	<p>Quando pude correlacionar qualitativamente minhas considerações acerca dos dados de forma explanatória, acessível e pública, a fim de compartilhar com a sociedade os dados analisados, à guisa de gerar recursos às comunidades.</p>

Fonte: Elaborado a partir de Soy (1997, s. p).

Ao propor os passos da pesquisa (SOY, 1997, s. p., tradução nossa), como atitudes, presentes na tabela desta seção, a autora ressalta que para tais tarefas metodológicas é essencial que o pesquisador seja adequado às instâncias de estudo de caso e saiba fazer perguntas apropriadas, assim como interpretar resultados e estar aberto a atualizações imprevisíveis. Ademais, esse aspecto é bastante pertinente, porque Susan Soy estende essa ideal postura ética e humanizada do “investigador” (pesquisador) a todas as situações da pesquisa, que respeita o contexto:

<sup>29</sup> Soy (1997, s. p.) apresenta no texto original a expressão “coleta de dados” neste subtópico (“*collect data in the field*”), à época de publicação do texto ao que faz referência esta seção, mas nas pesquisas brasileiras recentes ela tem sido substituída por “geração de dados no campo”, motivo pelo qual atualizei esse item na Tabela 3.

Os investigadores precisam ser flexíveis nas situações da vida real e não se sentirem ameaçados pelas mudanças inesperadas, compromissos perdidos, ou na falta de espaço para o escritório. Os investigadores precisam entender o propósito do estudo, se agarrar às questões, e estarem abertos às descobertas contrárias. Os investigadores também precisam se atentar que eles estão entrando no mundo de seres humanos reais que podem se sentir ameaçados ou incertos sobre o que o estudo de caso vai trazer (SOY, 1997, s. p, tradução nossa).<sup>30</sup>

A partir do exposto, procurei compreender o contexto específico da minha pesquisa e de seus participantes em todos os seus âmbitos, principalmente de Sweetheart – e todos os nossos desafios coletivos de adaptação no cenário pandêmico –, e especialmente ter um olhar sensível e empático às necessidades imprevisíveis da geração de dados ao longo do caminho por conta da situação emergencial, da mesma forma como fui amplamente acolhida pela minha Orientadora e pela professora participante, com todas as minhas peculiaridades de existência. A prioridade da investigação foi respeitar o tempo disponibilizado, o sigilo, a decisão de interação e o bem-estar físico e mental de cada participante em seus contextos orgânicos de atuações pessoal, profissional e acadêmica na realização da pesquisa, e de contribuir com o campo investigado ao longo da proposta, e não unilateralmente “extrair” informação dos voluntários ou lhes trazer prejuízos emocionais, materiais ou morais:

A dificuldade de pre-estabelecer perguntas e participantes exige uma reflexão maior e um monitoramento constante. A proteção dos participantes é essencial. Para isso é indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento. A preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos<sup>31</sup> a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. Já que não poderá nunca eliminar a relação assimétrica de poder, porque, afinal de contas, quem toma decisões do ponto de vista epistemológico, e também do ponto de vista dos procedimentos a serem adotados é o pesquisador (CELANI, 2005, p. 110).

Ademais, essa responsabilidade ética do pesquisador, de natureza não exploratória e colaborativa para a construção de conhecimento compartilhado, de caráter relacional, como apresentada em Celani (2005, p. 111), é justa, compulsória e de responsabilidade intransferível na pesquisa:

Se aceitarmos que os participantes têm suas próprias agendas, não podemos deixar de nos perguntar como a pesquisa pode ser útil para eles; se aceitarmos que vale a pena

---

<sup>30</sup> No original: Investigators need to be flexible in real-life situations and not feel threatened by unexpected change, missed appointments, or lack of office space. Investigators need to understand the purpose of the study and grasp the issues and must be open to contrary findings. Investigators must also be aware that they are going into the world of real human beings who may be threatened or unsure of what the case study will bring (SOY, 1997, s. p.).

<sup>31</sup> As inadequações ortográficas foram mantidas na citação original a fim de preservar a sua autenticidade.

construir conhecimento, não podemos deixar de aceitar que vale a pena partilhá-lo (CELANI, 2005, p. 111).

Conforme apresentado pela autora, é necessário levar em consideração o tempo e os compromissos dos participantes da pesquisa, e os dados gerados também precisam ser compartilhados, no caso da pesquisa qualitativa. Eles apresentam informações importantes integradas ao contexto que são úteis à sociedade, porque se configuram em intersubjetividade, pertencem a um “todo” comunitário.

Idealmente inerente à natureza interpretativista e indissolúvel da postura do investigador, a premissa teórica de ética por Celani (2005) orientou a minha conduta na UFMG na prática e em outras esferas de estudo das quais participo, no paradigma qualitativo. Para explicar o caráter intersubjetivo da pesquisa qualitativa, a autora o diferencia do positivista, em contraposição:

De um modo geral, e simplificando bastante a questão, podemos reduzir os paradigmas de pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Ciências Sociais a dois principais: o positivista e o qualitativo.

O paradigma positivista, que predominou por décadas, utilizava na área das Ciências Humanas os pressupostos e os procedimentos da pesquisa nas Ciências Exatas, os mesmos padrões de busca de objetividade e do suposto rigor da linguagem “científica” nos relatos dos resultados.

O paradigma qualitativo, ao contrário, particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte.

É claro que esses dois paradigmas têm aspectos comuns, quer no que diz respeito a objetivos gerais, valores fundamentais, quer no que se refere ao uso do poder e a códigos de conduta. Embora os objetivos e valores fundamentais sejam realizados de maneiras diferentes, ambos os paradigmas se preocupam com a produção de conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos os paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder (CELANI, 2005, p. 106).

Os preceitos apontados pela autora como responsabilidade, respeitabilidade, dizem muito a mim como pesquisadora no que diz respeito ao cuidado com os dados e com os voluntários da pesquisa. Especialmente em relação ao resguardo da identidade dos participantes, preconizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP), órgão institucional que protege os participantes da pesquisa reportada nesta dissertação, remeto-me novamente à Celani (2005), que afirma que “é preciso ter claro que pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana” (CELANI, 2005, p. 107). A advertência se estende ao que se diz e espera dos pesquisadores, que representam o



grupo acadêmico-científico através de seus trabalhos e não devem apresentar uma postura antiética e anti-ciência, e assim comprometer a idoneidade da pesquisa no Brasil e os incentivos merecidos, à qual:

Pode haver danos e prejuízos, também para os pesquisadores, em suas interações com colegas, com alunos de pós-graduação e com jovens iniciantes de iniciação científica. Para a profissão e a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis (CELANI, 2005, p.107).<sup>32</sup>

A opção pelos dados desta dissertação se dispõem em tópicos descritivos da pesquisa se fundamenta na organização do texto e na melhor acessibilidade na sua leitura. Ademais, estudos de caso apresentam uma complexidade que demanda sistematização da situação descrita, pela multiplicidade de dados gerados:

Estudos de caso são complexos porque eles geralmente envolvem múltiplas fontes de dados, podem incluir múltiplos casos em um estudo, e produzir grandes quantidades de dados para análise. Pesquisadores de muitas disciplinas usam o método de estudo de caso para construir em teoria, para produzir em teoria, para disputar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para prover uma base para aplicar soluções a situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenômeno. As vantagens do método de estudo de caso são a sua aplicabilidade à vida real, contemporânea, situações humanas e à sua pública acessibilidade através dos relatos escritos. Os resultados do estudo de caso se relacionam diretamente à experiência comum cotidiana do leitor e facilitam o entendimento de situações complexas da vida real (SOY, 1997, s. p., tradução nossa).<sup>33</sup>

Conforme apontado por Soy no excerto anterior, há uma complexidade nos estudos de caso porque contam com “múltiplas fontes de dados”, e, considerando-as, apresento a seguir informações sobre os participantes da presente pesquisa, como partes relevantes à sua compreensão.

### **3.3 Participantes**

#### **3.3.1 A Professora participante**

Pretendeu-se investigar a implementação do ensino remoto e híbrido de inglês de uma escola pública no período pandêmico dos anos de 2020 e 2021 através da participação de uma

---

<sup>32</sup> Para preservar a autenticidade da citação na referência de obra original, as inadequações ortográficas do trecho foram mantidas sem revisão.

<sup>33</sup> No original: Case studies are complex because they generally involve multiple sources of data, may include multiple cases within a study, and produce large amounts of data for analysis. Researchers from many disciplines use the case study method to build upon theory, to produce new theory, to dispute or challenge theory, to explain a situation, to provide a basis to apply solutions to situations, to explore, or to describe an object or phenomenon. The advantages of the case study method are its applicability to real-life, contemporary, human situations and its public accessibility through written reports. Case study results relate directly to the common reader's everyday experience and facilitate an understanding of complex real-life situations (SOY, 1997, s. p.).

professora da disciplina. Para encontrar uma professora participante para a minha pesquisa que estivesse desenvolvendo trabalho em modo remoto no isolamento social com aulas síncronas – e não unicamente materiais a serem respondidos em forma assíncrona e devolvidos à escola – pedi indicação de docentes a um educador que era mestrando<sup>34</sup> e administrador de muitos grupos de troca de experiências entre professores de inglês no *Whatsapp* dos quais participo. Esses professores estão em constante formação continuada e apresentavam nos grupos muita vontade de se aprimorarem na tecnologia para atender ao trabalho na pandemia.

A partir dessa indicação, entrei em contato com a professora participante, que se apresentou muito aberta à investigação e solícita em abrir sua sala de aula virtual, e demos prosseguimento nas conversas com o diretor de sua escola e encaminhamento aos documentos relevantes à pesquisa. A nossa pesquisa efetivamente começou em abril de 2021, após a autorização dos envolvidos através dos termos que se encontram nos anexos desta dissertação. A professora tem licenciatura plena em Letras – está habilitada para lecionar Português e Inglês –, é pós-graduada, por ter cursado especialização em ensino de língua inglesa, também concursada pública já efetivada na sua rede e atua nos anos finais de uma rede pública de ensino básico nos turnos matutino e vespertino, no Ensino Fundamental. Eu a acompanhei especificamente em duas séries, no 8º e 9º anos, em uma escola municipal da região metropolitana de Belo Horizonte, que se encontra na região periférica da cidade.

Pelas conversas iniciais com a professora, em março de 2020, a preferência pelo perfil da docente para a pesquisa se justificou pelo fato de a professora estar em formação continuada, ter contato com o letramento crítico e apresentar perfil reflexivo, analítico, posicionado, além de facilidade com as tecnologias para propor soluções ao Ensino Remoto Emergencial, conhecimento e uso de livros didáticos e da BNCC (BRASIL, 2017), que possibilitaram múltiplos registros reflexivos via áudio em diário virtual pela própria participante das aproximações entre teoria-prática para o ensino de língua estrangeira. Através da professora participante, e de algumas atividades relatadas, cogitei que era possível pesquisar a transdisciplinaridade, o protagonismo juvenil e a variedade de gêneros textuais multimodais aplicados à sala de aula em língua adicional. Essas atividades poderiam desenvolver consciência cidadã em inglês e oferecer caminhos ao LC por meio da instrumentalização de oportunidades reflexivas no processo de ensino e aprendizagem da língua, razão pela qual me interessei em investigar seu trabalho. Sendo assim, e aplicando suas premissas ao ensino

---

<sup>34</sup> À época da indicação da professora participante para a pesquisa, o educador era mestrando. No segundo semestre de 2021, atualizo o leitor que ele já defendeu a sua dissertação, e se tornou mestre. Sua identificação também está resguardada, em sigilo, por premissa ética.

transdisciplinar, prático e interseccional de inglês, a professora participante apresentou características que instigaram a proposta de pesquisa, porque desde o nosso primeiro encontro on-line, em que prontamente, de bom grado, me autorizou acompanhá-la, ao refletir de forma espontânea no seu diário virtual, bem-humorada, já descrevia uma educação que estimulava a consciência da cidadania. Um tempo depois, em alguns dos áudios que compartilhou comigo enquanto eu já a acompanhava remotamente, ela resumiu o que a motiva na profissão, confirmando a primeira impressão que tive do seu trabalho:

Ah, esse negócio de fazer os meninos pensarem e mudarem a sociedade, eu sempre falo com eles... nossa, mas eu falo!

Pois é, eu sempre falo com eles que o inglês abre portas... o inglês, a aquisição da língua inglesa, ela é uma porta aberta mesmo, é liberdade... eu falo com eles: “Significa liberdade”, você pode com o inglês (...) bem... aprendido né, bem... falado, (...) eles são cidadãos do mundo, né... eu friso isso bem pra eles.

Então, resumindo, o que me impulsiona são meus alunos e a possibilidade deles de aprenderem a minha matéria e ela fazer a diferença na vida deles, seja pra assistir um vídeo, uma satisfação pessoal, ou seja, profissional, mais pra frente...

Nessas reflexões apresentadas, que são uma excelente representação do perfil comprometido da professora – para uma introdução de características de sua personalidade e profissionalismo –, percebe-se que o ensino de inglês para Sweetheart é tratado como a necessidade de que aprendam algo relevante para suas vidas, e para a vida dos outros, que saibam se comunicar. Especialmente na pandemia, ele foi mantido em regime remoto de forma “indispensável”, ensinando “para uma satisfação pessoal, ou seja, profissional”, assim como é resguardada aos alunos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei 9.394) (BRASIL, 1996, s. p.):

## CAPÍTULO II

### Da Educação Básica

#### Seção I Das Disposições Gerais

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Tal artigo, que garante a formação como não facultativa e sim essencial ao estudante, principalmente em situação emergencial, se alinha à realidade de contexto da pandemia, fato que foi comprovado e celebrado na fala da professora, no diário virtual:

Eu sei que eu tenho que melhorar muito, mas eu me orgulho muito disso. Nessa escola nova “é a professora que não deixou gente à toa na pandemia, que não deixou gente sozinho”, uma aluna minha usou esse termo, “Professora, mesmo na pandemia você foi a única que não deixou a gente sozinho, você marcou, você conversava com a

gente no *Whatsapp*, mandava atividade pra gente no *Classroom*, eu falei: “É, eu mandava, vocês não faziam né”... “Ai, professora, é outra coisa, professora, tô falando que você não deixava...”, falaram isso. Então assim, eu tenho esses retornos e eu fico muito satisfeita assim, sabe.

A referida aluna<sup>35</sup> declara no excerto sua gratidão à professora, que, de acordo com ela, manteve sua dedicação no ERE e no EHE. E, sobre “melhorar muito”, aprimorar-se, que Sweetheart menciona nessa autoavaliação, fui conversando com a professora ao longo do ano de 2021 e conhecendo o que ela pensa sobre a formação continuada, sobre progressão na carreira pública, desenvolvimento linguístico do próprio inglês para lecionar, etc. Percebi que a professora é determinada em evoluir nas formações, é pós-graduada em ensino de língua inglesa, fazia aula com uma excelente professora de inglês em modo particular para desenvolver suas habilidades linguísticas e está em constante movimento intelectual em cursos, grupos de redes sociais e oportunidades de aprendizagem diversas, fazendo questão de usar a língua nas suas atividades com os alunos dentro da escola. A seguir, alguns dos áudios recebidos que foram transcritos e que apresentam os pontos de vista da professora, topicalizados por linha de assunto:

- sobre formação e a pós-graduação se ela for “prática para a escola pública”, na opinião de Sweetheart.<sup>36</sup>

Então, eu terminei uma pós, é... no ensino da língua inglesa, é... e eu pretendo fazer mais pós-graduação, não sei ainda qual, né, talvez um mestrado, mais uma pós, ou ir fazendo pós, né... Eu faço muito esses cursos, esses workshops, porque pra mim tem mais valia, sabe, assim, não é valia, mas pra praticidade, né, de colocar o estudo em prática eu prefiro os workshops, eu acho que, é... eu não sei, fica muito na teoria, e às vezes a teoria nem é acessível à escola pública, então os workshops pra mim eles são mais práticos, sabe, eles são mais possíveis, pelo menos, por mais absurdos que eles sejam, assim, de escola particular ou escola de cursinho, geralmente, é... algum lançamento de livro né, ou algum é... uma apresentação da editora de alguma coleção, mas eu vejo mais praticidade sabe... então... eu não fiz outra pós porque eu realmente não ia ficar na profissão... mas eu fiquei, aí eu fiz essa pós porque se não, é... meu salário, a minha progressão ia ficar atrasada, mas, é... se você me perguntar qual que eu prefiro, eu prefiro muito mais esses cursos “técnicos” da educação, sabe, é... eu acho que é mais mão na massa... eu não aguento esses, sabe, muita teoria que a gente não vai usar dentro de sala, né, a gente vai usar um tiquinho só... enquanto esses cursos, do início ao fim, a gente consegue utilizar nas nossas práticas dentro de sala de aula.

---

<sup>35</sup> Acerca da educanda citada que manifestou seu reconhecimento ao trabalho da professora, é uma aluna do ensino fundamental, e assim como seus colegas, faz parte de uma das duas turmas investigadas (8º e 9º anos).

<sup>36</sup> Sobre a formação continuada na pós-graduação, após essa declaração de Sweetheart, a professora e eu conversamos muito sobre como as disciplinas e instituições podem ser diferentes entre si (a partir desta impressão inicial que ela teve de não praticidade de algumas universidades), e eu disse que elas podem oferecer ementas interessantes ao nosso ofício de professoras de inglês da escola pública, e a motivei dizendo que seria muito válido ela ingressar em um mestrado e conhecer outras possibilidades também, para que ela tenha a oportunidade de experimentar a formação continuada nas universidades em uma percepção complementar.

- sobre os desafios para manter o inglês como língua de uso nas atividades na rede pública, inclusive nos enunciados do material pedagógico:

E vem justamente dos adultos, não vem de criança, então, por exemplo, minha primeira aula nessa escola os meninos falaram assim: “Isso é aula de inglês, professora? Era assim que tinha que ser?”, então, o menino virar pra mim e falar: “Era assim que tinha que ser uma aula de inglês” porque ele falou, durante a aula né, ele falou 4 ou 5 frases em inglês porque eu ia perguntando e eu utilizava mais inglês no tempo até pra testá-los né, a paciência de ficar ouvindo em inglês, o interesse de querer saber o que eu tô falando usando as mímicas e tal, é, eles já têm esse retorno né, então eu acho que é assim que professor de inglês ele se impõe, ele se impõe mostrando que ele sabe né, e por isso também que eu voltei a fazer aula de inglês, (...) então... eu acho que o aluno... ele não pode desconfiar que o professor não sabe, né, ele tem que achar que o professor sempre sabe porque é um meio caminho de você ter o seu aluno perto de você né, é, então é isso, essas coisas vão me impulsionando, mas a luta é árdua, nossa, eu canso de ter que discutir, por exemplo (...) quer que eu traduza os enunciados pros meninos sendo que enunciado é o menor dos problemas do aluno, mas ele quer, né, “Ah, tá tudo em inglês”, falei... “É, é... tá tudo em inglês, será por quê?”; aí você tem que ficar provando o óbvio, “Ah eu tô com medo do menino não fazer”, olha se ele não fizer, ok, isso é um problema dele comigo, né, ele não fez, ele teve o tempo, ele teve o recurso, se ele não tentou... me procurasse, porque pra mim também não cai nada de graça, tô pagando pra dar aula pra eles, literalmente, e aí você fica tentando provar o óbvio... isso cansa, nossa... isso cansa demais.

Então, é, eu sei que eu tenho umas devolutivas boas, sabe? Deve ter algumas ruins também, de críticas, mas nunca chegou no meu ouvido não... só essa questão que a prova da professora e as atividades é tudo em inglês... e eu falo: “Aham, tá”... aí... “Mas não pode ser”... eu falo: “Tá escrito que não pode?”... então, na minha metodologia ninguém mexe, se tá dando certo ou não, eu tô avaliando o processo, mas eu não ponho enunciado em português pra 9º ano em hipótese alguma... ele tem aula desde o 4º e é comigo, e eu ainda falo assim: “Ele tem aula desde o 4º e é comigo, eu peguei ele no 4º ano e tô com ele aqui no 9º”, então é inadmissível, eu sei do meu serviço, eu sei que eu já ensinei isso, e ele tem que saber. Então eu bato o pé, então eles sentem isso, mas assim, é a professora que na feira de cultura tem uma coisa diferenciada, é a professora que faz Masterchef na escola... então assim, eu me orgulho muito disso, sabe?

Eu já tive vários alunos que me retornaram depois de velhos né, nas redes sociais, não era Instagram ainda. Eles, é, me dão as devolutivas que conseguiu emprego de secretário-bilíngue... ah(!), tem uma ex-aluna minha que é fono, ela fez uma palestra pros meninos ano passado e ela falou: “olha, o inglês que eu tenho é da escola”, então é mais ou menos a mesma história minha né...

Alguns alunos me trazem uma devolutiva bem boa né, então... eu tenho ex-alunos que lembram das minhas aulas, que investiram no inglês, que falam que só investiram no inglês porque, é, gostava da minha aula, então sentia facilidade de aprender o idioma. Então... assim, eu tenho essa devolutiva, quando os alunos falam assim: “Ah, eu tô quase bilíngue”, né... o [Estudante] e o [Estudante], por exemplo, hoje lá na escola, “Ô, teacher”, aí é, ele falou assim: “My look!”, alguma coisa do jeito que ele tava vestido, aí eu falei assim: “Mas cê tá muito chique!”, em inglês, aí ele falou assim: “Pera aí professora”, aí eu falei assim, “Você tá muito chique!”, aí ele: “Eu tô bonito”, “I’m beautiful”... ele falando, o [Estudante]... aí o [Estudante]... É, ele falou alguma outra coisa lá... e isso vai dando... isso que vai me fazendo pensar que nada tá sendo em vão... mas na maioria das vezes eu acho, viu... eu acho que eles não tão entendendo, eu acho que não é útil pra eles, né, eu penso que eles vão sair da escola e nunca mais vão ver o inglês... às vezes eu tenho umas devolutivas boas assim, de alguns ex-alunos bem bacanas mesmo, sabe, então eu fico lá e cá, eu sei que tem influências, tem efeitos, mas eu vejo só mais tarde.

Nos trechos selecionados, depreende-se que a professora demonstra claramente que gosta de estudar e almeja progredir na carreira, assim como falar inglês com seus alunos e estar em *workshops* livres e fazer uma pós-graduação, desde que o conteúdo oferecido nas disciplinas seja “prático” e auxilie no seu ofício como professora de inglês, para que ela “melhore” como profissional, nas próprias palavras de Sweetheart, para os seus alunos. E, como educadora, percebe-se que ela luta para que suas atividades estejam em inglês para que os alunos tenham o desenvolvimento linguístico que eles merecem, como o que ela relatou, que foi tendo ao longo do tempo na sua formação, e deseja que eles levem o conhecimento da língua adicional para a vida deles. Claramente, ela acredita que o inglês, através das suas ações como docente, tem grande potencial de mudar a sociedade pela sua influência, mas ela vê “só mais tarde”.

Outrossim, todas as escolhas pedagógicas são marcadas por uma simbologia ideológica das intenções dos docentes; a formação continuada é um posicionamento intelectual e de autonomia. Ou seja, se os professores quiserem estar no eixo da mudança positiva, deverão se organizar para continuarem em constantes estudos de área, integrando-se a times que atualizam seus conhecimentos regularmente. Dessa forma, experimentamos o empirismo da atividade pedagógica em constante movimento e evolução como expressão cultural, de manifestação de resistência às políticas vigentes – ou seja, decoloniais –, que pode apresentar muito impacto na vivência em uma sociedade e nas formações comunitárias que modulam essa prática. Por exemplo, a professora compartilha como foi progredindo no inglês, com lutas de resiliência para aprender a língua nas limitações financeiras no início da carreira, mas com facilidade para as habilidades linguísticas – exceto a pronúncia no *speaking*, mas ela percebeu “que sotaque não é uma coisa que deprecia” –, desde a sua graduação inicial até os dias de hoje, e que deseja que os alunos se arrisquem a aprender na idade deles:

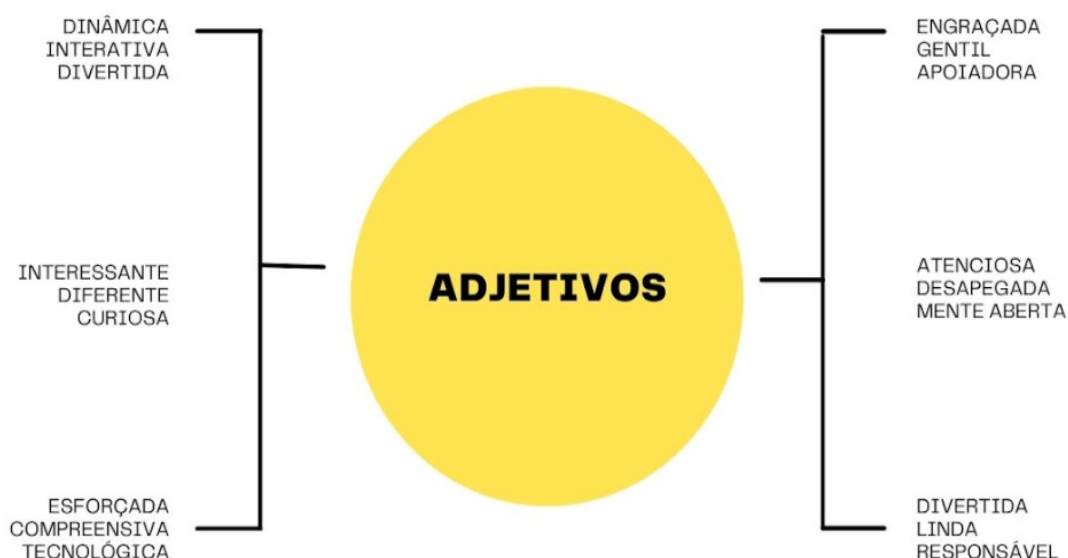
Na verdade, pra mim não foi desafio, a língua inglesa, pra mim sempre foi muito fácil, sabe, mas, é... o básico, né, (...) então, eu não sei, é, nunca fiz curso nenhum de inglês assim nessa idade, e entrei na faculdade sem curso de inglês, né, mas não senti dificuldade também não... até tinha conversado com a professora porque ela me passou pra inglês e português sem conversar, é, mas ela chamou, né, outros alunos pra conversar pra saber que elas não tinham condições né (...) ou então se elas tinham alguma proposta de fazer algum curso de inglês paralelo, né, e aí se não tivesse, ela aconselhava a ir só pro português. Então como eu passei direto, vamos falar assim, aí eu fui e encarei né... mas mesmo assim, na época da faculdade não tinha como fazer cursinho de inglês também não. E era [instituição suprimida]... então assim, caríssimo pra época, pra mim, pras minhas condições. Aí eu fui levando e não senti dificuldade, nunca tirei nota baixa, nem nada, e, fui levando, mas não tenho nenhum curso, então talvez por isso essa questão da pronúncia pra mim ela é bem complicada, e é o que eu joga pra esses meninos, pra eles tentarem não ficar igual a mim né, porque quanto mais eles tentarem falar agora, né, tiverem essa noção, tirar a vergonha, entender que tem sotaque, entender que não tem jeito certo de falar, né, assim, não tem jeito errado, quer dizer, de falar... que o sotaque não é uma coisa que deprecia, né, a nossa habilidade de falar inglês e tal, pra ver se tira um pouco da vergonha deles, porque

eles têm muita vergonha, e eu falo com eles: “E falta de humildade, por quê, por que não errar, né? Por que não errar se todo mundo erra?”

Considerando as perspectivas de Sweetheart sobre seu contexto, conheceremos agora a percepção dos alunos sobre ela em um texto multimodal, baseado nas respostas do questionário<sup>37</sup> entregue ao grupo focal da pesquisa:

Figura 11 – Defina a professora em três palavras

## DEFINA A PROFESSORA EM TRÊS PALAVRAS



Fonte: Elaborada pela autora, a partir das respostas dos alunos ao questionário (formulário digital).

Como podemos compreender a partir desta representação textual, a professora Sweetheart recebe *feedback* positivo do trabalho que tem desempenhado em sua escola, em ERE e EHE. O subtópico vindouro trata especificamente dos seus estudantes que participaram da investigação, pois a opinião e a participação dos seus alunos também foram relevantes à pesquisa.

<sup>37</sup> Vide Apêndice D.

### 3.3.2 O(a)s estudantes

Há cerca de 32 a 40 alunos por sala, nas duas turmas em que acompanhei – de 8º e 9º anos de letra A: 8A e 9A. A minha escolha por essas duas turmas – de muitas oferecidas por Sweetheart para a investigação – se confirmou na minha disponibilidade em conciliar a observação das suas aulas síncronas nas segundas e/ou sextas-feiras de abril a outubro de 2021 com as minhas disciplinas da pós-graduação na UFMG em curso, o trabalho como professora na escola e o cuidado da família, pois todas as ações relevantes de pesquisa, assim como as necessidades pessoais e responsabilidades profissionais precisavam se equilibrar na agenda. A professora, quando iniciei o acompanhamento do desenvolvimento do ERE, relatou que esses alunos gostavam muito das aulas remotas e que quando as aulas de inglês eram desmarcadas ou remanejadas pela escola, ou por outro motivo maior, os estudantes “cobravam” reposição, pois gostavam do conteúdo e da ludicidade dos games, da interatividade e da atenção da docente para com eles. Em geral, os alunos das turmas apresentaram autonomia e conhecimento digital para participar das aulas remotas, sabiam trabalhar em grupos on-line dentro da sala virtual síncrona, assim como interagiam bem nos grupos do *Whatsapp*. Eles também se engajavam muito presencialmente, nas atividades que celebravam os feriados das culturas estudadas em sala de aula, vestindo fantasias, na organização das confraternizações etc.

Todos os educandos das duas turmas, que têm entre 13 e 16 anos, advindos de contextos sociais e econômicos distintos, foram convidados a participar da pesquisa através do formulário<sup>38</sup> encaminhado pela professora remotamente, em que consta o termo do CEP em formato digital, em *Google Forms*, por ser mais prático e seguro para acesso remoto e para a leitura dos responsáveis durante a pandemia:

---

<sup>38</sup> Trecho ilustrativo do formulário. A versão completa em texto e conteúdo se encontra no Apêndice A.



Figura 12 – *Printscreen* de trecho do Formulário com Termo CEP/UFMG para estudantes

Perguntas Respostas 11 Configurações



**O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA**

Pesquisadora responsável: Professora e mestranda Isabelle Marine Rabelo Schieber (UFMG)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(Para Pais ou Responsáveis de alunos com idade entre 14 e 17 anos, Ensino Fundamental)

Caro (a) aluno (a),  
Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário (a) em uma pesquisa de Mestrado, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/BH), que tem como objetivo investigar os possíveis impactos do Letramento Crítico na prática pedagógica de um (a) professor (a) de inglês durante as atividades do ensino de inglês remotas durante a pandemia em razão do Covid-19, no ensino fundamental, em uma escola pública em cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Além disso, a pesquisa também busca compreender o ponto de vista e o desenvolvimento do estudante sobre uma atividade elaborada e proposta pelo (a) professor (a) em ambiente virtual, a partir do seu contexto familiar e escolar, nos desafios impostos pelo contexto pandêmico.

Fonte: Elaborada pela autora.

No *printscreen* compartilhado nesta seção, a Figura 12, comprova-se em leitura da sua parte superior, ao lado de “Respostas”, que foram recebidos somente 11 retornos para o formulário inicial com o termo de pesquisa e, dessas, somente 10 alunos deram o “aceite”, através do “sim”, como resposta e foram autorizados por suas famílias a participarem da pesquisa. Um aluno não foi autorizado a participar, mas respondeu ao formulário. Portanto, dos 11 aceites do termo só foram convidados para responderem o segundo formulário, que contém o questionário, os 10 autorizados. Dos 10 alunos autorizados que receberam o questionário, só responderam e foram investigados 6 educandos pelo segundo formulário enviado<sup>39</sup>, que constituiu o grupo focal de alunos<sup>40</sup> que respondeu efetivamente à pesquisa e sobre os quais

<sup>39</sup> O segundo formulário aplicado, que apresenta o questionário ao grupo focal, se encontra nos Apêndice A.

<sup>40</sup> O grupo focal de alunos investigado por questionário digital constituiu-se em 10 alunos (somente os que foram autorizados por suas famílias para a investigação no formulário do termo do CEP/UFMG), mas somente 6 alunos

reservo esta seção do capítulo. Coincidentemente, todos os 6 estudantes são do 9º ano, número de respostas demonstrado pelo *printscreen* na Figura 13<sup>41</sup>, a seguir:

Figura 13 – *Printscreen* de trecho do formulário com questionário para estudantes



Perguntas Respostas 6 Configurações

## Form to students :)

Dear Student,  
How are you?  
Meu nome é Isabelle Schieber, e eu sou mestranda na UFMG.  
Queria muito ter a oportunidade de conhecer um pouquinho mais sobre você... e como foram as vitórias e os desafios de aprender inglês nos anos tão desafiadores que foram 2020 e 2021.  
Você poderia ajudar a nossa pesquisa respondendo a essas perguntas? Por gentileza, escreva livremente, não há limite de palavras.  
Vou ficar imensamente feliz com as suas respostas.  
Vai nos ajudar muito a entender o período pandêmico, no que concerne a aprendizagem e o ensino de inglês.  
Agradeço demais pela sua colaboração voluntária e tão importante para nós! :)

Fonte: Elaborada pela autora.

Através desse questionário apresentado aos alunos – que foi elaborado em português para não intimidar a sua participação e deixá-los à vontade para compartilhar informações sobre a aprendizagem remota e híbrida e os dados sociais na língua materna (LM) –, os estudantes responderam aspectos relevantes de suas vidas e de como elas foram afetadas pela pandemia.

---

responderam ao questionário, porque os termos e formulários digitais, embora amplamente encaminhados nas turmas pela professora a pedido da pesquisadora, foram difíceis de conseguir resposta, entre tantos materiais virtuais compartilhados, de todas as disciplinas escolares, durante o ERE. Reforçando o código de ética da pesquisa de só se investigar mediante autorização, os dados foram gerados nesta premissa e só participaram os alunos permitidos e acompanhados pelos responsáveis no preenchimento do formulário digital (*Google Forms*, vide anexos).

<sup>41</sup> Pode-se visualizar o número de respostas alcançado nos formulários das figuras 5 e 6 porque essas imagens de *printscreen*, fornecidas exclusivamente para esta seção, demonstram a visão de acesso da pesquisadora, que utiliza o documento *Google Forms* como editor de formulário, em que se pode visualizar as respostas, assim como pode-se gerar uma planilha com os dados obtidos.

Decidi, como pesquisadora, expor as respostas dos alunos nesta seção como forma de apresentá-los, com base no que me confiaram como dado, e não os descrever a partir de minhas impressões como pesquisadora. Para leitura facilitada da interpretação dos dados, apresento as informações em gráficos e figuras topicalizados por título e assunto, em que se vê, primeiramente:

Gráfico 1 – Você gosta de inglês?



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 1 foi criado a partir do trecho de formulário conforme a Figura 14<sup>42</sup> a seguir, que demonstra a pergunta da investigação e as respostas originais dos alunos:

---

<sup>42</sup> O conteúdo textual das figuras nesta seção, a começar pela Figura 14, está integralmente disponível no Apêndice D.

Figura 14 – *Printscreen* de trecho do formulário dos estudantes para Gráfico 1

Você gosta de inglês? Quais são os tipos de atividade mais interessantes, na sua opinião?

6 respostas

Gosto de inglês. Gosto das atividades que a gente fala o idioma

Não. de conversação

Sim. As que eu posso criticar e debater

Eu gosto sim de inglês, so que tenho bastante dificuldades, as atividades mais legais na minha opinião são as interativas

Gosto. Para mim são as de listening e speaking.

Eu gosto. Leituras de charges e ouvir músicas.

Fonte: Elaborada pela autora.

Após termos noção do envolvimento dos alunos com o inglês como língua adicional, passamos para o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Meio de acesso às aulas no ensino remoto emergencial (ERE)



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 2 foi criado a partir do trecho de formulário conforme a Figura 15 a seguir, que demonstra a pergunta da investigação e as respostas originais dos alunos:

Figura 15 – *Printscreen* de trecho do formulário dos estudantes para Gráfico 2

Como era o acesso à internet na sua casa? E aos aparelhos tecnológicos? Você tem algum equipamento ou pegava emprestado para realizar suas atividades?

6 respostas

Minha internet sempre foi estável, o maior problema com os aparelhos foram a falta de espaço tive que trocar de celular 2 vezes na pandemia pois não aguentou tudo que precisava

tenho acesso a internet e aparelhos tecnológicos

Internet graças a Deus nunca foi um problema aqui em casa, eu usava o headset para falar nas aulas onlines e infelizmente por um descuido meu ele quebrou e tive que ficar sem falar durante algum tempo, até começar a usar o celular para falar

Era bom. Eu tenho meu celular, faço minhas atividades e assisti as aulas nele.

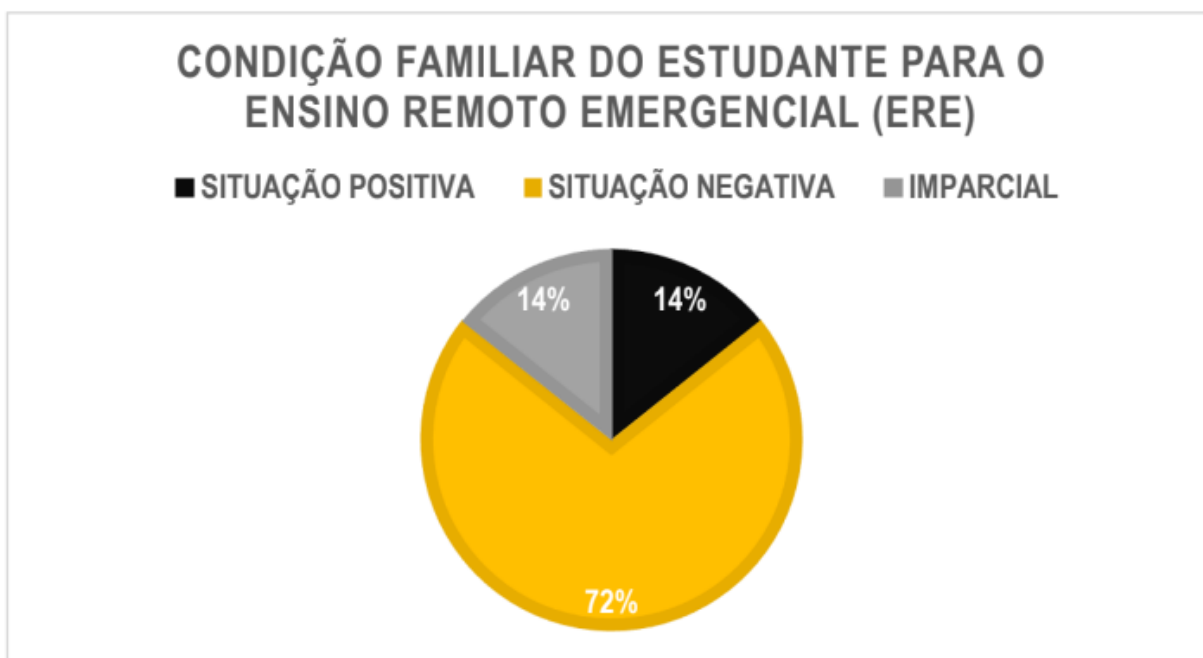
Usei meu celular

Eu acesso pelo meu celular e possuo internet em casa.

Fonte: Elaborada pela autora.

Demonstrada a condição discente em domicílio no ERE e EHE, apresento o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Condição familiar do estudante para o Ensino Remoto Emergencial (ERE)



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 3 foi criado a partir do trecho de formulário conforme a Figura 16 a seguir, que demonstra a pergunta da investigação e as respostas originais dos alunos:

Figura 16 – *Printscreen* de trecho do formulário dos estudantes para Gráfico 3

Como foi a pandemia na sua família? Como você recebeu a notícia da suspensão das aulas? Como você se sentia nesse período remoto?

6 respostas

Meus pais não param de trabalhar na pandemia mais eu e minhas irmãs não saíamos de casa! No começo da pandemia queria muito que tivesse aulas online para me destruir do que tava acontecendo no mundo

Foi tranquilo . recebi bem no começo depois não gostei tanto , Me senti mal

Eu fiquei triste, porque já estávamos nos acostumando com o novo horário, e para minha família também foi bem difícil, inclusive a minha mãe e seu trabalho

A pandemia na minha família foi um pouco difícil. Recebi por meio da escola. Eu me senti cansada.

Foi bem diferente ficar esse tempo todo em casa. Na escola eles falaram. Me senti muito perdido, odeio EAD

A pandemia foi bastante tranquila assim como a notícia de suspensão das aulas, eu me senti normal já que não tinha costume de sair

Fonte: Elaborada pela autora.

Relatados os efeitos na família e os sentimentos dos alunos em função da pandemia, prosseguimos ao Gráfico 4:

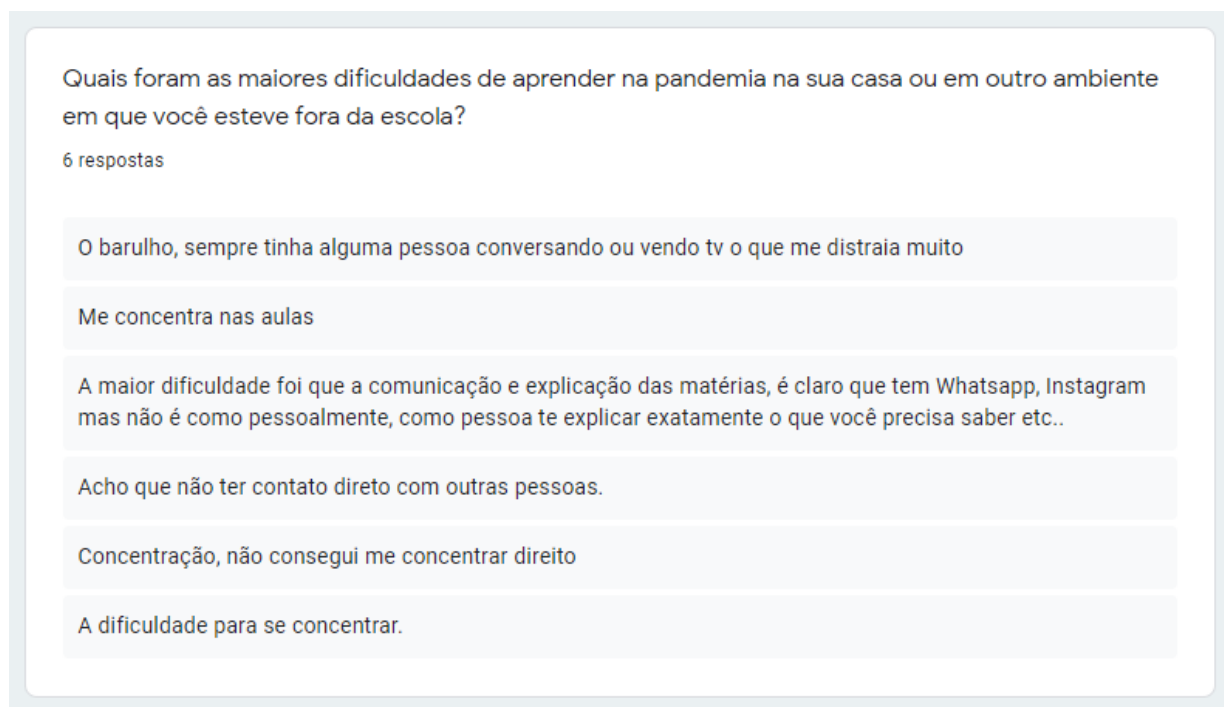
Gráfico 4 – Dificuldade discente reportada para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) intra e/ou extradomiciliar



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 4 foi criado a partir do trecho de formulário conforme a Figura 17 a seguir, que demonstra a pergunta da investigação e as respostas originais dos alunos:

Figura 17 – *Printscreen* de trecho do formulário dos estudantes para Gráfico 4



Quais foram as maiores dificuldades de aprender na pandemia na sua casa ou em outro ambiente em que você esteve fora da escola?

6 respostas

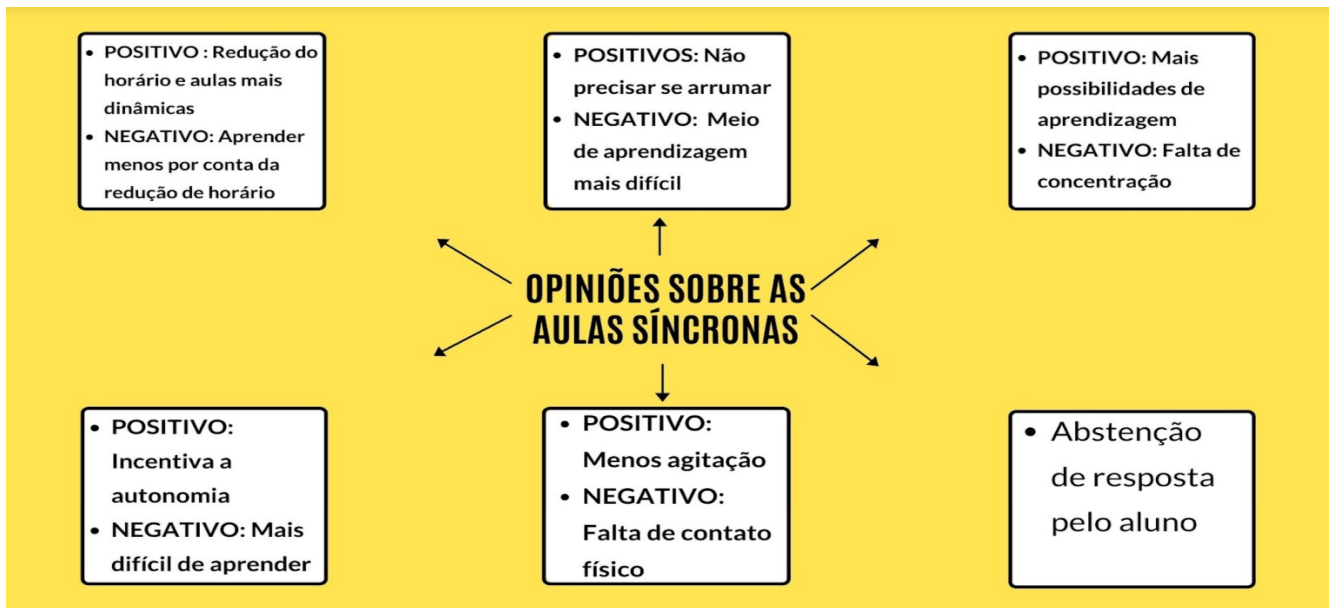
- O barulho, sempre tinha alguma pessoa conversando ou vendo tv o que me distraia muito
- Me concentra nas aulas
- A maior dificuldade foi que a comunicação e explicação das matérias, é claro que tem Whatsapp, Instagram mas não é como pessoalmente, como pessoa te explicar exatamente o que você precisa saber etc..
- Acho que não ter contato direto com outras pessoas.
- Concentração, não consegui me concentrar direito
- A dificuldade para se concentrar.

Fonte: Elaborada pela autora.

Divulgadas as dificuldades dos estudantes, somamos a elas outros desafios mostrados pelos educandos nas enunciações originais dos alunos nos Textos Multimodais A e B:

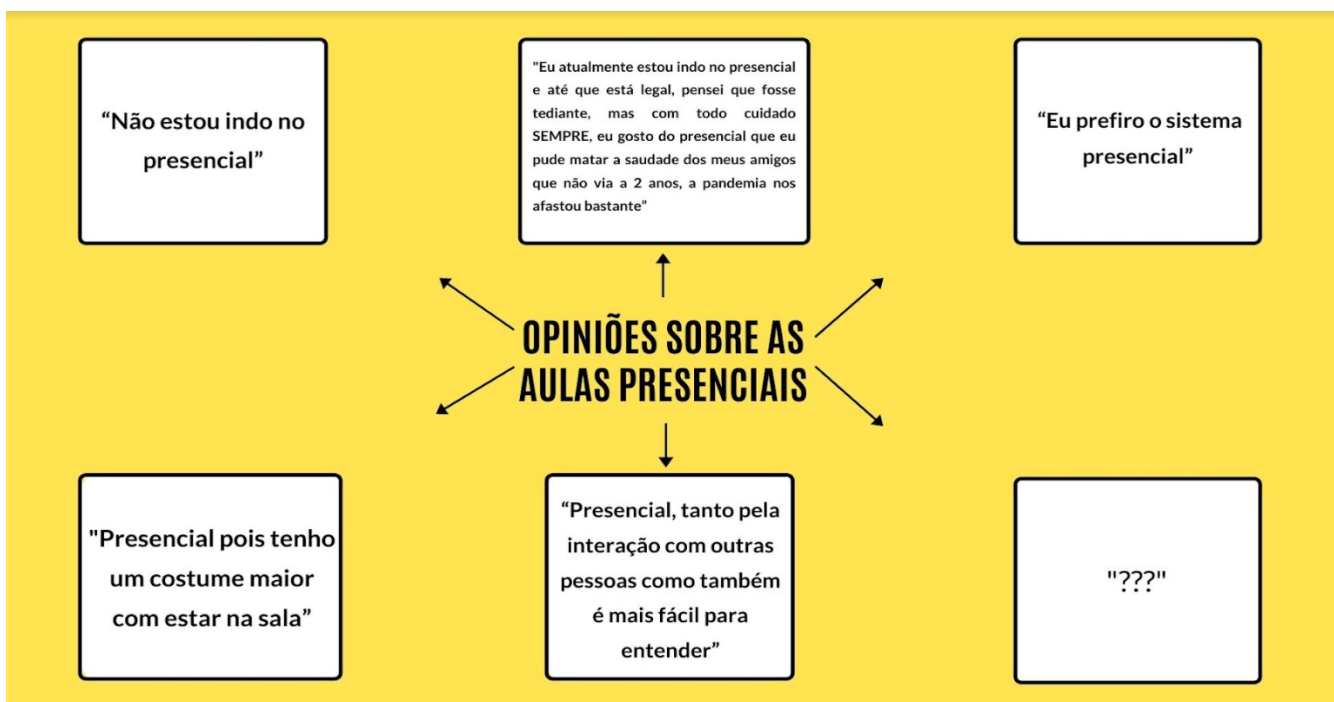


Figura 18 – Texto Multimodal A: Opiniões sobre as aulas síncronas



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 19 – Texto Multimodal B: Opiniões sobre as aulas presenciais



Fonte: Elaborada pela autora.

Os Textos Multimodais A e B, respectivamente nas figuras 18 e 19, foram criados a partir dos trechos de formulários conforme as figuras 20 e 21 a seguir, que demonstram as perguntas da investigação e as respostas originais dos alunos:

Figura 20 – *Printscreen* de trecho do formulário dos estudantes para Textos Multimodais A e B

Quais são os pontos positivos e negativos da aula em formato on-line? E agora no presencial? Em qual sistema você gosta mais para aprender: no remoto ou no presencial? Por quê?

6 respostas

???

positivos : redução do horário e aulas mais dinâmicas  
negativos: aprender menos por conta da redução de horário  
Não estou indo no presencial

Os pontos positivos das aulas online, é que você não precisa se preocupar em se arrumar já que não é obrigatório ligar as câmeras. Já os pontos negativos é o meio de aprendizagem não que sege ruim, mas é bem mais fácil de aprender no presencial. Eu atualmente estou indo no presencial e até que está legal, pensei que fosse tedioso, mas com todo cuidado SEMPRE, eu gosto do presencial que eu pude matar a saudade dos meus amigos que não via a 2 anos, a pandemia nos afastou bastante.

Ponto negativo: falta de contato físico, e positivo: ser menos agitado. Eu prefiro o sistema presencial.

Positivos é que a tecnologia pode ampliar bastante o leque de opções de aprendizado.  
Negativo é mais a questão de concentração e lembrar mesmo. Presencial pois tenho um costume maior com estar na sala

Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 21 – *Printscreen* complementar de trecho do formulário dos estudantes para Textos Multimodais A e B

A dificuldade de se concentrar e a procrastinação.  
Incentivo a autonomia  
Presencial, tanto pela interação com outras pessoas como também é mais fácil para entender

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se sobre os alunos do grupo focal, a partir das observações dos formulários, dos gráficos e das figuras apresentadas, que:

- os estudantes pesquisados em sua maioria gostam de inglês e usavam muito o celular para acesso às aulas em ERE e EHE – um(a) aluno(a) disse que tinha acesso a aparelhos tecnológicos com internet, sem especificar o celular, mas presumi que também havia celular em casa, que poderia promover o acesso;

- eles tinham dificuldades para estudar em domicílio – pela dificuldade de concentração;
- os educandos gostam muito da interação social das aulas presenciais;
- através da autorização e participação das famílias, notou-se que eles eram acompanhados pelos seus responsáveis no cotidiano escolar, que valorizaram a iniciativa de pesquisa e se engajaram em participar porque responderam ao formulário rapidamente, em menos de 24 horas após o receberem via link;
- um(a) dos(as) estudantes se absteve de responder, apresentou inconclusão ou incompreensão da pergunta, nos textos Textos Multimodais A e B.

Tais observações sobre os estudantes serão complementares a outras, presentes na análise e discussão dos dados, apresentadas no Capítulo 4 em pormenores. A seguir, relato o que aprendi sobre a escola que acolheu este estudo.

### 3.3.3 A escola, o diretor e o nível de ensino investigado

A escola pública investigada foi planejada em seus 7 mil metros quadrados de área construída para ser modelo pedagógico, tecnológico, sustentável – com coleta seletiva e aquecimento solar – e foi pensada para ser referência de ensino na Prefeitura da qual faz parte, funcionando em tempo integral para os alunos. Tem capacidade para atender os 600 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e no seu contraturno pode receber até 1.000 estudantes de ensino médio noturno. Inaugurada em 2020 na região metropolitana de BH, pertencente ao estado de Minas Gerais, foi inspirada a partir de estruturas pedagógicas europeias, declaradamente reportadas pelos seus elaboradores na mídia, após trazerem as ideias de viagens ao país que eles tomam por exemplo ideal para o Brasil.<sup>43</sup> Apresenta a inovação de conter 43 espaços de aprendizagem, como o “*maker*” e de tecnologia, um ambiente gourmet para aulas, laboratórios para experimentos, espaços “mídia LAB”, além de editoração e comunicação, outro de mixagem de música e, ainda, de moda e de design, espaços de teatro e de dança, laboratório de jogos, de artes, salas de aula com funções

---

<sup>43</sup> Há uma matéria on-line de 2020 pela referida rede, da qual retirei os fatos objetivos desta descrição inicial da escola para reportar neste subtópico (à qual lhe dou os devidos créditos de informação específica estrutural), mas por motivos de sigilo para manter a não identificação da escola, não anexe o endereço eletrônico nesta dissertação, uma vez que contém o nome da escola e sua localização, assim como outros dados de sua gestão. O país europeu selecionado como modelo pedagógico também foi suprimido pelos mesmos motivos, para dificultar a busca de nomeação da instituição, preservando o sigilo de pesquisa.

reversíveis, generosa biblioteca e, destaque, sala de línguas exclusiva. A sala-ambiente para aprendizagem de línguas estrangeiras é muito desejada por muitos professores de inglês em todas as redes, e Sweetheart, em especial, tem consciência desse privilégio didático e cuida muito bem do recurso adquirido, fazendo decorações temáticas nas datas comemorativas em inglês, como Halloween, Natal etc. Os alunos interagem na sala com proatividade e apreço às atividades, presencialmente em EHE e nos grupos de *Whatsapp*. A professora se apresentou disponível e atenciosa aos estudantes em múltiplos ambientes de acolhimento, antes, durante e depois de suas aulas em ERE ou EHE. Além desse espaço especializado em ensino e aprendizagem de línguas, conforme supracitado, a escola disponibiliza aos alunos uma estrutura bem equipada e favorável ao amplo desenvolvimento dos educandos.

Em detalhes oficiais, a escola de Ensino Fundamental referida, de acordo com os dados do Censo/2020<sup>44</sup>, se apresenta na seguinte configuração de estrutura física – as descrições a seguir são originais do site<sup>45</sup> em que foram extraídas:

### 3.3.3.1 *Infraestrutura*

- Alimentação escolar para os alunos
- Água filtrada
- Água da rede pública
- Energia da rede pública
- Esgoto da rede pública
- Lixo destinado à coleta periódica
- Acesso à Internet
- Banda larga

---

<sup>44</sup> Dados extraídos do site <https://www.escol.as/>. O link completo apresentava o nome da escola e foi suprimido para preservar resguardada a instituição que está sem identificação nesta pesquisa, conforme alíneas dos termos do CEP nos apêndices.

<sup>45</sup> Idem nota 41.

### 3.3.3.2 *Instalação de ensino*

- 18 salas de aulas
- Sala de diretoria
- Sala de professores
- Laboratório de ciências
- Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)
- Quadra de esportes coberta
- Quadra de esportes descoberta
- Cozinha
- Biblioteca
- Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
- Banheiro com chuveiro
- Refeitório
- Despensa
- Almojarifado
- Pátio coberto
- Pátio descoberto

Esses dados demonstram o potencial em possibilidades didáticas na escola a partir de sua estrutura física, a serem considerados pelo educador em seu planejamento. A professora Sweetheart descreveu, em um dos seus áudios disponibilizados em nosso diário virtual no *Whatsapp*, esse funcionamento em tempo integral da escola nas atividades de inglês, ainda que em ERE e EHE, com o retorno do ensino presencial:

(...) É, agora o ensino remoto continua, porque lá é escola de tempo integral, né? Então de manhã eles veem esses roteiros, e de tarde continua a aula normal (...).

Apesar de alguns espaços multifuncionais estarem ainda fechados por conta da pandemia, em uma das nossas conversas, Sweetheart compartilhou o desempenho de uma aluna – que aplica à empresa da família o conhecimento que está sendo aprendido na escola, em língua adicional e em letramento digital. A professora relatou o que a estudante aprendeu, no Ensino Remoto Emergencial, nas oficinas de propostas pedagógicas transdisciplinares, oferecidas pela unidade de ensino em 2020. Essas atividades têm a colaboração também da professora de inglês, nos trimestres de planejamento e acompanhamento:

(...) e ela, tudo o que ela aprende na escola ela joga pro negócio do pai e da mãe. Ano passado a gente fez a oficina de comunicação, aí a gente capacitou né, os alunos participavam... usar o *Canva*, usar um *Inshot*, que é um editor de vídeo, usar... é... o que mais, hein? ... formulário de pesquisas, é... a gente ensinou tudo isso pra eles, sabe, então, e aí ela mandava, é... pra mim me perguntando como que ela fazia pra fazer e na hora que eu vi, ela tava era fazendo propaganda do negócio do pai e da mãe dela, muito legal, sabe (...).

A aluna sobre a qual a professora participante discorreu está no Ensino Fundamental. A escolha nesta pesquisa pelo EF sem restrição de faixa etária, no nível escolar basilar, justifica-se pelo seguinte artigo, também da LDB (Lei nº 9.394) (BRASIL, 1996):

### TÍTULO III

#### Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

De acordo com a Lei supracitada, na escola é garantido aos estudantes o direito de aprender a partir das práticas sociais, assim como lhes é assegurado:

### TÍTULO I

#### Da Educação

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

De acordo com o artigo, a educação escolar e, atualmente, por conseguinte, o ensino de inglês, acontece “predominantemente” em “instituições próprias”, a escola.<sup>46</sup> O termo

---

<sup>46</sup> O ensino de línguas nas escolas foi abordado na Resolução nº 58, de 22 de dezembro de 1976, resguardando que “o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as conduções o indiquem e permitam” (BRASIL, 1976).

“predominantemente” é adequado, porque múltiplos são os ambientes de aprendizagem, mas há de se considerar que os estudantes permanecem por muitas horas semanais na escola, seja no seu formato presencial tradicional ou, como esteve nos últimos dois anos, remotamente ou de maneira híbrida.

Para conhecer a escola como instituição, do ponto de vista administrativo e pedagógico da gestão escolar na comunidade, nos desafios da pandemia, e como ela influencia as possibilidades da professora participante e dos seus alunos nas aulas de inglês, conversei com o *diretor da escola* remotamente, via ligações telefônicas. Além de autorizar a pesquisa, ele se voluntariou a preencher um formulário digital<sup>47</sup> para compartilhar seus conhecimentos específicos e as metas a curto e longo prazo da escola:

---

<sup>47</sup> O questionário completo do *Google Forms* e na versão plenamente textual estão presentes para visualização integral no Apêndice B.

Figura 22 – *Printscreen* do formulário digital enviado ao diretor da instituição escolar



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim como a professora participante, o diretor foi muito prestativo e detalhista em conceder informações sobre a escola investigada nas suas declarações para esta pesquisa:

Este período foi de muito aprendizado e superação, por toda comunidade escolar, pois tivemos que nos reinventar. Novas práticas, propostas, metodologias e ferramentas foram necessárias para interagir da melhor forma possível com os educandos.

Conforme supracitado, o ano de 2021 foi um convite à “reinvenção”. Ao ser interrogado acerca dos desafios da gestão e das equipes de trabalho na adaptação em ensino remoto, ele apontou:

Aprendizado de diversas novas ferramentas pedagógicas/tecnológicas, adequação de uma modalidade nova de ensino, busca ativa de estudantes, acesso à internet e equipamentos adequados para acompanhar as atividades.

A partir desses dados que foram compartilhados via formulário digital, percebe-se que havia uma lista de tarefas e metas para o time escolar no período emergencial. Ao ser perguntado sobre as maiores vitórias alcançadas no processo, e se houve alguma evolução local apesar do infortúnio da pandemia em curso, o diretor compartilhou:

Apesar de ter sido um período de incertezas e preocupações, foi um período de grande aprendizado. Ter atingido um grande percentual de estudantes na participação das



atividades foi de grande importância pra unidade escolar. Além disso, a construção de uma proposta pedagógica para 2022, através da participação de todo coletivo e com base nas experiências remotas, foi uma grande vitória.

Ao conversarmos sobre suas ferramentas para construir a escola como um lugar de aprendizagem sócio-histórica, o diretor compartilhou comigo que nela será construído um “centro de memórias” coletivas, que resgatará em interação social as lembranças da instituição desde 2020, ano de inauguração e primeiro ano pandêmico. Nas declarações do diretor, também constam os pormenores de outros projetos adicionais para a comunidade, que nasceram em situação emergencial – ERE e EHE:

Figura 23 – *Printscreen* de trecho do formulário digital preenchido pelo diretor da instituição escolar

Como a escola interagiu (interage) com a comunidade ? Quais projetos nasceram a partir dessa experiência?

1 resposta

A escola, com o princípio de uma gestão democrática, se reúne periodicamente com a comunidade escolar, através de reuniões, assembleias, conselhos e eventos da unidade escolar.

Em relação às atividades pedagógicas, surgiram vários projetos durante o período pandêmico, que foram base para a nossa nova proposta pedagógica. Entre eles podemos citar alguns como: Oficina de Comunicação, Projeto Vai pra Onde, Lives com diversos convidados e diversas temáticas, Projeto Integral em Movimento, Oficina Papo Cabeça, Oficinas de Dança, Teatro e Educação Ambiental.

O que se espera aplicar em 2022, das metas no planejamento?

1 resposta

Implementação da nova proposta pedagógica, que se deu a partir da análise do perfil dos educandos, experiências pedagógicas já desenvolvidas desde a inauguração da escola, no ano de 2020, e demandas educativas e sociais a serem contempladas pelo atendimento escolar.

Nesse sentido, as metas propostas terão como objetivo o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, cuja construção prosseguirá no próximo ano, envolvendo toda a comunidade escolar.

Em nossa proposta, iremos desenvolver os projetos integradores, organizados em 3 grupos temáticos: Corpo em movimento, Comunicação e Meio Ambiente.

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme apresentado na fala do diretor, a escola se esforçou para repensar suas práticas para solucionar as dificuldades inesperadas impostas pela pandemia. Para entender o contexto da pesquisa de forma ampliada e como a unidade escolar está inserida na comunidade, em funcionamento e interação social com os seus colaboradores nesses tempos de desafio, foi

fundamental conhecer a visão do gestor escolar nesta investigação. Passemos agora a descrever a relação desses sujeitos que contribuíram para o bom desempenho da instituição e os instrumentos envolvidos na geração de dados da pesquisa, em específico, a relação da professora participante com a constituição da minha identidade como pesquisadora.

### **3.4 A professora participante, a pesquisadora e os instrumentos de geração de dados: contextualização e integração**

Nesta seção, relato um pouco sobre a interação da professora participante da pesquisa – sobre a qual discorri nos subtópicos anteriores –, com meu ofício de pesquisadora, no nosso contexto, integralizando nossas atuações para este estudo.

No segundo semestre de 2020, em pandemia da COVID-19, entrei em contato com a professora de inglês Sweetheart, por telefone, e combinamos o início desta pesquisa, que aconteceria em 2021, mediante a assinatura dos termos e a autorização do diretor da escola. A fim de preservar a identidade da educadora, pensamos em um codinome que refletisse a sua personalidade, e ela me disse via *Whatsapp* que “Sweetheart” era uma palavra da qual ela gostava muito, porque assim chamava muitos dos seus alunos. Ainda em isolamento, no primeiro ano do distanciamento social, tivemos algumas conversas que reorganizaram a investigação nos muitos desafios daquela etapa. Retomei em 2021 o contato efetivo com Sweetheart, assim comovoltei a trabalhar como professora de inglês e a estudar nas disciplinas da pós-graduação, e assim se deu o meu acompanhamento de suas aulas e registros virtuais, em condições remotas e como foi possível com ambas as agendas profissionais em ERE e EHE, e exclusivamente virtuais para a pesquisa, de março a dezembro de 2021. Inicialmente, eu observava as aulas, entrevistava, ouvia e interagia nos nossos áudios do diário digital no *Whatsapp*, nas conversas privadas; posteriormente, apliquei os questionários, preservando o seu campo original de trabalho e a naturalidade de seus alunos, e procurava interferir minimamente na sua rotina, para não afetar sua produtividade e concentração. De setembro a dezembro, todos os dados foram investigados de forma assíncrona, através da interação no *Whatsapp*. A professora estava profundamente ocupada durante todo o ensino emergencial, e eu fiz o possível para interagir com o campo de pesquisa sem impactá-lo negativamente.

Bauer e Gaskell (2018, p. 15) consideram que “o espectro de dados acessíveis à pesquisa social vai além das palavras pronunciadas nas entrevistas”. Eles sugerem que materiais sonoros e imagens são relevantes às fontes de dados, assim como o esclarecimento dos procedimentos, “na prestação de contas pública e na boa prática em pesquisas empíricas”, em filosofia que os

próprios autores definem como “socioconstrutivista”. Pensando no registro das experiências investigadas em ERE e em EHE, a minha postura como pesquisadora foi tentar adentrar-me no mundo de Sweetheart de forma adequada, almejadamente ética, como proposta em Celani (2005), ao seu contexto – uma vez que a pandemia sobrecarregou a saúde mental dos professores brasileiros em regime híbrido – e eu procurei não explorar, muito menos em demasia, o tempo livre disponível da professora participante. Ela trabalha em turno e contraturno, em regime integral, na mesma escola, atuando em 10 turmas e com muitas tarefas de avaliação formativa e de busca ativa da frequência dos alunos. De forma voluntária, a educadora já estava bastante envolvida e aberta ao compartilhamento de dados, mas não havia, nem deveria existir, justificativa para abusar da disponibilidade espontânea que ela me oferecia, para pedir-lhe o preenchimento exaustivo de muitos formulários ou elaborar planos de aula, além dos dados suficientes à pesquisa, e nem seria correto sugerir a sua presença em numerosas entrevistas em seu horário extraclasse e pessoal.

Embora fosse muito gentil, cooperativa e solícita à pesquisa, foi acordado que ela não precisaria dividir o seu tempo profissional, que é dedicado ao planejamento, execução e avaliação de suas atividades como tem costume desde 2020, enquanto on-line na sala virtual, para elaborar notas ou outros materiais que serviriam à minha investigação, porque a sua atenção estava completamente focada no atendimento dos alunos, necessidade que é indiscutivelmente basilar. Portanto, procurei investigar o contexto da professora e gerar dados de forma lenta e processual, e para quaisquer necessidades minhas como pesquisadora no que concerne à geração de dados a partir da visão e história da professora participante eu pedia que a professora as realizasse no seu tempo de escolha, sem qualquer pressão ou urgência, porque suas atividades em andamento não deveriam ser prejudicadas por causa de sua participação nesta investigação, que procurou contribuir de forma ética e consciente à comunidade, e não causar danos emocionais ou materiais aos seus participantes.

Ainda que esclarecidas tais alíneas de convivência, sem explorar da sua boa vontade e liberdade de descanso na esfera privada, Sweetheart se comprometeu com esta investigação desde 2020, e doou todo o seu tempo profissional no ano de 2021 a esta pesquisa, assim como uma parte do seu tempo pessoal nesta prioridade, de maneira louvável em seu contexto, dedicando-se a colaborar espontaneamente com toda a geração de dados para além do que era previsto, quando as aulas acabavam e continuávamos conversando livremente na sala de aula virtual após os alunos se desconectarem. Ela também me enviava áudios e fotos voluntariamente via *WhatsApp*, e eu observava sua interação com os alunos nos grupos do aplicativo, e me senti conectada até quando não entrava nas aulas síncronas.

Acompanhei remotamente as aulas migrarem de virtuais para híbridas, com a frequência dos alunos no ensino presencial, e ainda que eu também estivesse trabalhando em duas escolas, em dois turnos como a professora – o que me impedia de observar o seu contexto recentemente presencial no final de 2021 –, através das imagens recebidas eu participava e continuava me sentindo incluída na sua rotina. A professora continuou interagindo comigo e fornecendo dados enquanto eu escrevia esta dissertação no segundo semestre de 2021, assim como eu entrava em contato e tirava algumas dúvidas sobre os dados retroativos, em parceria. Tal fato, que é a contribuição da professora por valorizar e se dedicar à esta investigação, diz muito sobre a abertura de Sweetheart à pesquisa brasileira, participante fundamental à qual sou grata além da seção de “Agradecimentos” desta dissertação: minha admiração se estende neste capítulo de metodologia também, em que apresento sua característica altruísta inerente à sua personalidade – razão pela qual faço essa descrição exatamente nesta seção.

Fui presenteada durante todo o ano de 2021 com uma profusão de dados espontâneos e outros através dos meus questionamentos, que muito contribuíram para entender a realidade da pandemia em sua escola, e porque, a cada nova oportunidade de aprender sobre o seu mundo, eu nascia como pesquisadora, dialogicamente. Ressinto precisar delimitar o que expor em imagens e dados para que a dissertação não ficasse demasiadamente extensa para o gênero, já que o banco de dados que ela compartilhou comigo é muito rico para análise e muito interessante.

A partir da performance de Sweetheart, eu me constituía nos métodos qualitativos ideais ao meu contexto, então credito o que me tornei à nossa interação, sociologicamente. Algumas vezes, em instâncias espontâneas, ela partilhava algo importante acerca da sua perspectiva docente sobre o próprio trabalho com os alunos, então foi preciso estudar como se conduziriam os formulários e as entrevistas para a investigação, por exemplo. E, assim, aumentavam-se naturalmente os métodos qualitativos de geração de dados, na fluidez do tempo, necessários a uma pesquisa social com plena construção orgânica no contexto e contribuição de Sweetheart, experimentos e experiências essas que se configuram no que Bauer e Gaskell denominam de pluralismo metodológico (BAUER; GASKELL, 2018, p. 18): um conjunto de ferramentas na geração de dados, em “observação sistemática dos acontecimentos”, nas “técnicas de entrevista”, “interpretação dos vestígios materiais que foram deixados” e, finalmente, na “análise sistemática”.

Em suma, se havia uma participante em estudo a se revelar, também havia uma identidade de pesquisadora a se formar conjuntamente a ela, com pleno auxílio da Orientadora desta investigação no acompanhamento e na bibliografia. Indubitavelmente, o perfil

cooperativo de Sweetheart, aliado a outros fatores contextuais, possibilitou que a investigação da ação empírica tomasse rumos frutíferos em aprimoramento metodológico e de crescimento coletivo. Os principais instrumentos e caminhos que foram utilizados na geração de dados serão descritos a seguir.

### 3.5 Geração de dados

Investigou-se remotamente a professora participante durante o ano de 2021 de uma rede pública, em ERE e EHE de inglês, nos meses de março a dezembro, na premissa de flexibilidade ao seu contexto específico. A geração de dados foi realizada em uma escola municipal tecnológica de tempo integral, a partir dos registros da professora participante, dos alunos, da pesquisadora e do diretor. Considerando a peculiaridade desses ambientes de aprendizagem mencionados, essa geração se deu com base nos seguintes instrumentos:

- investigação em campo, ao serem observadas as aulas, com notas de pesquisa;
- notas de campo e material audiovisual gerados em 2021 – diário virtual e conversas via *Whastapp* – da professora atuante/participante durante o período do projeto, registrando a performance dos participantes da prática pedagógica, na perspectiva do letramento crítico, fundamentando assim a pesquisa com as suas observações e materiais digitais de registro do processo, oferecendo, dessa forma, o contexto específico do estudo de caso de forma reflexiva;
- 1 formulário digital destinado a coletar o aceite do termo do CEP pelos alunos participantes – grupo focal –, em respeito e prática das orientações oficiais da UFMG para uma pesquisa ética e segura para a comunidade;
- 1 questionário/formulário digital destinado a gerar as observações e apontamentos dos alunos participantes – grupo focal – e, indiretamente, compreender a comunidade escolar através dos seus depoimentos – via *Google Forms*;
- 1 formulário digital destinado a coletar o aceite do termo do CEP pela professora participante, em respeito e prática das orientações oficiais da UFMG para uma pesquisa ética e segura para a comunidade;
- 6 questionários/formulários digitais para a professora participante, via *Google Forms*, entre outros registros audiovisuais, de suas aulas, planejamento, produções e eventos

escolares, além de suas observações gerais – com autonomia criativa – acerca do trabalho em andamento em regime remoto durante a pandemia, para conhecer o contexto específico e gerar dados para a investigação;

- entrevistas remotas com a professora participante, em conversas livres via *Whatsapp* e no diário virtual no mesmo aplicativo, à guisa de conhecer como o letramento crítico acontecia em suas aulas de inglês em situação emergencial e nas suas formações prévia e continuada;
- registros audiovisuais, plano de aula interdisciplinar, notas de campo da professora, arquivos originais, da professora e da pesquisadora, visando associar as perspectivas do contexto da pesquisa;
- 1 questionário/formulário digital destinado a coletar mais uma vez o aceite do termo de autorização da pesquisa já autorizada, agora a ser arquivado também via *Google Forms* – anteriormente ele já havia sido encaminhado via e-mail e autorizado, via conversas e mensagens por telefone, porque o diretor estava infectado pelo COVID-19 e todo arranjo de organização da pesquisa nos meses de março e abril se deram ao fim da sua licença médica, remotamente, enquanto ele se recuperava do vírus. Posteriormente, no formulário digital foram registradas as observações e apontamentos do diretor escolar sobre toda a pandemia em curso, a fim de compreender a escola pesquisada do ponto de vista da gestão e de investigar a realidade da comunidade escolar através dos seus depoimentos – vide Apêndice B.

Como registro de memória de prática pedagógica adaptada na comunidade em tempos de pandemia, compilou-se os dados multimodais para análise e registro histórico, para o compartilhamento público dos dados através desta dissertação. A seguir, examino as ferramentas utilizadas para a geração de dados, a começar pelas entrevistas e questionários, que se apresentaram em formato digital, em interação remota, para garantir a biossegurança no contexto de pandemia.

### 3.5.1 Entrevistas orais, questionários (formulários) e diário digitais

Foram utilizados questionários (formulários), entrevistas orais e diários exclusivamente digitais para que fosse possível ouvir e registrar grande parte do que a professora acredita como premissas fundamentais do seu trabalho; igualmente, os formulários remotos em *Google Forms*

foram úteis aos aceites dos termos do CEP (UFMG), para todos os participantes da pesquisa na pandemia. Os questionários como entrevistas por escrito também se apresentaram por essa via, de forma complementar às entrevistas orais em conversas por vídeo, e em diário via áudios no *Whatsapp*.

De acordo com Bauer e Gaskell (2018, p. 20), é “possível conceber um delineamento experimental, empregando entrevistas em profundidade para conseguir os dados. Do mesmo modo, um delineamento de estudo de caso pode incorporar um questionário de pesquisa para levantamento, junto com técnicas observacionais.” Os pesquisadores apontam que não há um

caminho régio para a pesquisa social (...) este caminho pode, contudo, ser encontrado através de uma consciência adequada dos diferentes métodos, de uma avaliação de suas vantagens e limitações e de uma compreensão de seu uso em diferentes situações sociais, diferentes tipos de informações e diferentes problemas sociais (BAUER; GASKELL, 2018, p. 22).

No meu contexto, foram criadas estratégias para que a professora não ficasse com tantas atribuições ou tarefas para participar desta pesquisa, então procurei interagir com o meio de investigação interferindo no mínimo na sua rotina, pois a pandemia sobrecarregava Sweetheart com muitas responsabilidades familiares e profissionais. Percebi que trocar áudios assíncronos, como entrevistas orais segmentadas adaptadas ao sistema remoto, era mais fácil para gerar dados que sincronizar as nossas agendas após o tempo profissional para mais uma conversa de vídeo. Assim, de maneira complementar às nossas três longas conversas de vídeo realizadas, e outras livres por áudio e ligações telefônicas, a professora confiou a mim seus detalhes de vida pessoal por muitas mensagens no *smartphone*, de assuntos variados, desde o cuidado com a saúde da mãe até como ela pensava na elaboração das aulas em sua escola. Saímos da exclusividade comunicativa da nossa janela privada e criamos o diário virtual pelo *Whatsapp* em 22 de junho de 2021, em que a professora trocou experiências sobre o que concerne esta pesquisa e acerca dos dados de contexto em geral, até dezembro do mesmo ano. Nele, Sweetheart registrava suas perspectivas pedagógicas, por perguntas minhas, ou espontaneamente, para compartilhar o que estava sentindo no dia. A seguir, um *printscreen*<sup>48</sup> de uma sequência de áudios reflexivos, que também apresentava um vídeo animado de sua sala-ambiente de inglês decorada, na qual ela planejou e executou a aula e o evento *Thanksgiving*<sup>49</sup>:

---

<sup>48</sup> A foto da professora, assim como o nome de seu contato, foi protegida de identificação: no perfil do áudio se apresenta editada, ao lado do codinome “Sweetheart”, escolhido por ela.

<sup>49</sup> Popularmente conhecido como *Dia de Ação de Graças*, em tradução, é um feriado muito celebrado na cultura estadunidense.

Figura 24 – *Printscreen* do diário virtual de Sweetheart no aplicativo Whatsapp



Fonte: Elaborada pela autora.

Para compreender os diários como método de pesquisa, e como foram importantes para conhecer o universo de Sweetheart, aponto o conceito de “*diary study*”, por Bailey e Ochsner (1983), citado em texto de Bailey (1991, p. 60, tradução nossa)<sup>50</sup>, em que se define o estudo do próprio sistema de ensino ou aprendizagem:

Um estudo por diário na aprendizagem de uma segunda língua, na aquisição, ou no ensino, é um relato de uma experiência em segunda língua registrada como um diário em primeira pessoa. O(a) escritor(a) do diário pode ser um professor de língua ou um aprendiz de língua – mas a característica central dos estudos de diário é que eles são introspectivos: o(a) escritor(a) do diário estuda seu próprio ensino ou aprendizagem. Desta forma, ele pode relatar fatores afetivos, estratégias de aprendizagem de língua, e suas próprias percepções – facetas da experiência de aprendizagem de língua que são normalmente escondidas ou amplamente inacessíveis a um observador externo (BAILEY *et al.*, 1983, p. 189, tradução nossa).

Conforme o excerto citado de Bailey (1991), o material apresentado via diário pode exibir uma vasta coletânea de experiências de aprendizagem nas diversas dimensões de existência de seus participantes, que, sem dúvidas, a professora participante forneceu nesta

<sup>50</sup> No original: “A diary study in second language learning, acquisition, or teaching is an account of a second language experience as recorded in a first-person journal. The diarist may be a language teacher or a language learner -- but the central characteristic of the diary studies is that they are introspective: The diarist studies his own teaching or learning. Thus he can report on affective factors, language learning strategies, and his own perceptions – facets of the language learning experience which are normally hidden or largely inaccessible to an external observer” (BAILEY *et al.*, 1983, p. 189).



pesquisa, contando sobre seu caminho como professora e como as suas percepções como aluna de inglês impactaram na sua atual performance profissional.

A escolha por termos um diário virtual assíncrono da professora via *Whatsapp* para compartilhar as reflexões enriqueceu o estudo de caso, e foi apropriada a esta investigação pelo seu caráter de tempo flexível nas multitarefas do magistério e pelo seu perfil remoto, tão necessário durante a pandemia para proteger seus participantes do contato presencial e risco de contaminação viral. Foram acolhidos como dados 28 áudios no diário virtual, enviados por Sweetheart, totalizando mais de duas horas de duração a compilação do material gerado em áudio. Os áudios foram transcritos e alguns de seus excertos foram adicionados aos capítulos 3 e 4 desta dissertação. Para categorizar os dados gerados, eles foram transcritos e rotulados por tópicos de assunto:

Tabela 4 – Áudios do diário virtual da professora sistematizados por assunto

ÁUDIO	TÓPICO
1	ADAPTAÇÃO AO REMOTO
2	ALUNOS EXEMPLARES
3	AULAS REMOTAS E HÍBRIDAS
4	DADOS SOCIOECONÔMICOS
5	DEDICAÇÃO E RETORNO
6	CRÍTICA AO DESCASO COM A EDUCAÇÃO
7	ESTRATÉGIAS DE SUCESSO
8	FERIADOS COMUNS DE LÍNGUA INGLESA
9	MANEIRA DE TRABALHAR
10	FORMAÇÃO EM INGLÊS
11	FORMAÇÃO CONTINUADA
12	IDENTIDADE SOCIAL DO PROFESSOR EM TEORIA E PRÁTICA
13	INGLÊS COMO PORTA DE CIDADANIA
14	INSERÇÃO DO INGLÊS NA PROPOSTA PEDAGÓGICA “PROJETO DE VIDA”
15	INSPIRAÇÕES PROFISSIONAIS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA – Áudio A
16	INSPIRAÇÕES PROFISSIONAIS NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA – Áudio B
17	CRÍTICA À INTOLERÂNCIA DAS FAMÍLIAS À COMUNIDADE LGBTQIAPN+ E O RECEIO DE LEVAR A PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA A AULA
18	LETRAMENTO CRÍTICO
19	USO E VALORIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO
20	MATERIAIS E APLICATIVOS DIDÁTICOS ON-LINE
21	MOTIVAÇÕES E DESMOTIVAÇÕES
22	PRECONCEITOS E DESVALORIZAÇÃO DO INGLÊS + HALLOWEEN
23	SOBRE O PORTUGUÊS NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL
24	SOLIDARIEDADE E MATERIAIS DIDÁTICOS AUDIOVISUAIS
25	PENSAMENTO CRÍTICO E “INGLÊS INTUITIVO”
26	CURSO LIVRE DE INGLÊS, PROVAS DE PROFICIÊNCIA, GRADUAÇÃO EM LETRAS E CARREIRA COMO CONCURSADA EFETIVA
27	CONVERSA LIVRE SOBRE A VIDA PESSOAL
28	“THANKSGIVING” NA TURMA DO 8º ANO

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados gerados por formulário, por sua vez, os termos de autorização da pesquisa e parte das entrevistas, também adquiriram perfil digital, acessível e facilmente utilizável pelos participantes, através de sua apresentação via *Google Forms*, ou formulários digitais. Inicialmente, elaborei os termos em documento de *Word*, e os enviei anexados ao e-mail para os participantes, depois percebi que seria mais prático também configurá-los em *Google Forms*, porque apresentavam uma praticidade e sistematização de informação bem organizada que seria importante para esta pesquisa. Assim se realizaram igualmente os questionários, eu os enviei via formulário digital para serem fonte de geração de dados para investigar o campo da

pesquisa. A seguir, uma visão global de parte dos formulários digitais<sup>51</sup> enviados à professora participante:

Figura 25 – Visão global dos formulários digitais enviados à professora para as notas reflexivas sobre as suas atividades pedagógicas



Fonte: Elaborada pela autora.

A respeito desses, me precavi em não os ter como forma única de acessar as informações de contexto, como adverte Soares (2014): os questionários “devem ser utilizados como complementação dos instrumentos de pesquisa, e não como fonte principal de informação, uma vez que as respostas neles contidas possibilitam erros de interpretação e podem conter informações inconsistentes” (SOARES, 2014, p. 62). Assim como Soares (2014) elaborou no

<sup>51</sup> Todos os formulários, assim como suas respostas, estão integralmente disponibilizados nos apêndices E, G, H, I, J e K, como imagem do *Google Forms* e na versão plenamente textual.

seu estudo de caso questionários que apresentavam “perguntas abertas em sua maioria” (SOARES, 2014, p. 62), também as considerei boas ferramentas para esta pesquisa na maioria dos formulários digitais, porque traziam mais liberdade aos participantes de se expressarem livremente, em quantidade de palavras, tópicos de raciocínio temático e argumentação. Para tal feito, configurei os formulários para que recebessem “respostas longas”, em detrimento da limitação de respostas curtas em frase única ou de múltipla escolha. Esses questionários se somam a um acervo de atividades e imagens observadas, áudios da professora, notas de campo, ou seja, geração de dados por variadas fontes da investigação. A seguir, discorro sobre uma delas, a observação das aulas.

### 3.5.2 A observação das aulas, as notas de campo, as imagens e o acervo pedagógico

Em 2021 Sweetheart foi acompanhada via *Whatsapp*, *Google Classroom* e na plataforma *Zoom* nas aulas síncronas de abril até meados de outubro, em algumas segundas e/ou sextas, sem rigidez de agenda de observação, porque oscilava devido aos horários de atendimento emergencial das escolas de ambas as professoras – que às vezes eram simultâneos –, mas a atuação foi observada de forma continuada. De forma unicamente assíncrona, nos grupos sociais com os alunos da professora e conversas privadas de *Whatsapp*, ela foi observada até dezembro. No quadro de aulas disponibilizado pela professora no primeiro semestre de 2021, escolhi segundas e/ou sexta de observação a partir do critério de não serem dias de planejamento ou de atividade na minha escola, tampouco poderiam ser os dias das minhas aulas, já que eu cursava duas disciplinas na pós-graduação na UFMG, e que não fossem também compatíveis com os horários de uma disciplina em que estudava na graduação no curso de Ciências Sociais na PUC-Minas. As três disciplinas cursadas, distribuídas nas duas instituições, foram essenciais em 2021 para desenvolver esta pesquisa, para entendê-la em nível sociológico, linguístico e metodológico, e tudo me parecia prioridade e complemento adequado para acompanhar a professora participante. Para entender o seu contexto de atuação de forma expandida, então, sincronizamos todas as agendas para que eu não faltasse às aulas como aluna do mestrado e para que eu me engajasse verdadeiramente como pesquisadora, e não deixasse de cumprir os meus compromissos como professora em exercício também. A professora participante cordialmente foi uma facilitadora da nossa organização de agendas compartilhadas, e o clima de pesquisa foi muito harmonioso e agradável, durante todo o ano, pois ambas compreenderam as necessidades inéditas de contexto específico ao longo do tempo, especialmente na pandemia.

De maneira assíncrona, mantivemos contato durante todo o ano, em alguns dias da semana, principalmente nos dias de aula em que eu poderia participar, para que eu entrasse na sala virtual ou para que comentássemos sobre o material ou o desempenho dos estudantes. Eu anotava no meu *planner* físico as minhas atitudes de pesquisa, tirava *printscreen*<sup>52</sup> da participação dos alunos no chat, criava um documento de *Google Docs* e compartilhava, ainda on-line, observando a professora, e a ele adicionava notas de campo. Depois de algumas aulas virtuais a professora e eu conversávamos sobre a participação dos alunos por telefone ou em chamada de câmera aberta. Sweetheart me encaminhava arquivos, compartilhava acesso às turmas no *Google Classroom*, e, nos grupos de *Whatsapp*, organizávamos os formulários e as imagens extraídas das aulas e das atividades dos alunos.

Precisamos de um quadro de horários flexível, porque com a mudança das aulas de remotas para híbridas, em meados do segundo semestre de 2021, o tempo disponível que eu tinha para acompanhá-la nas segundas ou sextas remotamente, em virtude do meu trabalho também como professora em regime híbrido, foi ocupado com o meu retorno presencial à minha escola, simultaneamente a todas as disciplinas em curso. A agenda da escola da professora em regime híbrido variava como a minha, ambas estavam dando aulas virtuais e presenciais em suas escolas, em turno integral no segundo semestre de 2021, então procurávamos conciliar os nossos horários, pois além do trabalho tínhamos demandas familiares e acadêmicas. No turno em que eu observava as aulas, comecei a atender a duas escolas como professora de inglês em modo presencial, então procurávamos sempre janelas de encaixe para o encontro virtual e, no final do semestre, meu acompanhamento do desenvolvimento da professora com as suas turmas foi basicamente remoto e assíncrono, trocando muitas mensagens.

Foi importante para a pesquisa estar com ela remotamente durante quase todo o ano, não somente para conhecer seu contexto de atuação, mas a fim de que eu a acompanhasse como pudéssemos para entender como ocorreu a migração das turmas de regime exclusivamente remoto para híbrido com o retorno presencial, nas etapas de planejamento, execução e avaliação. Trocamos alguns textos acadêmicos por e-mail para a nossa reflexão via *Whatsapp* e até dezembro estive em contato ativo com a professora, que gentilmente compartilhou muito conhecimento e experiência comigo, além de me ajudar a gerar os dados para que eu pudesse descrever seu contexto com o devido respeito aos fatos observados. A seguir, descrevo como aconteceu a geração de dados, processualmente.

---

<sup>52</sup> No Capítulo 4 são demonstradas algumas dessas notas de campo no *Google docs*, geradas a partir das aulas síncronas, durante sua execução, e compartilhadas para o acompanhamento da professora.

### 3.5.3 O processo da geração de dados

Em 3 de novembro de 2021, minha professora das Ciências Sociais na PUC-Minas, a Dra. Myriam Martins Álvares, ensinou uma lição em nossa aula síncrona de Antropologia que chamou muito a minha atenção: “o campo de pesquisa não é um conjunto de técnicas, mas uma construção de relações”, e “na convivência com as pessoas, as situações são imprevisíveis.” Imediatamente eu correlacionei as enunciações da professora a esta pesquisa, porque, de fato, ela foi se atualizando em tempo e em conteúdo, ainda mais no perfil instável do contexto emergencial. Nessa premissa de flexibilidade ao entender as adaptações escolares no tempo pandêmico, inicialmente, acompanhei a professora em regime remoto (ERE), e posteriormente percebi que a migração ao modo híbrido (EHE) também seria de indispensável observação, remotamente. Portanto, a observação e a geração de dados se prolongaram por muitos meses, como dispostas a seguir, resumidamente:

Quadro 5 – Processo de observação e de geração de dados

<b>ANO</b>	<b>Atitude de pesquisa</b>	<b>Primeiro semestre</b>	<b>Segundo semestre</b>
2020	Apresentação, conversa inicial com a professora participante		X
2021	Contato com os participantes, organização e assinatura dos termos	X	
2021	Observação remota do ERE após assinatura dos termos pelos participantes	X	X
2021	Abertura e uso do diário virtual de <i>Whatsapp</i>	X	X
2021	Geração de dados	X	X
2021	Início da observação remota do EHE		X
2021	Registro dos dados: análise global e escrita		X
2021	Contato final com a professora participante		X

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, a pesquisa se estendeu até o final de 2021, sendo atualizada constantemente a partir dos dados escolares da professora e da instituição participante. É necessário, nesse aspecto, compreender que, como advertiu a professora Myriam, trata-se de uma relação social, intersubjetiva, constituída de “pessoas” e “situações”, portanto, deve-se considerar esse olhar humanizado para a própria pesquisa em curso em respeito às possibilidades de interação dos participantes, que estão sujeitas às alterações de cronograma. Acerca desse, especifico a seguir a investigação pela minha perspectiva de pesquisadora, como pós-graduanda, para compartilhar como ocorreu a (re)elaboração do projeto, o processo de investigação e de registro dos dados na dissertação:

Quadro 6 – *Overview* do processo da pesquisa como mestranda e pesquisadora

<b>Etapa</b>	<b>Período</b>
Levantamento bibliográfico, reformulação do projeto e da dissertação (adaptação às mudanças impostas pela pandemia) e organização do referencial teórico	Março/2019 a setembro/2021
Elaboração das práticas de investigação	Março/2020 a novembro/2021
Produção e aplicação de termos de pesquisa, organização de documentos, planejamento, observação de prática da professora e ação de pesquisa (execução do projeto)	Setembro/2020 a novembro/2021
Escrita ativa da observação no campo de pesquisa on-line	Março a novembro/2021
Levantamento de dados de pesquisa	Março a novembro/2021
Sistematização dos dados gerados	Agosto a dezembro/2021
Análise dos dados gerados	Agosto a dezembro/2021
Redação da dissertação de mestrado	3 de março/2021 a 28 de dezembro/2021
Revisão da dissertação	Janeiro/2021
Entrega de exemplares para a Banca	Janeiro/2021
Defesa pública	Fevereiro/2022

Fonte: Elaborado pela autora.

Descritas as etapas de pesquisa em cronologia, a próxima subseção trata do Capítulo 4, a seguir.

### **3.6 Análise dos dados: experiências**

Os dados gerados nas entrevistas, notas e formulários sobre o ERE e EHE na escola da professora atuante, bem como as atividades de produção docente, foram analisados e comparados, de forma a se observar os possíveis efeitos da prática crítica em sala de aula, e fora dela.

Os resultados dessas análises serão discutidos com base em bibliografia especializada no Capítulo 4, “Análise dos dados: experiências e adaptação”, de forma a ampliar a discussão em múltiplos olhares para as práticas pedagógicas na escola, assim como a relevância do ensino de inglês em visão crítica, socialmente consciente e transdisciplinar. No capítulo a seguir, estão em detalhes as experiências construídas coletivamente nesta pesquisa.



## 4 ANÁLISE DOS DADOS: EXPERIÊNCIAS E ADAPTAÇÃO

Ele explorava seus limites mais do que qualquer outro piloto. Ele era um piloto tão bom, que ele se adaptava ao carro, quando ele não conseguia fazer o carro ir mais rápido. Ele podia fazer uma carroça andar mais rápido. Se ele não podia tornar o carro mais rápido modificando-o, então ele se adaptava ao carro. Quantas vezes você tem um carro perfeito?<sup>53</sup>  
*Jo Ramirez, coordenador de time, sobre Ayrton Senna, no documentário “The Right to Win” (2004).*

O presente capítulo pretende correlacionar, comparar e contrastar os dados obtidos nos instrumentos de coleta que foram utilizados nesta pesquisa – os formulários digitais com os questionários para os participantes, as entrevistas com a professora, as notas de campo das aulas, os áudios acolhidos no diário virtual via *Whatsapp* etc. –, que buscaram analisar como o letramento crítico permeou algumas experiências didáticas em ERE na migração para o EHE, em tempos de pandemia na escola.

A partir da temática, das técnicas e estratégias observadas nas aulas, categorizei a análise em tópicos que associam múltiplos dados. Utilizei-me das transcrições dos áudios, das respostas obtidas nos formulários digitais, nas minhas notas e *printscreen* de imagens no campo das aulas observadas, nas conversas privadas com a professora, na participação nos grupos sociais virtuais e nos arquivos compartilhados via *Google* e *Whatsapp*, a fim de entender a sala de aula e as suas práticas sociais de relevância na comunidade, principalmente aquelas que foram adaptadas para atenderem ao contexto e que estimulam os alunos a uma consciência em busca de transformação em equidade social e cidadania.

O processo de análise das minhas percepções e da professora participante Sweetheart culminou nos tópicos a seguir:

- 4.1 – Os Estudos Discursivos Críticos (EDC) como perspectivas pedagógicas relevantes ao ensino de inglês: análise da Aula 1, “Gender Rights”;
- 4.2 – Aula “Halloween” e proposta “Book Project”: as estratégias didáticas tecnológicas com reflexão, historicidade e adaptação;
- 4.3 – O letramento crítico nos ensinos remoto e híbrido emergenciais (ERE e EHE).

---

<sup>53</sup> Excerto da tradução do vídeo, disponível na plataforma de vídeos *Youtube* – vide referências.

No tópico 4.1, “Os Estudos Discursivos Críticos (EDC) como perspectivas pedagógicas relevantes ao ensino de inglês: análise da Aula 1, ‘Gender Rights’” apresento o pluralismo metodológico, a transdisciplinaridade interseccional e a criticidade da professora participante, assim como a motivação e o engajamento dos alunos, entre outros aspectos relevantes ao ambiente de aprendizagem.

Em 4.2, “Aula ‘Halloween’ e proposta ‘Book Project’”, demonstro o uso consciente das ferramentas tecnológicas e dos projetos especiais como meios de promoção do LC, de adaptação, de posicionamento crítico e de letramento digital.

Finalmente, o item 4.3, “O letramento crítico nos ensinos remoto e híbrido emergenciais (ERE e EHE)”, apresenta a perspectiva e formação da professora participante, que viabiliza muitas oportunidades aos seus alunos através do desenvolvimento linguístico e do LC.

Portanto, as atividades e aulas investigadas foram distribuídas na análise neste capítulo da seguinte maneira:

Sumário de aulas selecionadas de 1 a 5, correlacionadas aos tópicos deste capítulo e aos apêndices e anexos:

- Aula 1 – “Gender Rights”, em 4.1;
- Aula 2 – “Independence Day”, em 4.3;
- Aula 3 – “Yellow September”, em 4.3;
- Aula 4 – Amostra da sequência do “Book Project”, em 4.2;
- Aula 5 – “Halloween”, em 4.2.

Passemos, portanto, aos tópicos vindouros de análise, 4.1 a 4.3.

#### **4.1 Os Estudos Discursivos Críticos (EDC) como perspectivas pedagógicas relevantes ao ensino de inglês: análise da Aula 1, “Gender Rights”**

É necessário elucidar o papel de significância, através das práticas sociais, que professores têm ao trazer novas perspectivas aos seus estudantes. Especialmente em tempos de pandemia da COVID-19 (Sars-CoV-2), aprendemos que as oportunidades de letramento estão em múltiplos ambientes; os “espaços” da escola podem ser virtuais ou presenciais, em *loci* síncronos ou assíncronos, nas redes de ensino pública ou privada. Todos esses ambientes

precisaram se integrar ao formato remoto a partir de março de 2020, com a dedicação dos educadores. A interação docente-discente, em caráter dialógico, viu-se mediada por novas tecnologias, e todos os interlocutores, professores e alunos, precisaram se adaptar aos novos contextos pedagógicos. Acerca da relevância de uma ouvidoria sensível das necessidades sociais, através da interação em sala de aula, nas redes sociais e nos meios digitais como sugestão didático-metodológica, se molda este capítulo de discussão, que é um breve convite a uma conversa como recorte da linguística aplicada ao ensino e aprendizagem de inglês, à luz dos Estudos Discursivos Críticos – EDC, conforme Gomes e Vieira (2020, p. 173) – e interseccionais, em visão ontológica. Compartilho uma pequena parte das minhas reflexões acadêmicas, das muitas que me vieram enquanto mestranda em uma disciplina do PosLin, ofertada pela dedicada Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Carmen Aires Gomes (UFV/UFMG/AFECTO<sup>54</sup>).

O objetivo desta seção é apresentar na pesquisa um exemplo de aula em que se investigou como Sweetheart desenvolveu o letramento crítico em sala de aula virtual de inglês como disciplina escolar, e de forma transdisciplinar, em temas que nas conjunturas se mostraram desafiadores na estrutura da sua escola, como discussões em respeito à comunidade LGBTQIAPN+, e que soluções foram possíveis a seu contexto, em prova de resistência política e cuidado com as necessidades de conteúdo sugeridas por seus alunos. Em interface com o que aprendi na formação continuada na pós-graduação, exemplifico como essa postura crítica de Sweetheart instrumentalizou e formou a consciência cidadã nos seus alunos, também no ensino híbrido (EHE).

#### 4.1.1 Pluralismo metodológico e criticidade

O conceito de *pluralismo metodológico*, que considero ser basilar ao ensino de língua inglesa, assim como o de discurso, poder, ideologia e texto, como apontado em Gomes e Vieira (2020, p. 173), na elucidação de Wodak (2004), se faz pertinente a esta pesquisa:

O “pluralismo metodológico” nos estudos discursivos-críticos permite que o/a pesquisador/a escolha a melhor forma de fazer crítica explanatória que contribua para a instrumentalização ou mesmo potencialização de um olhar analítico mais agentivo e crítico para as questões que envolvem desigualdades sociais, injustiças, relações de poder e dominação (WODAK, 2004), além de um olhar para as pessoas que estão em vulnerabilidade e precariedade social.

Gomes e Vieira (2020) esclarecem também o que vêm a ser os estudos “críticos”, a partir da linha epistemológica e de suas premissas com base na Escola de Frankfurt e “de seus

---

<sup>54</sup> AFECTO: Abordagens Faircloughianas para Estudos do Corpo/Discurso Textualmente Orientados (Universidade Federal de Viçosa).

seguidores como Jürgen Habermas, em diálogo com os estudos sobre poder, hegemonia e engajamento social e político". Em primazia:

Por meio da análise textualmente orientada, busca-se explicar criticamente sobre a forma pela qual “a realidade” social é oprimida e dominada não só pelas questões econômicas, mas também históricas, políticas e culturais, que impedem o desenvolvimento dos potenciais emancipatórios. Cabe à abordagem discursivo-crítica, identificar problemas sociais parcialmente discursivos de forma a entender os motivos pelos quais não só continuam a ser descritos como ruins ou injustos, mas porque mantêm as relações desiguais de poder e dominação (GOMES; VIEIRA, 2020, p. 174).

Além disso, as autoras apontam como os estudos discursivo-críticos podem se apresentar como projetos/instrumentos analíticos, orientados por texto, que podem encontrar obstáculos pelo caminho reflexivo, mas que tentam “olhar para os dilemas éticos e morais de forma mais agentiva e transformativa” (GOMES; VIEIRA, 2020, p. 174). Assim, procurei como pesquisadora compreender os termos inerentes a essa área do conhecimento, a partir de Wodak (2004, p. 224):

Os termos *Linguística Crítica (LC)* e *Análise Crítica do Discurso (ACD)* são frequentemente usados como sinônimos. Na verdade, nos últimos tempos parece que o termo *ACD* tem sido preferido, e tem sido usado para referir-se à teoria anteriormente identificada como *LC*.<sup>55</sup>

Entender os processos de criticidade é fundamental para que eu investigue como acontece a constituição e interação de Sweetheart com seus alunos, sobre a qual discorro neste texto, e se, de fato, a professora se constitui no letramento crítico, em formação, planejamento e execução de suas intenções pedagógicas. Especificamente nelas, Sweetheart encontrou-se desafiada como educadora: em uma de suas aulas síncronas, os seus alunos, que são estimulados à participação ativa no seu planejamento, pediram que eles tivessem a oportunidade de estender as discussões da atividade em inglês que estava sendo desenvolvida em aula, propondo que refletissem em específico as orientações sexuais dos adolescentes em sala de aula. A professora explicou a necessidade no formulário – presente nos anexos:

Foi um pedido de um grupo de alunos. Como muitos deles já se reconhecem pertencentes da comunidade LGBTQIA+ e como o mês de junho é o mês dedicado ao movimento LGBTQIA+, esse grupo pediu uma aula específica do tema.

Esclareço o motivo pelo qual caracterizei como “desafio” a abordagem do tópico pela professora: nas redes públicas, com a atual conjuntura política e ideológica de algumas famílias do(a)s aluno(a)s atendido(a)s, muitos professores não conseguem realizar e aplicar seus

---

<sup>55</sup> Na pesquisa à qual a citação se refere a sigla LC corresponde a “Linguística Crítica”.

planejamentos livremente, apresentam receios ou dúvidas do que lhes é permitido discutir em sala de aula, e num primeiro momento a professora até pensou em adiar a proposta pedagógica:

É... mudança de planos. Eu vi uma reportagem de uma professora do Espírito Santo que deu muito burburinho (...), é... querem discutir o tema e a chance de sair do propósito é muito grande, outro agravante é que tem mães assistindo aula, isso não é novidade, mas, é... o agravante é que tem evangélicos na sala, evangélicos fervorosos, e aí eu vou ter que refazer minhas ideias aqui, né, acerca do tema LGBTQIA+, vou deixar mais pra frente, ver se eu consigo colocar num planejamento, numa coisa maior, porque realmente é... a gente tá vivendo uma ditadura mesmo, já chegou, e é triste porque, um tema que precisa ser discutido, ser pensado... é... pensando, é... nos calarem assim, sem, sem tampar a boca da gente né, só pelo contexto que a gente tá vivendo mesmo, as pessoas estão muito intolerantes. Então, por hora, não vou trabalhar esse tema por medo mesmo, (...) porque o contexto tá muito problemático. Mesmo com aval (...) eu não vou arriscar não, vou deixar mais pra frente.

Percebe-se que a professora tem intenção de discutir o assunto, mas teme não desenvolver o inglês apropriadamente também, como se vê no trecho de áudio transcrito em que ela diz “querem discutir o tema e a chance de sair do propósito é muito grande”. Ou seja, ela se preocupa em oferecer aos alunos o adequado desenvolvimento linguístico, assim como “um tema que precisa ser discutido, ser pensado”, mesmo nas dificuldades de contexto... “Só pelo contexto que a gente tá vivendo mesmo, as pessoas estão muito intolerantes”, reflete a educadora. Gomes (2016, p. 92) descreve este cenário brasileiro, que apresenta “agentes” que constroem o saber, ainda que enfrentando “forças contravenientes”, e que são resilientes como Sweetheart:

O fato, por exemplo, de os tópicos de ideologia de gênero e orientação sexual não serem ainda tematizados e discutidos no âmbito da escola não quer dizer que não tenha agentes construindo tais saberes em outras instâncias, ou mesmo de forma não-oficial nas escolas, porque há movimentos sociais e acadêmicos operando potencialmente tais tendências sócio-discursivas e ideológicas a todo momento na esfera pública, ainda que, muitas vezes, bloqueados/impedidos de se manifestarem por forças contravenientes, como, por exemplo, famílias, igrejas e Estado (GOMES, 2016, p. 92).

Especialmente na escola pesquisada, há um crescente movimento de contravenções partidárias e religiosas, em possível choque político, por parte da comunidade local, que acompanha o exercício pedagógico e intervém no exercício dos seus profissionais. Na ocasião em que a professora descreveu a mim o desejo de oportunizar aos alunos a discussão sobre a comunidade LGBTQIAPN+ por pedido dos próprios estudantes, ela me informou que criou uma ideia, como solução para que ela finalmente pudesse aplicar a aula, de que ela não trouxesse diretamente o conteúdo em seu material de exposição em caráter vertical por se mostrar integralmente elaborado pelo viés da professora-apresentadora, mas que desse vez e voz aos seus estudantes em sala de aula em proposta “invertida”, e assim foi feito. Nesse formato, horizontalizando-se a relação pedagógica, os alunos poderiam disponibilizar materiais

por conta própria aos colegas de classe com a sua supervisão, a partir de suas impressões e histórias de vida, potencializando seus protagonismos sociais e apresentando suas identidades particulares em *performance* didática. Ademais, conforme idealizado por Sweetheart, a adaptação incentivaria a independência discente nas habilidades de pesquisa, e diminuiria, aparentemente, a “responsabilidade” integral do conteúdo veiculado exclusivamente à professora, em caso de processo administrativo por algum familiar dos discentes, pelo perfil da discussão promovida em sala, a pedido dos alunos.

#### 4.1.2 LC e estruturas de poder contextuais

Interessantemente, Sweetheart, em partilha construtiva através do aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*, observou nesse exercício de flexibilização metodológica que muitos fatores sociais modulam seu planejamento, assim como impactam os seus alunos. Dessa forma, correlaciono o que a professora disse ao seguinte excerto, em que Gomes e Vieira (2020) descrevem como os agentes em criticidade analisam seu contexto:

Em termos analíticos, identificar as contingências políticas, culturais e históricas que podem bloqueá-los ou transformá-los requer uma análise de conjuntura social: olhar para o objeto e compreender como se constitui no atravessamento das relações de saber e poder na descontinuidade histórica (GOMES; VIEIRA, 2020, p. 177).

Associo tal postura à Sweetheart, que por sua competência reflexiva foi capaz de identificar as incongruências, ferramentas e estruturas de controle do sistema relativas ao seu ofício como educadora. Quando houve a mudança metodológica de aplicação da atividade, em que se alterou quem ia planejar e proferir os discursos – os textos e relatos da aula sobre a comunidade LGBTQIAPN+ pelos discentes – em sala de aula, alternou-se provisoriamente o lugar do poder principal e de sua respectiva responsabilidade, conferindo relativamente aos alunos a organização da aula compartilhada. Politicamente, há nessa configuração uma situação nova: além do posicionamento da professora em sala de aula, o grupo de estudantes se sentiu compelido a manifestar suas ideias e personalidade através da produção de pesquisa e da elaboração de textos não neutros, convidando o corpo discente à projeção de suas identidades em sala de aula. Assim, a voz e o poder também foram compartilhados, em parte.

#### 4.1.3 Transdisciplinaridade e práticas sociais

Outro aspecto importante de se notar no caso da sala de aula de Sweetheart é o perfil transdisciplinar de suas aulas, porque elas envolvem uma variedade de áreas do conhecimento

e fazem parcerias com instituições exógenas à escola, conforme foram descritas pela professora em formulário<sup>56</sup>:

A aula foi dividida em duas etapas: a primeira aula foi com a psicóloga [nome resguardado]. Neste momento a psicóloga fez algumas provocações e reflexão sobre a comunidade LGBTQIA+ e o que a comunidade sofre. Passou pela definição da sigla, foi aberto um momento de fala dos estudantes, e no final, foi reforçado a nossa responsabilidade enquanto agentes de mudança. O segundo momento foi a apresentação de slides escritos em língua inglesa também pontuando a questão de gênero. A grande conquista pra mim foi abrir espaço para discussões que incomodam a sociedade. Os alunos se sentiram de certa forma vitoriosos pois não esperavam que alguém da escola tocasse neste assunto. Ao final do primeiro momento com a psicóloga, uma aluna escreveu: “Eu amo uma escola da diversidade.” Então eles agora têm constantemente requisitado temáticas “afrontosas” para a sociedade. Também percebi uma mudança no comportamento.

A professora percebeu que lhe faltava uma gama de conceitos basilares sobre a comunidade LGBTQIAPN+ e que a aula deveria abordar profissionalmente, de forma ética e justa, a reflexão, como tópico. Para a tarefa, conforme exposto no excerto apresentado, a professora convidou uma psicóloga para dar uma palestra inaugural remotamente – no mês de setembro de 2021 – e para conversar com os alunos, explanar conceitos e tirar dúvidas dos estudantes, em português mesmo, pela palestrante especialista, para que a discussão fosse muito acessível a todos e profunda – porque nessa ocasião a professora convidou os colegas de outras disciplinas para participarem do projeto.

Essa atividade, desenvolvida pela palestrante convidada em aula inaugural para discussão dos conceitos pertinentes ao conteúdo, serviu como um “*warm up*” didático, uma preparação metodológica de conhecimentos fundamentais para as futuras aulas de inglês, que continuariam a desenvolver o conteúdo no planejamento da professora e em inglês.<sup>57</sup> A psicóloga trabalhou perguntas importantes de escuta atenciosa com os alunos e explorou como a comunidade LGBTQIAPN+ é retratada na mídia, conforme imagens a seguir. Na Figura 27, podemos visualizar que uma aluna até comenta, animada pela oportunidade de participação, um “*aee*”. A profissional e a estudante também estão nestas figuras com suas identidades em sigilo:

---

<sup>56</sup> Formulário da aula “Gender Rights”, no Apêndice E.

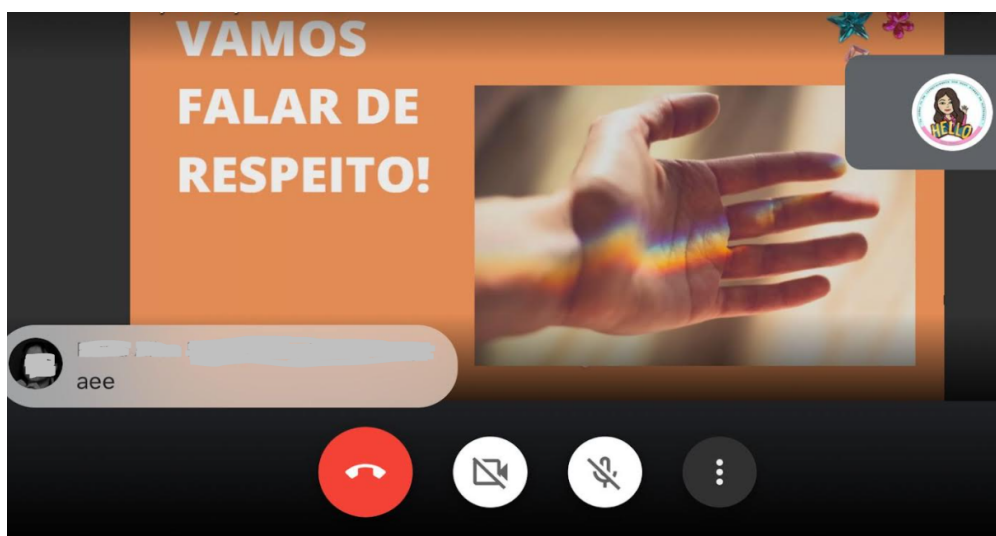
<sup>57</sup> Todo material da psicóloga estava em português para envolver os alunos em todas as disciplinas, que foram convidadas à participação no projeto. A professora participante se atentou em fazer o adequado desenvolvimento linguístico do inglês nas aulas subsequentes, a partir do conteúdo do projeto que foi introduzido pela psicóloga.

Figura 26 – Convite divulgado virtualmente pela palestrante, após iniciativa pedagógica da professora Sweetheart



Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pela professora.

Figura 27 – *Printscreen* por Sweetheart da referida palestra pela psicóloga



Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pela professora.



Figuras 28 e 29 – *Printscreen* por Sweetheart dos slides da referida palestra da psicóloga

## Tópicos

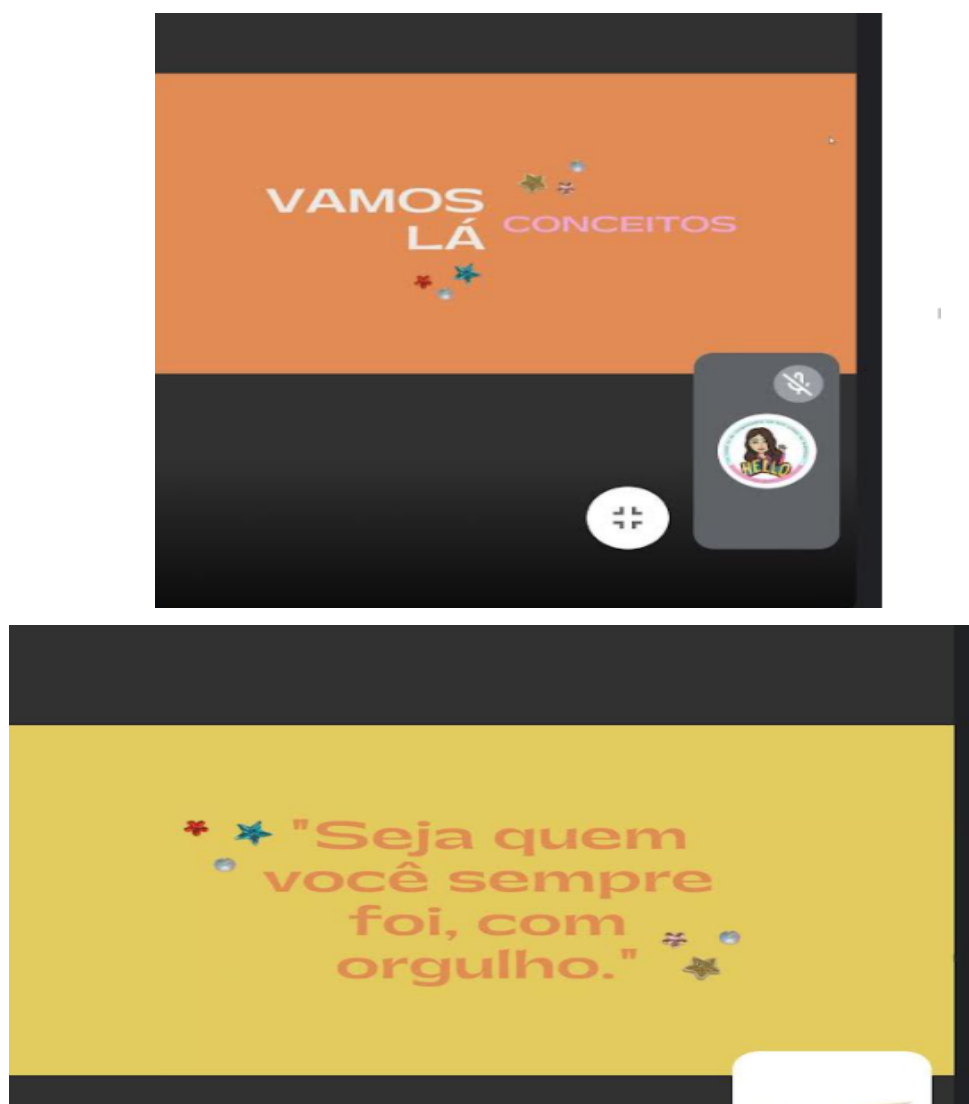
- NÃO É UM ASSUNTO DELICADO
- O QUE VEM A MENTE
- COMO A SOCIEDADE LIDA
- SER AGENTE DE RESPEITO
- CONCEITOS
- COMO A ESCOLA SE POSICIONA
- APRENDIZAGEM CONTÍNUA (BOOK)



Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pela professora.

Uma vez inseridos novos setores sociais em seu projeto, através de instituições parceiras da rede básica como suporte de ensino, ela criou parcerias relevantes ao conteúdo sugerido pelos alunos, autorizadas pela escola, infiltrando no sistema novas propostas metodológicas. Essa parceria se apresenta transdisciplinar como prática social agentiva e transformadora da realidade porque altera as ordens de discurso como vistas em Fairclough (2003, p. 220), citado por Ramalho e Resende (2011a, p. 40). Uma vez que as vozes de influência são compartilhadas em sala de aula e “a linguagem tem efeitos nas práticas e eventos sociais”, acerca delas, Magalhães (2004, p. 115) aponta que “além do discurso, as práticas sociais incluem: ações, sujeitos e relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores”. A escola pesquisada se torna, portanto, um lugar relevante à comunidade porque potencializa as oportunidades de LC a todos os elementos e dimensões sociais envolvidas.

Figuras 30 e 31 – *Printscreen* por Sweetheart dos slides da referida palestra da psicóloga, que serviu como um “warm up” às aulas de inglês subsequentes, que aconteceram em inglês



Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pela professora.

Como visto nas figuras disponibilizadas nesta seção, a professora Sweetheart se compromete em trazer aos seus alunos conteúdos de relevância para uma quebra epistêmica na escola. Ao ser perguntada em formulário sobre qual seria sua intencionalidade no planejamento inicial da atividade, o objetivo, ela resumiu:

Eu quis desenvolver a reflexão sobre diversidade de gênero.

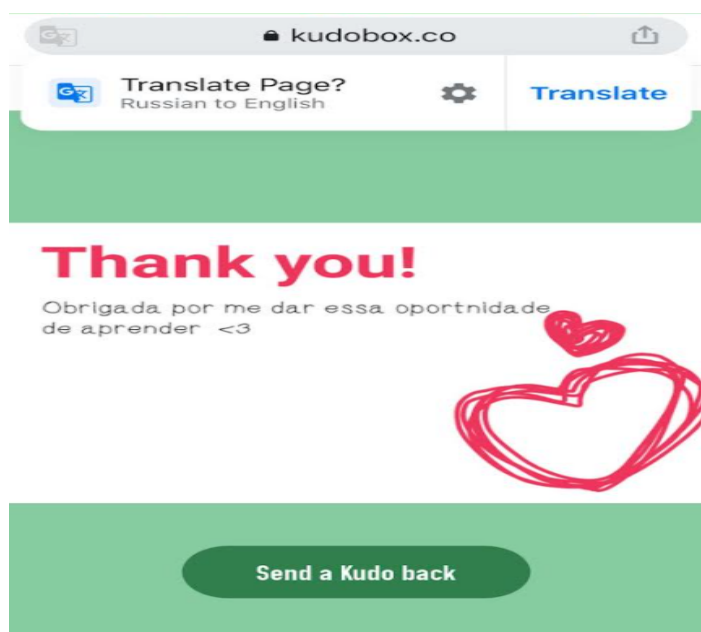
A educadora também almejou diminuir a segregação dos currículos por disciplinas, porque ao propor para a direção escolar e para os seus colegas de outras matérias uma adesão ao seu projeto, ela demonstrou ter perfil interdisciplinar. Essa palestra foi o conteúdo introdutório do projeto para todas as disciplinas, mas posteriormente o que se ensinou e discutiu

foi aplicado às aulas de inglês na língua adicional. A professora relatou que os seus pares disponibilizaram seus horários para facilitar o acesso dos estudantes à palestra; entretanto, somente Arte se integrou plenamente às atividades práticas posteriormente à aula inaugural, no que se relaciona ao âmbito do conteúdo discutido pela psicóloga.

#### 4.1.4 Devolutiva dos alunos, autoavaliação > atores e eventos sociais

Após explanação da psicóloga, ao término da palestra, os alunos deram feedback da experiência de discussão em grupo, produzindo pequenos textos de agradecimento, que compreendo como eventos sociais, de acordo com Fairclough (2003, p. 220), conforme citado por Ramalho e Resende (2011a, p. 40). Os depoimentos, como resultado do processo interativo e inclusivo de todo o grupo, geraram transformação local. Essa organização coletiva da turma propiciou um acordo de respeito mútuo, empatia e de gratidão pela experiência, como podemos observar nos textos recolhidos pela psicóloga através do aplicativo *Kudobox*, em gênero *Kudo*, durante a sua apresentação on-line:

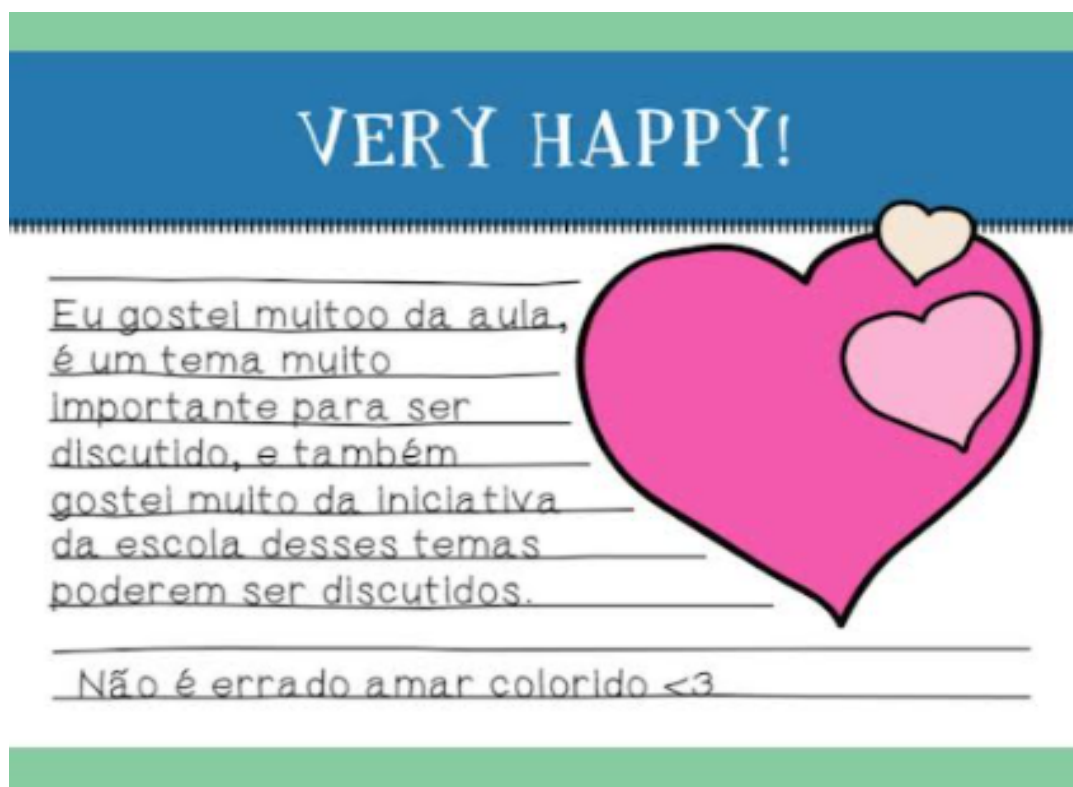
Figura 32 – Printscreen por Sweetheart da referida palestra



Legenda: participação dos alunos, em que se lê: “Thank you! Obrigada por me dar essa oportunidade de aprender”, com a adição de signos semióticos que sugerem emoção através do formato de corações.

Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pela professora.

Figura 33 – Printscreen por Sweetheart da referida palestra



Legenda: participação dos alunos, em que se lê: “Eu gostei muito da aula, é um tema muito importante para ser discutido, e também gostei muito da iniciativa da escola desses temas poderem ser discutidos. Não é errado amar colorido”, com a adição de signo semiótico que sugere emoção através do formato de corações.

Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pela professora.

Figura 34 – Printscreen por Sweetheart da referida palestra



Legenda: participação dos alunos, em que se lê: “muito obrigada pela aula, me senti acolhida e fiquei muito feliz de saber que estou estudando no meio de pessoas que me apoiam!”

Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pela professora.

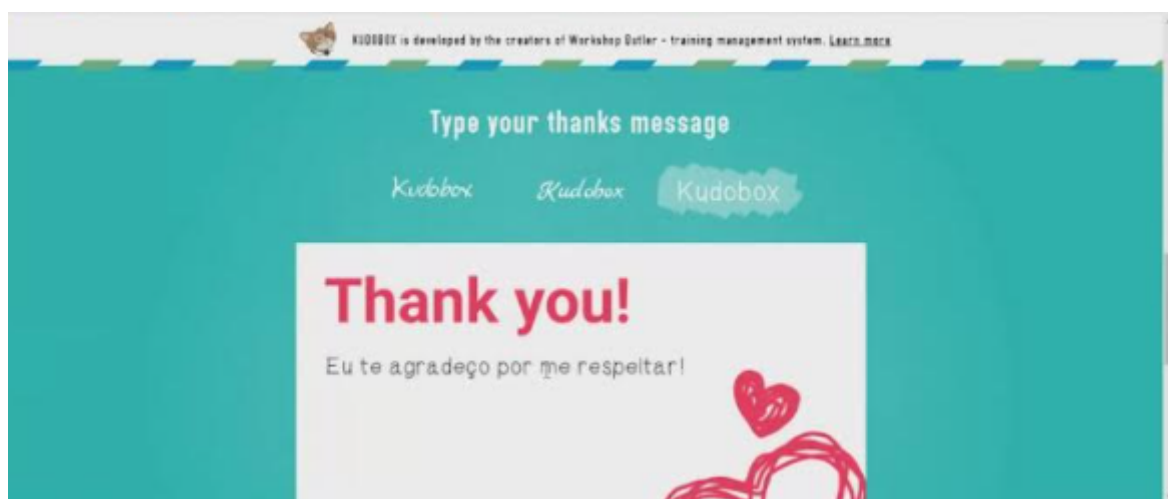
Figura 35 – *Printscreen* por Sweetheart da referida palestra da psicóloga



Legenda: participação dos alunos, em que se lê: “Thank you! Obrigada por todo carinho, amor e compreensão que você tem por mim. Agradeço por me apoiar em todas as minhas ideias e opiniões. Saiba que sempre estarei aqui pra te apoiar também!”, com a adição de signo semiótico que sugere emoção através do formato de corações.

Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pela professora.

Figura 36 – *Printscreen* por Sweetheart da referida palestra



Legenda: participação dos alunos, em que se lê, como mensagem discente: “Thank you! Eu te agradeço por me respeitar”.

Fonte: Arquivo pessoal, disponibilizado pela professora.

De forma concreta, a representatividade é retratada em processo relacional, existencial conforme Ramalho e Resende (2011b, p. 117), em que encontramos questões cruciais de análise

textual que valorizam como os processos e atores sociais são representados nos seus discursos, e, ao encontrarmos frases dos alunos como “não é errado amar colorido”, “fiquei muito feliz de saber que estou estudando no meio de pessoas que me apoiam” e “eu te agradeço por me respeitar”, interpreto que os estudantes se projetaram e participaram ativamente, tiveram um movimento interno de identificação pessoal, posicionamento e de opinião.

Para Magalhães (2004, p. 122) as perspectivas e posições são inerentes às dimensões textuais, em que “o discurso, combinado com aspectos do corpo (semiose), também contribui para constituir formas de ser, identidades sociais ou pessoais.” Em especial no excerto “não é errado amar colorido”, sendo a palavra “colorida” diretamente relacionada à comunidade LGBTQIAPN+, conseguimos perceber que a palestra, como evento de letramento, estava em primeira instância formando a opinião discente, assim como seu posicionamento foi representado no curto texto compartilhado. Entretanto, observe que nos *Kudos*, nas mensagens enviadas pelos estudantes, que foram compartilhadas com a turma, não aparecem os/as autores dos depoimentos. Portanto, a partir desta pista semântica é possível a inferência de que talvez nem todos os alunos ainda se sintam confortáveis em sua turma para se identificar abertamente, publicar entre seus colegas as suas orientações sexuais, embora tenham proferido seus discursos como um *feedback* anônimo para a psicóloga que conduziu a discussão, oportunizada e organizada por Sweetheart. Nas aulas síncronas de inglês que se sucederam, que acompanhei, os estudantes foram divididos em grupos de debate e expandiram suas participações de maneira oral e com perguntas também em inglês, e assim se revelaram mais desinibidos para falar sobre suas personalidades, e, inclusive, apresentarem seus preconceitos. Alguns fizeram referência caricata e pejorativa à comunidade LGBTQIAPN+ como “LGB-TV”, como forma de escárnio aos colegas. Na situação, a postura da escola foi educar o aluno sobre o respeito aos colegas e o manter em sala de aula, para que, assim, ele não fosse excluído de aprender as culturas e atualizar seus conhecimentos. A professora explica esse momento no trecho do formulário sobre a aula:

Eles são alunos muito críticos. Em alguns momentos eles pediram a fala para corrigir o uso de algum termo da sigla. Outro exemplo, quando eles viram um nome "LGTV" e eles discutiram se era legal ter uma pessoa que discrimina a comunidade assistindo a aula. A psicóloga pontuou a importância de todos assistirem para aprenderem e começarem a ser agentes de mudança na sociedade.

Após a palestra, nas aulas de inglês, os alunos tiveram a oportunidade de discutir em “*breakout rooms*”, a partir dos seguintes *Google Slides* em inglês, em grupos, na plataforma do *Zoom*:

Figura 37 – *Printscreen* da aula “Gender Rights”<sup>58</sup>

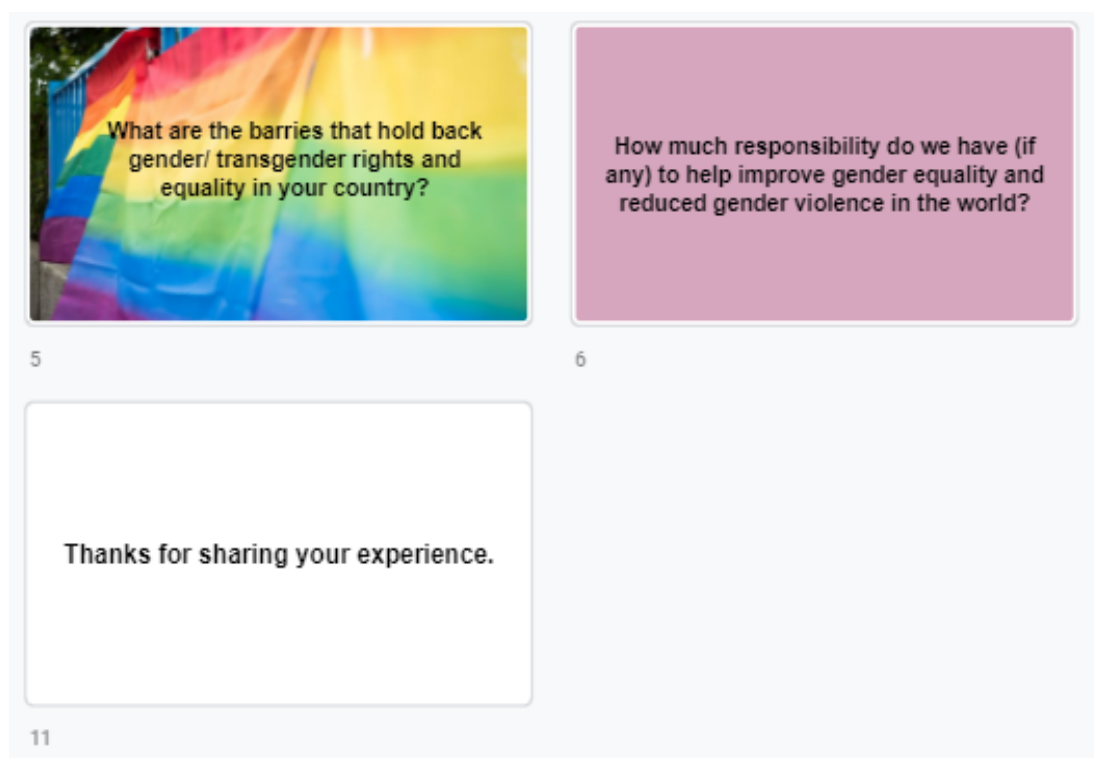
The image shows a screenshot of a presentation titled "Gender Rights & Equality" with the subtitle "English Conversation". The presentation consists of 10 numbered slides:

- Slide 1:** Title slide with a rainbow background and the text "Gender Rights & Equality" and "English Conversation".
- Slide 2:** Red background with the text: "Name one or two things you like about being a man / woman."
- Slide 3:** Blue background with the text: "Name one or two things you don't like about being a man /woman."
- Slide 4:** Purple background with the text: "Have you ever experienced discrimination based on any gender? If so, what have you learned from this experience?"
- Slide 5:** Green background with the text: "Watch the video below:" and a transgender symbol icon.
- Slide 6:** Rainbow background with the text: "After watching the video, answer the questions." and "Is her claim fair? Why (not)?"
- Slide 7:** Grey background with the text: "What can be done to improve their access to public restrooms?" and a triangle with a rainbow.
- Slide 8:** White background with a rainbow owl illustration and the text: "What words of wisdom or advice can you share with regards to experiencing or witnessing gender-based harassment/ violence?"
- Slide 9:** (Numbered but content not fully visible)
- Slide 10:** (Numbered but content not fully visible)

Fonte: Arquivo pessoal.

<sup>58</sup> Os slides se encontram nos anexos, disponibilizados pela professora.

Figura 38 – *Printscreen* complementar da aula “Gender Rights”<sup>59</sup>



Fonte: Arquivo pessoal.

Nas figuras anteriores estão as perguntas disponibilizadas aos alunos via apresentação como orientação de debate em grupos, que geraram efetiva participação deles, em que são convidados a definirem o que é ser “mulher”, “homem”, quais as barreiras e discriminações afetam os direitos da comunidade LGBTQIAPN+, como o acesso aos banheiros públicos pode ser facilitado etc. O “eixo oralidade” (BRASIL, 2017, p. 241) para as práticas de ensino e aprendizagem na língua inglesa é muito valorizado nas aulas da professora Sweetheart na rede pública, ainda que conte com numerosos alunos para as atividades orais, em que se sugere constante trabalho em equipe com alta quantidade de participantes para se intercalarem as enunciações. Assim, usando slides temáticos, a educadora oportunizou aos alunos falarem de suas ideias sobre o conteúdo trabalhado usando a língua-alvo. Sobre o direito e as características dessa habilidade nas escolas, vemos que

O eixo **Oralidade** envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face (BRASIL, 2017, p. 241, grifo do original).

<sup>59</sup> Os slides se encontram no Apêndice F, disponibilizados pela professora.



O conteúdo gerado em inglês, à luz dos estudos da EDC, foi muito convidativo à reflexão nos grupos. Entre as respostas, uma aluna assim se manifestou, preenchendo nos slides<sup>60</sup> as suas observações por escrito:

Have you ever experienced discrimination based on any gender? If so, what have you learned from this experience?

*“Yes, unfortunately women go through this on a daily basis. Of course it wasn't a pleasant experience, but I never forget that we must be strong and fight for our rights.”*

What are the barriers that hold back gender/transgender rights and equality in your country?

*“Politics, especially the president himself, we see that in politics, women are not respected as they should be.”*

How much responsibility do we have (if any) to help improve gender equality and reduced gender violence in the world?

*“We have all the responsibility in the world, we must do our part to make people aware and always be willing to "teach" this to those who are not yet informed about it.”*

Is her claim fair? Why (not)?

*“Yes, totally, trans people have the same rights as cis people, and if a woman has the right to use the female bath, a trans woman has the same right.”*

What can be done to improve their access to public restrooms?

*“I think we could change the information on the signs on the doors, something like "female bathroom (including trans women) or something like that, to make these people feel safe and welcome (this includes trans men as well).”*

Percebe-se, pelo conteúdo compartilhado pela educadora, pela palestra e pelos slides editáveis com as perguntas apresentadas nesta seção, que estimulou esses trechos de atividade da aluna como respostas à atividade reflexiva, como a professora Sweetheart estava aberta a ouvir a opinião crítica dos alunos no conteúdo temático, e, ao ser perguntada posteriormente em formulário – vide anexos – se ela havia percebido que o letramento crítico dos alunos foi desenvolvido e se ela se sentiu satisfeita com essas aulas, a ponto de desejar trabalhar assim novamente, ela respondeu “sim”. A educadora, dessa forma, desempenhou um trabalho

---

<sup>60</sup> Os slides originais preenchidos pela aluna em aula on-line estão no Apêndice F desta dissertação.

importante na comunidade através das aulas de inglês, de inclusão e empatia com seus alunos ao considerar o que gostariam de aprender na escola, e de forma responsável, por ter sido desenvolvido um conteúdo por profissionais bem-preparados, e sem deixar de oferecer um material de qualidade em língua inglesa, aliando o LC ao letramento digital, e em língua adicional. Esse foi um dos exemplos de materiais didáticos em que se viu esse tópico temático, em slides, como também observei textos em inglês no modo assíncrono, e a professora gostou da experiência de planejar e conduzir a atividade, conforme respostas às perguntas da presente pesquisa no formulário digital. Ao observar a aula, foi notório o engajamento dos alunos ao receberem os slides virtualmente para serem preenchidos: eles se sentiram protagonistas, ao terem a sua opinião considerada e ao conduzirem as aulas discutindo com os seus colegas as perguntas propostas, com a chance de edição dos slides por si mesmos.

#### 4.1.5 Conjuntura, contexto político em cenário ampliado

No atual governo brasileiro, as comunidades LGBTQIAPN+ têm enfrentado árduos desafios para lutar contra os preconceitos da sociedade em que vivem, injustiças que começam já na infância e adolescência, quando são submetidas a práticas escolares tradicionalistas, conteudistas e segregacionistas. A professora Sweetheart, nesse sentido, faz um trabalho primoroso, ao tentar, como consegue na sua comunidade escolar, instrumentalizar seus estudantes na contramão do discurso de ódio e exclusão, orientando-os a uma reflexão crítica que oportunize aos seus estudantes de inglês novas perspectivas, vez e voz, para que transformem positivamente os contextos que trazem tantas injúrias às suas rotinas pessoais, acadêmicas e quiçá profissionais em um futuro que se aproxima, nas esferas pública e privada. Essa visão ampliada de mundo em letramento crítico, tanto da professora quanto da psicóloga parceira da escola e dos alunos, possibilita a todos reconhecerem os lugares de poder e dominação que os oprimem, e abre portas para criarem estruturas que sejam caminhos para uma vida em busca de equidade social, resistindo aos elementos que os colonizam nas conjunturas, sendo uma das várias conquistas pedagógicas na pandemia. Sweetheart se apresentou resiliente quando não desistiu dessa proposta didática porque era relevante aos seus alunos e quando a “repensou”, tornando-a viável na escola e transformando seu contexto.

## 4.2 Aula “Halloween” e proposta “Book Project”: as estratégias didáticas tecnológicas com reflexão, historicidade e adaptação

### 4.2.1 Halloween em Ensino Híbrido Emergencial (EHE)

Uma das aulas que apresentou mais engajamento discente – em participação – e docente – na elaboração –, tanto virtual quanto presencial, foi a aula sobre “Halloween”, para o 8º ano. As etapas da aula aconteceram no regime que já se configurava híbrido, com atividades em modo remoto, e uma confraternização temática na sala-ambiente presencial da professora Sweetheart, que contava com a educadora e os estudantes fantasiados. Assim como a outra proposta pedagógica citada anteriormente, as relatadas aulas sobre “Gender Rights” – que precisaram superar o medo da comunidade de receber assuntos culturais específicos para discussão em sala –, os eventos didáticos rotulados como “Halloween”, bem como o estudo dos “feriados comuns nos países de língua inglesa”, na fala da professora, também se manifestaram como um posicionamento político da docente na sociedade, à guisa de desenvolver a reflexão, criticidade, autonomia de expressão e intelectual de seus alunos nas aulas de inglês, frente às limitações sociais da escola no contexto específico. Sweetheart explicou em um áudio no diário virtual do *Whatsapp*, que foi transcrito, alguns de seus desafios para o “Halloween”, através do qual ela aprendeu – e gostaria de ensinar a seus alunos – não somente a língua inglesa, mas outras lições complementares:

(...) mas talvez tenha muito a ver com o Halloween, porque a gente gasta muita energia explicando pra sociedade inteira, pra comunidade inteira, escolar, o porquê daquela... E eu uso o Halloween pra tratar muito de preconceito, então eu já junto tudo ali sabe, já junto com eles conhecimento da história, falo coisa que não tem nada religioso, até porque não tem mesmo né, é, não tem nada de Cristo, não tem nada de anticristo, não tem nada disso, é, e aí eu vou explicando pra eles a história, e aí pode tentar combater um pouco né... de falar que é macumba, que é “não sei o quê”, “não sei o que lá”, então talvez seja pelo *Halloween*, o Halloween que deve ter puxado isso em mim, mas a história do Halloween mesmo eu fui conhecer na prática porque a gente comemorava com a Dona R. [nome suprimido], mas não sabia o porquê, sabe, a gente não tinha essa contextualização não, a gente fazia o evento com doces e tudo, fantasiava... Na verdade eu acho que nem fantasiava, a gente não podia porque na época era muito rigoroso o uniforme, a gente trocava as lembrancinhas que era o “trick or treat!”, então a gente só trocava, a gente fazia com a sala inteira e os grupos né, fazia 30 sacolinhas ou caixas, o que você... né, daquele negócio de reciclagem, e aí distribuía pros colegas, a gente voltava com 6 ou 7 sacolinhas diferentes cheias de bala... então o Halloween é uma coisa que eu trouxe do meu Ensino Fundamental II, aí junto com isso eu faço eles raciocinarem, pensarem, né, pra desmistificar tudo, depois eu venho com a Ação de Graças mesmo, né, de, eles saberem que não teve, não foi essa paz de espírito que a história vendia, é de quem explorava, de quem tinha acesso ao registro e tal, aí depois a gente pega tudo né, por exemplo o Valentine’s Day também, o Saint Patrick’s Day... o Saint Patrick’s Day é um, o melhor de todos, né, porque dá pra gente pensar mais, por causa das compras, é, acho que é isso. Eu não sou muito de comemorar na escola o 4 de Julho não sabe, às vezes eu passo até batido... o “por quê?”... uma vez eu ensinei o hino americano e os meninos no evento da escola não sabiam cantar o hino

brasileiro, aí eu parei um pouco, sabe, parei de passar, porque realmente, o hino americano, ele tem uma melodia que esses meninos gostam né, que é tudo gritado e é pequeno, então dá pra cantar, só que aí eu parei, não mexi com isso mais não, sabe, pra eles cantarem e tudo, não, eles têm que aprender a cantar o hino do país deles, aí eu tirei um pouco, então eu acho que essa parte crítica aí né, de eles terem a visão mesmo, real, vem desses feriados aí explicando essa parte que eu chamo de portfólio, né, que é uma pasta que eles pesquisam e escrevem sobre o tema da pesquisa, geralmente são os feriados comuns nos países de língua inglesa.

O excerto anterior, provido pela professora, é riquíssimo de informações interessantes para se elencar, motivo pelo qual não usei trechos específicos nesta seção, mas o coloquei na íntegra, para uma primeira leitura. Agora, em um segundo momento mais detalhado, posso compartimentar as ideias nele contidas, em trechos que elucidam as premissas pedagógicas da professora, para discutir em específico alguns aspectos que representam a história e a visão de Sweetheart. Em um ponto se demonstra como a formação da docente Sweetheart, através da “Dona R.”, a professora, em tempos de adolescência, foi influenciada. A sua perspectiva crítica para a sua atuação profissional, através do tema, também visa transformação social – como a da professora “R.” citada, que ensinava “reciclagem” através do Halloween: “então, o Halloween é uma coisa que eu trouxe do meu Ensino Fundamental II, aí junto com isso eu faço eles raciocinarem, pensarem, né, pra desmistificar tudo”. Também se torna possível ver, claramente, como o posicionamento da professora é contestador, crítico, e como ela deseja apresentar aos estudantes de inglês essa reflexão nas políticas de dominação ao longo da história, no trecho: “depois eu venho com a Ação de Graças mesmo, né, de, eles saberem que não teve, não foi essa paz de espírito que a história vendia, é de quem explorava, de quem tinha acesso ao registro e tal, aí depois a gente pega tudo, né, por exemplo o Valentine’s Day também, o Saint Patrick’s Day... o Saint Patrick’s Day é um, o melhor de todos, né, porque dá pra gente pensar mais, por causa das compras, é, acho que é isso.” Observa-se que na prática da professora de fato o desenvolvimento linguístico se mostra como caminho que procura conhecimento cultural ampliado, e acontece com autonomia do estudante: “então, eu acho que essa parte crítica aí, né, de eles terem a visão mesmo real, vem desses feriados aí explicando essa parte que eu chamo de portfólio, né, que é uma pasta que eles pesquisam e escrevem sobre o tema da pesquisa, geralmente são os feriados comuns nos países de língua inglesa.”

Sobre esse caráter interdisciplinar das suas aulas de inglês, de se discutir temas relevantes e contextualizados aos alunos, por meio do ensino e aprendizagem da língua inglesa com conteúdos de outras áreas do conhecimento, Sweetheart descreveu em outro áudio também. Em adição à vontade criativa didática, ela citou os desafios do tempo remoto para se trabalhar conjuntamente (em ERE):

Igual, teve olimpíadas de astronomia, eu criei uma atividade falando do site da NASA pra eles poderem estudar aquilo, porém em inglês, né, que seria o CLIL, mas eu não ousou falar que é CLIL, eu não faço CLIL, quem me dera... eu vou pegando, vejo aqui, agora que tá online, cada um no seu quadrado, tá mais difícil saber o que que um professor tá trabalhando pra tentar alinhar, né, por exemplo, eu tô com o verbo “can” e “could” no 8º ano, né, que é a última matéria do 7º, e aí, é, eu poderia tá trabalhando com a professora de Educação Física, por exemplo, “habilidade esportiva, olimpíada”... tá aí, então assim, eu vou pensando, aí eu sento aqui, uma coisa que eu ia fazer básico nunca fica básico, já incremento outras coisas sabe, então eu tô aprendendo a... esse ano tá um pouco ruim pra mim, não é ruim... mas tá, sem graça, vamos falar “sem graça”... porque eu tô trabalhando na minha caixinha, só... só eu no meu quadrado e isso me irrita muito, eu gosto de estar por dentro, assim, às vezes eu olho alguma coisa né... é, e pego pra minha aula, não é que eu vou trabalhar com o colega, mas eu posso ajudar sem ele saber, né... é isso, mais ou menos.

É inegável a presença do desejo de Sweetheart em seus discursos de um ensino intertextual de inglês, proposta esta que a motiva profundamente na elaboração das atividades temáticas, como o Halloween, por exemplo. As influências da sua formação são tão fortes para a constituição de sua identidade docente que ouvi a professora mencionar novamente a referida professora R. e as atividades que concernem o Halloween, visando impactos sociais positivos, em outros dois áudios do diário virtual, embora Sweetheart não necessariamente a chamasse de “inspiração”. A referência docente original de Sweetheart parecia, conforme explicitado nos excertos a seguir, usar as mesmas estratégias didáticas<sup>61</sup> que eu percebi na educadora atualmente, a valorização do livro didático e a participação ativa nas atividades com os alunos. O que a diferencia de Sweetheart é que a professora participante desta pesquisa trabalha muito mais a “conversação”, mencionada pela educadora como não tão presente no planejamento da professora “R.”:

Olha, eu não tive professor que me inspirou assim não, é... eu tenho essa referência da professora R. [nome suprimido] que eu acho que ela era, nossa, excelente professora. Como eu gostava da matéria então isso potencializa mais né, e ela era também uma super mãezona, nos jogos olímpicos que tinha na escola, é, ela tava em tudo, então eu tenho muito o jeito dela de participar de tudo, sabe, de estar participando, de participar dos eventos da escola, esses trem, né...

Eu acho que a minha professora, primeira professora de inglês, ela tinha um ânimo sim, porque, na época a gente usava livro, a gente tinha que comprar livro, e hoje que eu sou professora, eu sei que era muito difícil, né, você pedir um livro que não vinha, é, do governo, então mas se bem que nesse período eu peguei... então só por ela adotar livros já era um avanço, então a gente estudou com livros, o nome do livro era “Our way”, esse mesmo, “Our way”, e... porém, ela não trabalhava muito pronúncia, pronúncia não, mas ela ensinava uma gramática que assim, é... muito bacana, e ela fazia o *Halloween* na escola então o Halloween eu tenho muito dela, sabe, ela fazia, era um momento que parava a escola, era muito legal, mas é... na aula mesmo, eu também não sei se eu porque eu tenho uma certa, eu tenho facilidade, né, pra aprender línguas, então, é... a minha tradução, ela não era via dicionário, mas os meus colegas sim, eles tinham que recorrer ao dicionário o tempo inteiro, (...) eu acho que ela passava por todas as etapas do vocabulário, né, de enriquecer o vocabulário, mas eu

---

<sup>61</sup> Sweetheart preza pelo livro didático em sala de aula, inclusive comprou com os próprios recursos o livro que usou durante o tempo remoto (ERE).

não sei se ela, a única coisa que ela não trabalhava era a conversação mesmo, ela até colocava a gente em duplas e tal, mas a gente... a maioria não fazia mesmo, não tinha como, né... tinha 4 alunos na sala, eu acho meio... mas a parte de gramática, leitura e negócio de texto... perfeita, acho que o nome dela era R. [nome suprimido]... é, essa foi inspiração, é... Da quinta série antiga à 8ª série, eu tive aula com ela e ela também era professora de português só que de manhã, aí quando eu passei pra de manhã eu tive aula com ela de português, ao invés de inglês, e aí tinha uma outra professora que eu não lembro o nome, mas também era boa, mas já tava com muita idade, não dava conta mais de sala de aula não.

Sweetheart mencionou no excerto anterior que a professora R. “fazia o Halloween na escola”, “então, o Halloween eu tenho muito dela, sabe, ela fazia, era um momento que parava a escola, era muito legal”, e eu vi que a professora estava muito empenhada em fazer essa prática pedagógica na sua escola também. Portanto, para esse evento didático, criei dois questionários em formulários digitais, um pré-aplicação e outro pós-aplicação das atividades.

No momento inicial de planejamento, Sweetheart divulga sua vontade posicionada de uma mudança de paradigmas nas escolas, que a meu ver é bem crítica e política, conforme visto na Base Nacional Comum Curricular: “É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2017, p. 239). Há uma batalha em curso apresentada pela professora que concerne às possibilidades de se ter o Halloween na agenda das instituições:

Este planejamento contempla uma aula expositiva com um game para os estudantes e se realizará na semana que antecede o Halloween.

O objetivo dessa aula sempre é o pensamento crítico acerca da cultura de outros povos, como viviam e quais eram suas crenças e tradições. Será aplicada em forma remota e presencial.

Em toda escola que trabalho eu sou a professora do "Halloween". E eu adoro o termo! O tema, para além do currículo, está presente nas minhas práticas como uma tentativa de diminuir toda a crença errada que muitas comunidades escolares têm sobre o Halloween. É uma tentativa de acabar com a disseminação de informação errada e preconceituosa criadas, principalmente, por igrejas evangélicas.

Eu acredito que os estudantes gostam das temáticas porque aumenta o conhecimento cultural que está relacionado com os países de Língua Inglesa, eu percebo que eles se sentem bem ao contar para os familiares a real história por trás das datas comemorativas e fica mais interessante, quando eles começam a associar a cultura deles com a nossa e começam a visualizar semelhanças.

Perguntei à professora via *Google Forms*, por conseguinte, como se estruturaria(m) essa(s) aula(s) em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na comunidade em que ela atua, e quais poderiam ser os desafios de contexto, na opinião dela, assim como quais poderiam ser as grandes conquistas pedagógicas na língua:

Geralmente apresento um texto sintetizando toda a história da origem dessa data comemorativa, passando pela cultura celta até chegar na América. O texto está em inglês propositalmente para que os estudantes leiam em voz alta, talvez este seja o maior desafio da aula, uma vez que será on-line. A grande conquista será ver os alunos perceberem que cultura sempre vale a pena aprender, que o preconceito em relação ao Halloween tem um viés mais de poderio da igreja cristã. Acredito que a conquista pedagógica na língua será reconhecer no texto um vocabulário que eles já conhecem, quanto ao "game" também está estruturado em inglês, eles precisarão destravar os cadeados e descobrir quem é o impostor, todas as atividades estão em inglês incluindo as instruções, eles precisarão, também, dos conhecimentos prévios para conseguirem passar de fase até chegar no final.

Eles terão melhor aproveitamento na atividade gamificada. Esta atividade (escape room) tem como objetivo descobrir quem é o impostor. Para isso, os estudantes deverão destravar os cadeados de cada atividade e pegar as dicas para encontrar o impostor. Os estudantes serão separados em grupos no Zoom e o primeiro grupo que terminar e descobrir quem é o impostor, será o grupo vencedor do game.

No momento da leitura e da explicação da origem e das tradições celta eu acredito que eles precisarão colocar todo o conhecimento prévio deles na aula e esse momento será de reflexão, comparação e curiosidade, demonstrando postura crítica acerca de um assunto que muitos veem como delicado. Pra mim não é.

A partir do que Sweetheart relatou na elaboração da atividade, considerei que além da criticidade, a *gamificação* também estava presente na sua proposta em ERE e EHE como estratégia didática, quando também ouvi o termo nos seus áudios do diário virtual. O uso de *games*, jogos virtuais, foi observado em muitas das aulas da professora participante, inclusive no Halloween – que, na visão aplicada da professora, *gamificação* compreende o uso positivo dos *games* e brincadeiras lúdicas em sala, e não no sentido de competitividade para recompensa e meritocracia. Para a educadora, os *games* foram relevantes na aprendizagem dos alunos em tempos de pandemia, na prática das aulas virtuais, no seu contexto. Braga e Racilan (2020)<sup>62</sup> apontam benefícios através do uso de *games*:

A aprendizagem através de jogos é um fenômeno famoso reconhecido por pesquisadores e por formadores de professores que veem “o jogar” como um processo natural de aprendizagem que pode levar ao desenvolvimento social, cognitivo e até físico, como no caso das crianças (BRAGA; RACILAN, 2020, p. 695, tradução nossa).

Por conseguinte, os pesquisadores<sup>63</sup> discorrem sobre a aprendizagem através do planejamento de *games* com intencionalidade didática:

Diferentemente da aprendizagem incidental, o propósito da aprendizagem tangencial é intencionalmente encorajar o desenvolvimento de certos conhecimentos e

---

<sup>62</sup> No original: Language learning through games is a well-known phenomenon recognized by researchers and teacher educators who see playing as a natural learning process that can lead to social, cognitive and even physical development, as is the case with children (BRAGA; RACILAN, 2020, p. 695).

<sup>63</sup> No original: Unlike incidental learning, the purpose of tangential learning is to intentionally encourage the development of certain knowledge and skills, without getting in the way of the fun. (BRAGA; RACILAN, 2020, p. 698)

habilidades, não deixando a diversão de lado (BRAGA; RACILAN, 2020, p.698, tradução nossa).

Na tentativa de entender e explicar o conceito do termo *gamificação* em outros ambientes além da sala de aula, destaco Burke (2015, p. 12), que apresenta a “gamificação como uma maneira de motivar as pessoas a atingirem seus objetivos”. Ele acrescenta que é uma estrutura para ajudar as pessoas “a alcançarem os objetivos delas, não da organização” (BURKE, 2015, p. 12), e “gira em torno de envolver as pessoas em um nível emocional e motivá-las a alcançar metas estabelecidas” (BURKE, 2015, p. 16). O autor aponta que, inicialmente, a proposta foi utilizada no departamento de *marketing*, e depois se espalhou por vários outros setores (BURKE, 2015, p. 13). Burke salienta que a gamificação é parte da meta para a terapia de crianças com câncer nos hospitais em *Toronto, Canadá* (BURKE, 2015, p. 16). Também é utilizada profissionalmente nos envolvimento emocional e transacional, em que “empregadores focam no engajamento dos funcionários” (BURKE, 2015, p. 16).

Para aplicação em sala de aula, o autor explica que através da *gamificação* os educadores buscam “comprometimento dos alunos”, e que “nem todo engajamento é igual” (BURKE, 2015, p. 16). Compreendo que essa parece ser uma estratégia interessante para a sala de aula se, e somente se, for levada a engajar e não à exposição vexaminosa dos alunos, nem à contabilização de privilégios frente aos outros colegas, porque, de acordo com o autor, “tem tudo a ver com motivação” (BURKE, 2015, p. 17). Ou seja, seria uma força para um fim construtivo, de sentido positivo, e traz aos seus participantes três ganhos, no mínimo, nos seus elementos essenciais em que Burke (2015, p. 17) estabelece, em descrição e grifos originais:

- 1o) Autonomia** – o desejo de comandar a nossa própria vida;
- 2o) Domínio** – a necessidade de progredir e se tornar melhor em algo que importa;
- 3o) Propósito** – o desejo de fazer o que fazemos por causa de algo maior que nós mesmos.

Na fala da professora em áudio digital, o termo *gamificação* para um resultado satisfatório também apareceu, no sentido de “uso de jogos”, quando a perguntei sobre as suas estratégias de sucesso nas aulas:

Então, eu acho que das alternativas, das, é... como é que fala, estratégias de sucesso, a primeira: o livro digital, a segunda: a gamificação, né, que eu usei muito com *Kahoot*, *Quizizz*, usei muito esses recursos que gamificam a aula... e o *Agenda Web* que é um site que tem de exercício também, e todo digital, também foi. Então é esses três que eu pontuo.

O Halloween para Sweetheart, de forma lúdica, “gamificada” e criativa, tem sido planejado pela professora há mais de 5 anos nas escolas em que atuou, e ela considera que,



através dele, em historicidade e mudança da consciência coletiva sobre a oportunidade didática, desenvolve-se muito o letramento crítico. Especificamente no ano de 2021, a educadora assim o realizou, em suas palavras no formulário digital pós-aplicação:

As aulas aconteceram nos dias 26 e 27 de outubro no modelo remoto, e nos dias 28, 29 de outubro e no dia 8 de novembro no modelo presencial. E foi somente duas aulas envolvidas no plano.

O que sempre almejo com as aulas sobre o Halloween é consciência crítica acerca de contextos históricos e culturais que construíram o que hoje chamamos de *Halloween*. A proposta consistiu em uma aula contextualizando o tema. Os alunos leram o texto da apresentação e discutimos um pouco sobre o porquê de muitas pessoas religiosas terem preconceito com essa data comemorativa.

Sempre trabalho a parte cultural e história comum aos países que falam a língua inglesa.

Ao ser questionada sobre os desafios após a aplicação das duas aulas na temática de Halloween, a educadora declara<sup>64</sup>:

Eu ainda não conheço muito bem a comunidade, mas eu não deixo que opiniões interfiram no meu planejamento e muito menos naquilo que proponho para minhas aulas. Os desafios são sempre os mesmos: preconceito "ignorante" vindos, principalmente, de pessoas evangélicas. A maior conquista foi perceber que muitos estudantes conseguiram entender e refletir sobre o tema. Às vezes, eles se surpreendiam com alguma parte da história. É uma sensação boa ver que uma parede preconceituosa foi quebrada.

Um ponto que chamou minha atenção na fala de Sweetheart é que ela acredita, e verifica em seu cotidiano, falando das suas experiências, que algumas das influências religiosas nas histórias que ela acompanhou podem limitar seus estudantes a terem oportunidades culturais na escola se não estiverem abertos ao conhecimento de outras perspectivas nos ambientes de aprendizagem. Entretanto, é importante salientar nesta dissertação que essa é uma observação da professora, pontual aos casos específicos que ela conheceu e não podemos generalizar o comportamento dos perfis citados como comum a todas as pessoas que seguem a mesma religião, e sim, compreender que ela falava sobre as experiências já vividas. Nesse aspecto, ela celebrou uma evolução em favor da História e da reflexão coletiva, e mencionou no questionário pós-aplicação outras vitórias pedagógicas, em regime remoto e híbrido, na aula presencial:

Eles tiveram êxito na atividade gamificada “*escape room*” e também durante a leitura dos textos. Contribuíram com conhecimentos prévios e com o diálogo. Já no módulo presencial, a atividade ofertada foi também um texto explicativo sobre o Halloween, um texto sobre “Por que as bruxas são consideradas ícones do movimento feminista?”

---

<sup>64</sup> As duas seguintes inadequações ortográficas, por falha de digitação das respostas do questionário original, foram corrigidas nesta dissertação, para melhor leitura do trecho: alterou-se a palavra “interfiram” com a letra “r” que faltava ao verbo, e houve acréscimo da palavra “da” em “parte da história”; alterações essas que não mudaram a autenticidade do conteúdo do excerto divulgado em formulário digital pela professora.

e um texto “Estes eram os 11 sinais de que alguém era uma bruxa”.<sup>65</sup> Em todos os textos os estudantes conversaram bastante e finalizamos a aula com uma atividade gincana que envolvia cálculos matemáticos<sup>66</sup> e no final eles receberam guloseimas da professora de inglês. Só os alunos da minha sala referência (bolha).

Interessantemente, observamos mais uma vez a interdisciplinaridade<sup>67</sup> na fala da professora Sweetheart, em que o inglês, em temática de Halloween, também apareceu na referida atividade matemática. Os outros textos para o modo presencial, sobre os quais ela menciona no excerto, foram sugestões de um projeto interdisciplinar da instituição. Para concluir a reflexão sobre a atividade, a professora considerou:

Eu acredito que os alunos gostaram de saber sobre essa festividade. Para muitos era tudo novidade, para outros nem tanto. Mas as atividades ajudaram muito uma vez que eram gamificadas.

Os jogos, a proficiência em tecnologia, sem quaisquer dúvidas, fizeram toda a diferença durante a pandemia nas aulas de Sweetheart, tanto em regime remoto quanto no híbrido, porque pessoalmente com os alunos ela também interagiu com ludicidade. Mas, especialmente no mundo virtual, Sweetheart adaptou muitas atividades em língua inglesa de maneira muito interessante, lançando mão de muitos recursos digitais úteis aos docentes. Por exemplo, relato uma brincadeira pré-aula híbrida, conduzida pela professora de forma personalizada,<sup>68</sup> em que ela pergunta aos educandos o que ela deveria usar na confraternização presencial de Halloween, para desenvolver nos estudantes o uso dos verbos modais em inglês, presentes nos conteúdos anuais<sup>69</sup>, em que se lê: “*What should my teacher be for Halloween?*”, e o motivo pelo qual eles escolheram a fantasia, em “*I think my teacher should be... Here are the 3 reasons why...*”. A professora se divertiu quando os alunos a pediram para se vestir de “anjo”, e assim ela os atendeu na aula presencial. A seguir, demonstro a tela compartilhada em que ela interagiu com os alunos remotamente, antes da confraternização:

---

<sup>65</sup> Os dois referidos textos pertencem à uma atividade interdisciplinar da instituição e estavam em português a pedido da escola, razões pelas quais não foram anexados nesta dissertação, por serem uma atividade complementar e sugerida ao planejamento de Sweetheart. Para a professora, foi relevante mencioná-las em sua resposta, pelo caráter de discussão política e crítica para os alunos, mas elas não são referência de análise nesta seção ao desenvolvimento linguístico do inglês *per se*, nos estudantes.

<sup>66</sup> Essa atividade matemática estava em inglês e se encontra no Anexo C desta dissertação.

<sup>67</sup> Uma atividade presencial de Halloween também foi uma proposta interdisciplinar da escola. O plano de aula se encontra no Anexo C, em português, porque foi aplicado para conhecimento prévio dos alunos em todas as disciplinas.

<sup>68</sup> Nessa atividade havia uma boneca digital com todas as características físicas realistas da professora participante e, para preservar a sua identidade, a imagem se dispõe incompleta por sigilo de pesquisa.

<sup>69</sup> O planejamento anual da professora de conteúdos para a sua disciplina (Língua Estrangeira Moderna – Inglês), em documento oficial da instituição, se encontra nesta dissertação, no Anexo B.



Depreende-se, portanto, que as habilidades tecnológicas de Sweetheart foram facilitadoras à organização da professora no Regime Remoto Emergencial, uma estratégia bem-sucedida, que se aliou às reflexões nas atividades com perfil crítico e em que se discutia o legado histórico dos conteúdos culturais trabalhados. Mas nem sempre ela usou da *gamificação* ou dos *games* como estratégia didática. Em outro áudio disponibilizado pela professora encontrado no diário virtual, ela revelou, como ressalva, que usa os jogos mais em aulas que celebram datas especiais:

(...) é, eu uso muito o *Kahoot*<sup>70</sup>, muito não... eu usava mais o ano passado, esse ano não tô usando muito não porque eu tô preferindo usar esses sites mais direcionados pro inglês sem gamificação mesmo. Mas eu usava, eu troquei, né, o *Kahoot* foi uma vez ou outra, é... eu uso o... quando é data assim, igual o Dia das Mães, Dia das Mulheres, eu usei o “nuvem de palavras”<sup>71</sup> com eles, é... o quê mais... Acho que é só isso, e uso mais o *Google Slides* mesmo pra explicar matéria, fazer um jogo, alguma coisa assim, sabe? Mas... deixa eu ver: *Agenda Web*, *English Test*, é... atividades online, é, basicamente é isso aí que eu uso pra eles.

Conforme podemos observar no excerto, foram utilizados inúmeros artifícios tecnológicos, não somente nas atividades analisadas para o evento de Halloween, mas em outros planejamentos pedagógicos para a sua disciplina, em que a educadora propôs um engajamento digital louvável em ERE e EHE. Uma das propostas até estimulava as habilidades de escrita dos alunos em inglês, convidando-os a produzir um conteúdo autoral, um livro em língua adicional e na língua materna, utilizando um aplicativo chamado *Book Creator*.<sup>72</sup> Sobre esse projeto inovador na pandemia, discorro no próximo subtópico.

#### 4.2.2 “Book Project”, os multiletramentos e a flexibilidade metodológica

Um projeto de longo prazo, para o ambiente virtual, em ERE e EHE da professora Sweetheart, que eu percebi ter sido uma excelente iniciativa em tempo pandêmico para uma produção efetiva na língua-alvo inglês, foi o “Book Project”, para os 9º anos. De acordo com a educadora, em formulário digital<sup>73</sup>, seu tempo de duração em contextualização se definiu assim:

O início foi dia 21 de maio para conhecimento da plataforma e dos recursos. Em outubro foi postado no google classroom todas as orientações do projeto.

Quanto aos seus objetivos pedagógicos, Sweetheart descreve que,

---

<sup>70</sup> O site *Kahoot* apresenta uma proposta em jogos de interação on-line interessante aos alunos, que respondem em tempo real da apresentação às perguntas elaboradas com antecedência pelos palestrantes. Disponível em <https://kahoot.com/>. Acesso em: 31 dez. 2021

<sup>71</sup> O termo “nuvem de palavras” se refere a “*wordcloud*”, uma representação multimodal, virtual, de palavras.

<sup>72</sup> Disponível em <https://bookcreator.com/>. Acesso em: 31 dez. 2021.

<sup>73</sup> O formulário se encontra no Apêndice H.

A proposta deste projeto é escrever um livro digital bilíngue e inclusivo. Os estudantes terão a oportunidade de desenvolver habilidades de edição, ilustração, escrita e publicação de um livro virtual. Não foi imposto nenhum tema e nenhum gênero textual específico. Eles estão livres para escrever um livro do jeito que eles quiserem.

Ao ser questionada sobre o motivo pelo qual escolheu propor a atividade, e qual a meta pedagógica a ser alcançada no conteúdo abordado, a professora explica:

A oportunidade de trabalhar as habilidades de planejamento da escrita, escrita e revisão, assim como as habilidades de leitura, uma vez que eles deverão ler o texto em voz alta utilizando o recurso de gravação de voz. E por último, e não menos importante, a tradução porque a proposta é de um livro bilíngue.

A estrutura do trabalho é utilizar uma plataforma de edição de livro digital, no qual o estudante terá a liberdade de escolher o tema e gênero de acordo com o gosto. Os desafios estarão certamente na elaboração do texto e no uso da plataforma. A maior conquista será eles se sentirem escritores. Sentir que podem contar histórias, receitas, etc. Espero que ao visualizarem o livro pronto eles tenham essa satisfação de “eu posso, eu consigo”.

Tais possibilidades didáticas multimodais me recordam da noção de multiletramentos, conforme disposto na BNCC (BRASIL, 2017) como “uma visão ampliada dos letramentos” (BRASIL, 2017, p. 240):

(...) concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico (BRASIL, 2017, p. 240).

Ora, sendo, portanto, esse um movimento linguístico e semiótico de natureza indiscutivelmente “ideológica”, perguntei à professora se ela via no exercício a possibilidade de criticidade pelos alunos, e Sweetheart assim me respondeu:

Sim. O próprio ato de escrever um livro com suas próprias ideias é uma oportunidade de se expressar criticamente, seja sobre uma banda favorita, sobre um acontecimento etc. Por exemplo, uma aluna está escrevendo sobre k-pop, outro aluno escreveu sobre “post shit” (que eu não conhecia), “social medias”. Mas ainda não estão prontos, então não sei ainda explicar a reação deles em relação a perspectiva crítica.

A enunciação da professora, no que diz sobre a oportunidade discente de “se expressar criticamente”, vai ao encontro do que o documento diz, no trecho;

Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (BRASIL, 2017, p. 240).

Percebemos no excerto anterior que o uso da língua adicional, o inglês como língua franca, pode representar a identidade, em “expressar ideias, sentimentos e valores”, e é recomendado, para que a língua “se torne um bem simbólico para falantes do mundo todo” (BRASIL, 2017, p. 240), conforme exposto. Ao ser questionada sobre o uso da língua, Sweetheart declara:

Eles deverão escrever um livro em inglês/português, então eu espero que recorram ao próprio conhecimento, buscando frases simples, que eles já sabem. Mas eu sei que eles recorrerão ao tradutor.

Além de definir o livro elaborado pelos alunos como bilíngue, sobre a forma dos estudantes elaborarem os livros, em áudio a professora Sweetheart explicou em detalhes o que esperava do projeto:

Então, aí eles, é... tem as orientações lá, todas explicadinhas e eles tem que produzir esse livro, e eu não deixei, não falei “Ah, vai ser individual”. Por quê? Bom, eu falei individual, dupla, grupos, né, tá escrito lá, é... porque primeiro (...) como eu não pago, eu tenho direito a 40 livros só; então, por exemplo, se cada turma tiver, eu tenho 10 turmas, se tivesse 4 grupos, teríamos 40 livros, né, com todo mundo participando, e eu não ia exceder o negócio de livro né... só que tem aqueles alunos que não gostam de fazer trabalho com os outros e eu não achei pertinente nesse trabalho ficar exigindo trabalho em grupo e tal, né, porque eu gosto de ver o gosto do aluno também, eu gosto de respeitar isso, né, e também grupo, falar trabalho em grupo em época de pandemia, mesmo eles sabendo que tem vídeo-chamada e “nã nã nã”, é um tal de ir pra casa do coleguinha “porque tem trabalho de inglês”, eu tenho uma rejeição pra trabalho em grupo, mas isso é um assunto pra depois, né... mas, é... aí, é... não é uma rejeição, mas eu não... é... opto por trabalhos em grupo na escola pública, eu acho válido se eu tiver um momento dentro da escola pra fazer, na maioria das vezes a gente não tem né?... Ô Isabelle, porque é 1 hora ou 50 minutos né, você tem que ter uma organização, assim, fenomenal, e seus alunos também têm que ser organizados, ágeis, né, pra montar grupo, separar carteira, essas coisas... nessa escola que eu tô ela é boa porque as cadeiras são próprias pra trabalhar em grupo, sabe?

No excerto, percebemos a flexibilidade da educadora em incentivar os alunos a decidirem se gostariam de trabalhar em grupos ou não, citando alguns fatores sociais e de organização inerentes à escola pública e à biossegurança na pandemia, assim como ela aborda os bens materiais que a sua instituição apresenta, que facilita o engajamento dos alunos em grupos. Conclui-se, por essa fala, que de fato a escola apresenta condições favoráveis à aprendizagem de modo coletivo em estrutura e que a professora se mostra democrática para os alunos em suas aulas e nas tarefas didáticas que solicita a eles. Em um outro registro de áudio, a professora compartilhou mais informação da proposta em grupos, se fosse desejada e como planejada pelos alunos:

O *Book Creator* é aquele, aquela plataforma, aquele trabalho que eu passei em outubro pra eles, que eles iam ter outubro, novembro e dezembro pra fazer, é... que eles poderiam escolher o que que eles quisessem, mas tinha que ser um texto original né, deles mesmos, e... bilíngue, e além disso tinha que ser um áudio-book né, que eles têm... pra eles lerem o que escreveram. Então, o mais interessante desse trabalho é a

formação dos grupos, porque eu falei que eles poderiam fazer do jeito que quisessem, foi isso que eu falei com eles. E aí, eles tão fazendo do jeito que eles querem. Tem gente que tá fazendo individual, tem gente fazendo em grupo, tem gente que tá fazendo em uma manada, eu falo com eles... falei: “Não, [Estudante]”, outro dia falei “[Estudante], seu grupo aumentou hein?, nossa, você começou sozinha, de repente tinha três!”, falei assim com ela... “É, professora, é que eu não sabia, aí as pessoas foram entrando.” Aí eu morri de rir, né, porque eu não vou chamar atenção, ainda. Mas, aí, minha filha, achei interessante... então, isso tá sendo bem interessante de observar, para além dos livros que eles tão criando, né. Então, é... tem erros, né, de edição... ó, tem erro de ortografia, é... a questão das imagens, às vezes você vê que eles não têm muito a noção, né, do, é... da disposição das imagens, apesar de ter muitos “templates” lá, eles não têm, é até interessante ver isso que eles não têm muita noção. É... então a proposta de atividade<sup>74</sup> é essa, tá lá no *Classroom*, tem na atividade de outubro, no mês de outubro.

Mas “nem tudo são flores”, como diria o ditado popular. A atividade foi mudando, face aos desafios imprevisíveis. Ou seja, no final do projeto, quando voltamos a conversar sobre ele, Sweetheart contou que se frustrou com o posicionamento autônomo que viu acontecer, em uma das alunas, que trouxe um fator de impedimento à publicação das obras:

(...) Mas aqui... é... com relação ao livro, eu queria publicar, sabe? Imprimir bonitinho, pedir na editora pra poder imprimir, pra gente ter uma parte na... ou na biblioteca da escola... (...) vai um nichozinho na minha sala que tem um nicho lá pra poder ser os livros produzidos por eles, entendeu? Então assim, aí gera muita coisa do, da análise crítica mesmo deles, de vivência, de mundo, de conhecimento, pra gente identificar o que eles querem, uma hoje mesmo me falou assim: “Professora, mas não tem o negócio de direitos autorais?” ... aí eu: “Como assim?”, aí ela, “Direitos autorais”... aí eu “Ah, não...” aí depois eu joguei pra esse lado, mas eu já tava pescando porque eu conheço a aluna: “Não, não precisa preocupar não, a gente vai dar uma verificada nas imagens se tem, se não tiver a gente troca,<sup>75</sup> porque o site fica aberto pra gente reeditar o livro, né. Aí ela: “Não, não sei o quê.” *Aí no final ela falou assim, “É porque eu não queria que publicasse o meu livro”... tipo assim: “eu não autorizo, né, meu direito autoral, eu não autorizo”*. Então (...), sô, eu falo muito com o povo, falo (...), a gente fica dando chance pra eles pensarem, pra eles opinarem e tudo (...) e aí a gente tem que ficar... se fosse antigamente quando eu comecei é: “faz!”, “pronto!”, o menino não tinha nem opção de, de não querer apresentar ou não querer publicar, se fosse um livro né, é, agora não, agora a gente tem que perguntar se quer, se não sei o quê, e aí eles vão pelo que convêm... ela, por exemplo, ela tem muito, ela é muito tímida, então tudo dela ela gosta de fazer e tal, mas ela acha que não é bom o suficiente, falta de humildade, já conversei com elas. Mas enfim, aí vai gerar o livro, aí... como tem gerado. Agora eu não vou ligar o computador não porque você tá ouvindo, né, os relâmpagos e tá chovendo pra caramba, mas assim que parar eu vou fazer um *print* lá da... das coisas lá pra você, do livro.

Percebe-se, portanto, que a professora teve as suas expectativas de publicação do livro modificadas por causa da declaração da aluna, que não a permitiria publicar em razão de ela não ceder seus “direitos autorais”, da maneira como a estudante entendeu o contexto. A professora, por sua vez, comparou esta experiência ao que lembrava de sua infância e adolescência, no quesito participação nas atividades sugeridas e orientadas pelos professores,

<sup>74</sup> A referida proposta aos alunos postada foi incluída no Anexo A.

<sup>75</sup> Interpretei que a professora possivelmente quis dizer que respeitaria o direito autoral das imagens, procurando outras figuras para inserir nos livros, de domínio público ou *creative commons*.

alegando que antigamente a adesão era maior, em função de que, enquanto aluna, ela não teria escolha “de não querer apresentar ou não querer publicar”. Em outro áudio, Sweetheart também descreveu o tempo escasso no final do ano para as publicações porque havia uma data-limite específica no *Book Creator*, e muitas tarefas de lançamento de notas dos alunos estavam concomitantes à etapa final do projeto.

Tão convidativo de reflexão esse fato de a aluna defender sua autoria no documento digital – sem ainda saber dos procedimentos formais de publicação, que provavelmente não a eximiriam do seu direito e da garantia dos seus créditos –, porque ao reler Janks (2018) percebo que a aluna fez um movimento de oposição – requerer a propriedade e autoridade sobre seu livro – ao “previsto” pela professora – coordenar a publicação coletiva, mas em decorrência ela respeitou o desejo da estudante –, que causou no contexto efeito contrário ao descrito pela autora:

A mudança do consumo para a produção de conhecimento evidente na Web 2.0 dissolveu formas anteriores de autorização e propriedade (a Wikipedia é um bom exemplo). A autoria também é desafiada por novas formas de criação de texto: misturar, mesclar, cortar, colar e re-contextualizar são práticas correntes da geração “net”. Esses processos resultam em transformações textuais fáceis e contínuas que desestabilizam a própria noção de “um texto” (JANKS, 2018, p. 17).<sup>76</sup>

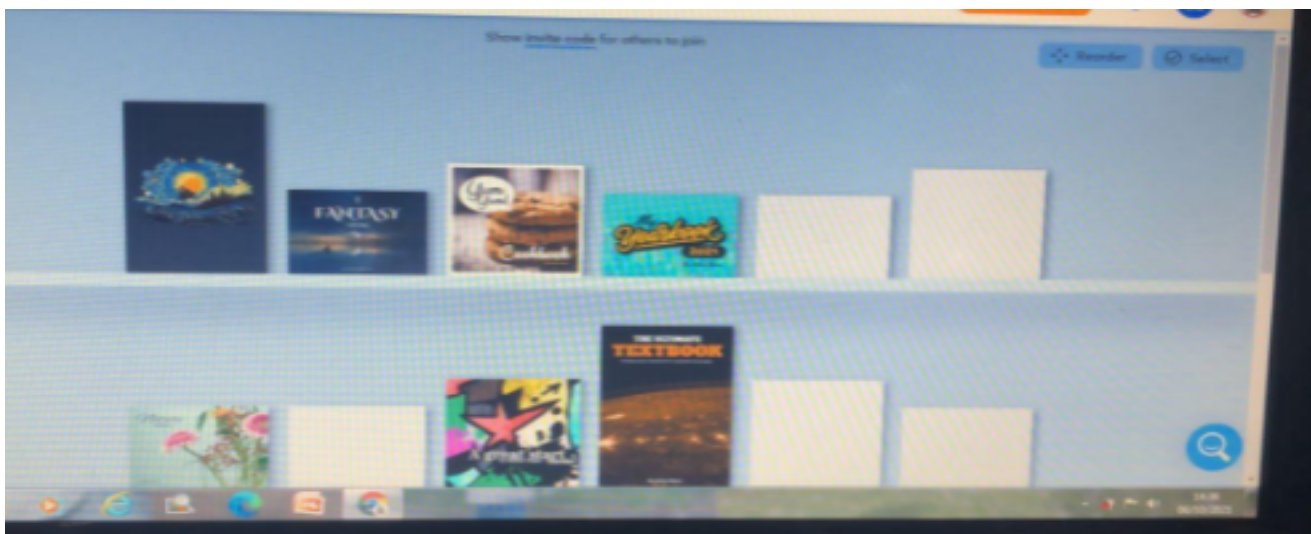
Entretanto, apesar desse evento desestimulador à Sweetheart, ao ser perguntada em formulário digital se faria novamente essa atividade com os seus alunos, a professora respondeu que “sim”, e concluiu que compreendeu a partir da atividade que o letramento crítico foi mais uma vez desenvolvido nos alunos. A seguinte imagem foi compartilhada pela professora, e foi por mim editada para resguardar alguns dados de identificação:

---

<sup>76</sup> Na ocasião do excerto, Janks (2018, p. 17) refletia no seu artigo as instabilidades textuais nos tempos atuais a partir de Kress (2010, p. 23).



Figura 41 – “Book Project”



Fonte: Elaborada e disponibilizada pela professora participante.

Especificamente nesta parte, a pesquisa procurou demonstrar que os alunos podem modular as experiências pedagógicas docentes a partir de suas perspectivas individuais, quando lhes é permitida uma participação consciente e posicionada, entre outras possibilidades de interpretação da análise. A adaptação metodológica e humanização da atividade se fará necessária se levar em conta as diversificadas opiniões discentes.<sup>77</sup>

Ainda, em situações emergenciais, o uso de aplicativos em ambiente de aprendizagem remoto pode ter fim criativo, crítico e autoral. Como já advertia Takaki (2008)<sup>78</sup>, na introdução de sua tese, ainda naquela década, em uma noção facilmente transponível aos dias atuais, “a presente era digital possibilita a convivência com formas variadas e simultâneas de interação humana; inúmeras maneiras de ler, interpretar e agenciar o mundo” (TAKAKI, 2008, p. 1). A respeito da criticidade nas “leituras de mundo”, em ERE e EHE, tratarei no tópico conclusivo a seguir.

<sup>77</sup> Considerando o que se descreveu nesta seção, em respeito aos direitos autorais dos alunos nos livros que ainda não foram publicados, não incluí nessa dissertação textos ou trechos dos livros produzidos.

<sup>78</sup> Tese apresentada à USP pela Dra. Nara Hiroko Takaki, em 2008. Atualmente ela atua como professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A pesquisadora publicou muitos trabalhos relevantes sobre letramento digital na última década.

### 4.3 O letramento crítico em inglês nos ensinos remoto e híbrido emergenciais (ERE e EHE)

Na educadora Sweetheart, o desejo por uma postura crítica a partir dos seus alunos sempre foi visto e declarado, desde a nossa primeira conversa para esta pesquisa, e essa foi a minha impressão inicial da sua atitude profissional e política, que ela descrevia que incidia na sua comunidade escolar. Desse modo, essa continua sendo a minha visão sobre seu trabalho, até nesta última seção de análise dos dados gerados. Ela é uma professora que estimula seus alunos a pensarem, a se posicionarem no mundo. Uma agente social na sua profissão, conforme o conceito aplicado na docência por Kleiman (2005):

Para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e de saberes – tanto dos dele (que talvez até nem saiba que possui porque deles nunca precisou) como dos de seus alunos. O agente social, antes de ensinar um novo modo de se relacionar com a tecnologia (uma nova técnica para plantar batatas, uma nova forma de cuidar do umbigo de um recém-nascido ou de registrar a história de uma família etc.), descobre, em primeiro lugar, se a atividade tem alguma função na vida do outro (KLEIMAN, 2005, p.51-52).

Identificada a prioridade às funções relevantes aos alunos em muitas das atividades propostas por Sweetheart em LC ao acompanhar seu trabalho em 2021, também evidencio que o desenvolvimento linguístico, na produção dos alunos em inglês, no acolhimento da língua pelos estudantes nas aulas desenvolvidas na língua adicional, não se apresentou à parte do seu planejamento em prioridade. Se assim fosse, seria um desprivilégio que eu temia encontrar ao longo da investigação, não seria uma situação ideal aos estudantes. Pelo contrário, a professora ensina em inglês sempre que consegue, desenvolve o letramento crítico e aguarda retorno dos alunos também na língua-alvo, conforme trecho a seguir:

*O desafio foi fazer com que os alunos tentassem responder em inglês. As conquistas pedagógicas foram: participação oral de muitos alunos e como a aula foi pensada pra ser em inglês, eu comecei a aula explicando em inglês. Um aluno me deu a devolutiva de que estava se sentindo bilíngue porque tinha entendido quase tudo que eu falei. Fiquei sem palavras. Foi emocionante, principalmente vindo de um dos alunos mais críticos que tenho (Relato de Sweetheart no formulário digital sobre a aula “Independence Day”).*

Com toda razão estão muitos dos argumentos críticos de alguns estudos referidos, alguns deles já apresentados na seção 2.3 do Capítulo 2 desta dissertação, na qual eu defendi que o letramento crítico em inglês nas escolas trabalha em simbiose com o desenvolvimento linguístico, ou vice-versa, e o acesso a eles é um direito fundamental dos estudantes.

Embora esta pesquisa tenha acontecido em uma escola pública como estudo de caso – motivo pelo qual ela se apresenta assim em seu título –, e que eu seja, assim como Sweetheart,

servidora pública – por eu ser professora efetiva das redes municipal e estadual em exercício – , além do ofício da pesquisa, por muitas vezes, evitei repetir termos como “escola pública” em demasia para se caracterizarem quaisquer procedimentos didáticos, porque não desejo nesta dissertação reforçar o que se sabe unilateralmente ou se tem falado sobre a “escola pública”, ou acerca da “escola privada”. Assim, eu poderia repetir estigmas e outros conceitos fossilizados, que muitas vezes não correspondem ao que se realiza em ensinos de qualidade, que podem acontecer, *a priori* acontecem, em escola pública, ou igualmente, em escola privada; para tais instituições, agora em panoramas amplos e sem aspás, não atribuo nenhum juízo de valor entre os termos aqui apresentados. Muitos são os profissionais comprometidos que ensinaram inglês nas escolas de ensino básico brasileiras em tempos de pandemia, em situações difíceis, inimagináveis, em busca ativa e sob pressão, e agora não me parece justo, de forma alguma, permitir, no meu cotidiano, no que eu ouço nas ruas ou leio em outro ambiente, que sejam diferenciados esses professores de forma generalista, depreciativa, preconceituosa e sem critérios, por simplesmente atuarem em um perfil de escola, em detrimento de outro. Nunca se viu tanta necessidade de união da classe dos professores, de se juntarem todas as instituições de ensino, de todos os níveis, para pressionar os governos locais e federal que as negligenciam, assim como é urgente a mudança do cenário de desvalorização do professor até em situações emergenciais no Brasil.

E, quanto aos docentes de língua inglesa, e às suas responsabilidades sociais desde a sua formação, como vistas em Jucá (2016), sabemos que o magistério impacta as comunidades em que atuam, a sua dedicação implica em mudanças na sociedade. Este estudo não deve, senão, falar do caso de Sweetheart e do LC em pandemia, de um contexto específico, das condições de produção que são peculiares aos sistemas relatados no diário virtual e nos formulários digitais, assim como é singular a interação da sua escola com seus colaboradores e com a comunidade. Nesse sentido, esta pesquisa se alinha ao que foi apresentado por Mattos (1999):

Quanto à possibilidade de generalização, esta não tem sido uma preocupação dos pesquisadores que seguem a linha qualitativa. Pelo contrário, o objetivo tem sido relatar experiências individuais, ou, no máximo, de pequenos grupos enquanto casos em si mesmos, mas que podem proporcionar um conhecimento maior a respeito da natureza subjetiva do aprendizado de línguas e dos fatores psicológicos, sociais e culturais que influenciam o seu desenvolvimento (MATTOS, 1999, p. 153).

Quanto aos “fatores sociais e culturais” mencionados na citação anterior de Mattos (1999), ressalto a interação da professora com todo o entorno da escola, no seu contexto estrutural. Preocupada com as famílias locais e dedicada à sua relação com a comunidade, e em

como prepará-la para as suas necessidades específicas, a educadora relatou em áudios no diário virtual sua vontade de transformação social em sonho e experiência:

*Eu fico pensando assim, porque se a gente pegar Paulo Freire, dá pra gente entender que ele também trabalha por projetos, que tem a ver com a realidade da comunidade, não é? Então, por exemplo, eu... eu trabalho numa escola que tá inserida numa região de indústria, de fábricas que tem aqui perto, de hipermercados, desses trem que faz isopor, que faz ferro, metalúrgicas, marcenarias, a rua de cima é só isso... [Na ocasião, a professora disse que um “studiomaker” seria adequado à realidade da escola].*

*(...) eu, o inglês e o mundo do trabalho... alguma coisa assim. É...que eu trabalhava com sonhos, com...é... o que você, é, perspectiva pro futuro, né, os desejos... e... mas ainda não tivemos tempo pra trabalhar não, né... eu consegui desenvolver um trabalho bem legal com eles, depois eu te mando as fotos [A professora contou sobre uma experiência didática bem-sucedida].*

Hoje mesmo eu tava vendo a proposta do roteiro da minha atividade também, é sobre isso, então tinha “eu, o inglês e o mundo”, era o projeto de vida, então eu colocava as atividades em inglês. *Então tinha uma que eles tinham que fazer o mapa mental do grupo: os sonhos de cada um: "O que você quer ser quando crescer", e colocava a pergunta em inglês, e aí eles colocaram... o mapa... o máximo de inglês que eles tinham, né, porque ano passado eu não conhecia nenhum aluno... então... eu entrei ano passado, a escola começou, né? (...) aí no Classroom, eu tinha um tópico que era só de projeto de vida mas eu colocava em inglês, o que eu achava em inglês de atividade e já colocava lá.* Eu puxava pro inglês, mas a proposta do projeto de vida é... era né... sem ser da disciplina mesmo, apesar de ter o inglês, era mais pra colocar pra trabalhar a questão do mundo do trabalho mesmo, sabe? É... como que o inglês abre portas e tal... [A professora preconiza que nos projetos interdisciplinares também conste a língua inglesa].

Nos excertos, percebemos como a professora prioriza unir o desenvolvimento linguístico a temas de relevância para a vida de seus alunos, até quando a atividade é uma sugestão escolar, “sem ser da disciplina”, com o desenvolvimento das habilidades e inteligências em inglês. Em adição, ao longo da observação do trabalho de Sweetheart, em nossas conversas, a professora compartilhou por áudio o que ela entendia por *letramento crítico*, aplicado à sua história e experiência, porque eu lhe perguntei. Nós trocamos algumas dicas de textos interessantes por e-mail, e falamos sobre Freire, entre outras perspectivas. Nos trechos a seguir, podemos observar o trabalho importante, posicionado politicamente que Sweetheart faz, como professora de inglês, na sociedade, em sua sabedoria apresentando o que compreende por LC com leveza e bom-humor:

Ah, eu não sou muito por dentro, não tô muito por dentro disso não, letramento crítico você sabe que eu tenho que aprender muito com você, *mas eu acredito que é uma capacidade, uma habilidade do estudante, é, ler um texto, ou escutar, ou discutir né, alguma coisa, é... de modo mais ativo, né, em que ele pense no que ele tá falando e que ele se posicione diante do que tiver ali, é... não importa o quê,* então, por exemplo, hoje mesmo eu falei com eles, eu falei: “Gente, é... qual desses termos vocês acham, é... que a gente deveria usar? Qual desses termos aqui vocês acham mais bacana da gente poder usar?”

*Então, à medida que eles foram falando eu via que tinha esse letramento crítico de acordo porque era reflexivo, eles estavam pensando... “olha, esse não”, “esse aqui exclui”, “mas é legal, falar, ‘com deficiência?’” Ó... eles pesquisaram “disabilities”... “desabilidades”, aí falou assim: “Uai, mas como assim ‘desabilidades?’” É, aí o outro falou assim: “Em alguma coisa”... aí o outro falou assim: “Mas não é bom falar isso”.*

*Então, eles têm essa maneira reflexiva com a fala, com os textos que a gente estuda e tal... é, porque eles querem compreender mais a fundo, né, as questões, assim... eles, pra mim, quando o estudante consegue fazer isso, ele tá desenvolvendo o letramento crítico, não é só ficar lendo um texto e falar: “Aham”. Pra mim não é isso, tanto que hoje eu falo com eles: “gente, não tem certo nem errado, tem posicionamento”, “tem o que você acha de acordo com o que você conhece de mundo até hoje, de acordo com os seus valores, de acordo com o que a família de vocês trabalha em casa, de acordo com a sociedade, de acordo com o bem-estar comum, né, um bem-estar, é, comum né, a todos que não vai prejudicar ninguém e tudo”... então, não tem certo ou errado, tem o que você acha, então, assim, é, pra mim letramento crítico é isso, quando ele reflete sobre o que ele tá lendo e se posiciona né, é... que ele vai buscar entender, né, as desigualdades ou a injustiça... e no geral, a sociedade, né, a sociedade no geral porque eles fazem parte dela, né.. Bom, pra mim, é isso, se eu estiver errada você me corrige, tá?*

Nesses áudios transcritos do diário virtual podemos notar o cuidado de Sweetheart com seus alunos, assim como as lições de respeito procuram abarcar outros sujeitos sociais também. No trecho “de acordo com a sociedade, de acordo com o bem-estar comum né, um bem-estar, é, comum né, a todos que não vai prejudicar ninguém e tudo”, me remeto em lembrança a outro registro, com trecho igualmente relevante, em que ela descreve a sua necessidade de ensinar aos seus estudantes o que significa *gentileza*:

*Eu também gosto de trabalhar muito o dia da gentileza, que é em novembro, dia 13. Trabalho... faço, passo alguns... aqueles vídeos que a gente vê na Internet, né... cheio no *YouTube* de uma pessoa sempre fazendo o bem... é... trabalho o conceito de empatia, né, e seu vocabulário. Eu gosto muito daquele filme “Corrente do Bem”... é... que até eu passei ano passado pra quem tava participando, né, das aulas. Esse ano tô querendo passar de novo, pra trabalhar essa questão de ajudar, mesmo, né... mas numa maneira inteligente, né (...).*

Interessantemente, nesse mesmo áudio, em sua íntegra, a professora “faz uma ponte” de sentidos entre a mudança que ela espera que os seus educandos da rede pública façam na sociedade, aprendendo sobre temas que geram consciência cultural em cidadania, com a importância de eles terem na escola um livro didático de inglês de qualidade:

*Aí eu vou trabalhando assim... mas, assim, igual tô te falando, eu tô dando minha aula aqui, vem ideia e eu não tenho planejamento de sentar, pra escrever qual o objetivo que não sei que não sei o quê... depois, eu até escrevo... se eu tiver muito tempo. Mas se eu não tiver, prefiro um tema de uma aula, nada muito grande, uma aula que estende, né.*

*Esse trabalho do Martin Luther King, do Halloween... esses sim a gente precisa escrever, né... até esse da corrente do bem mesmo, mas, é, acho que a conversa... por isso que eu procuro livro sempre que já tenha isso nele, entendeu?*

*Porque aí eu não saio do meu livro didático, porque aí é outro ponto que eu valorizo muito: o livro didático, seja ele qual for, para as minhas práticas em sala de aula de escola pública. Então, na escolha de livros didáticos eu já presto muita atenção no estilo de texto que o livro traz, o único ruim do PNLD que eu vejo, é que os textos são extensos, são bem grandes, na hora que chega no 8º e no 9º ano, aí os textos são bem grandes, no 6º e no 7º é uma gracinha, tudo em inglês, mas com diálogo, bastante diálogo e textinhos pequenininhos, né.*

E outra coisa que falha muito em livro didático é que não tem áudio em todas as atividades, o livro é mudo, eu brinco com isso, falei: “Gente, mas que livro mudo!”, só tem um diálogo, às vezes tem um texto interessante pro menino aprender a pronúncia de algumas palavras ali e tal... não tem áudio daquele texto, sabe. *Então, assim, e também a escolha de livro didático é bem importante pra poder conseguir fazer isso, né, os meninos pensarem em mudar a sociedade, por isso que na última escolha da escola que eu estava, escolhi antes de saber que eu ia mudar de escola, eu escolhi o [nome do livro suprimido], [nome do livro suprimido] é a minha primeira opção, mas parece que foi pra [nome do livro suprimido]? [Nome do livro suprimido] alguma coisa, deixa olhar aqui que eu tenho ele aqui, [nome do livro suprimido], é, esse também eu achei ele interessante... mas, é, a plataforma também que o vendedor lá, o representante me mostrou eu também achei muito interessante, como eu já usava meu retroprojetor mesmo pra utilizar o que eu tenho no computador com os meninos, o único problema é esse, né, que o retroprojetor só projeta, a gente não consegue, é, fazer falar numa caixa de som e tal, né, em uma coisa mais acústica, tem que usar sempre a minha caixinha, a [marca suprimida].*

Quando releio essa transcrição, exatamente na parte em que ela fala da materialidade, dos recursos para as suas aulas, “como eu já usava meu retroprojetor mesmo pra utilizar o que eu tenho no computador com os meninos”, “tem que usar sempre a minha caixinha”, me recordo de todos os investimentos que a professora fazia para se manter nas aulas que eu observei. Ela cuidava bem do seu computador e da rede da internet em reparo técnico, comprava livros, matriculava-se em curso com professora particular para desenvolver sua fluência em inglês e para melhorar seu desempenho profissional, entre tantos outros esforços financeiros e atitudes proativas que ajudaram a manter o ensino possível em ERE e EHE na pandemia. Ela também teve, como muitos outros educadores em época emergencial, limitações com a aula no *Zoom*, plataforma que dava suporte às suas aulas síncronas, que caía, interrompia a conexão e demandava que os participantes fielmente voltassem para a aula, perdendo a interação construída. Mas, com bom humor, a professora ia ao grupo dos alunos no Whatsapp e os chamava de volta. Sobre esse aspecto em especial, é muito interessante observar a dedicação da professora: ela conversava com seus alunos a qualquer hora do dia no grupo do aplicativo além do tempo de suas aulas, dava-lhes suporte incondicional na pandemia, até nos tempos pessoais noturnos e no final de semana.

Sobre “suporte incondicional” no período emergencial, e nesse ponto pedagógico acredito que ele vai além da materialidade, constitui o planejamento temático, observei que a professora Sweetheart priorizava trabalhar com conteúdos contextualizados que poderiam engajar os alunos rapidamente, como a “reflexão acerca do que é ser um verdadeiro patriota,

devido ao calendário do país”, nas palavras da professora no formulário digital<sup>79</sup>, relativa à aula sobre o Dia da Independência para os 9º anos em ERE. Ela complementou como uniu o conteúdo relevante à aprendizagem do inglês:

Em relação à aprendizagem da língua inglesa, a atividade contemplou a aquisição de um vocabulário referente às qualidades de um bom patriota, depois, ao responderem a pergunta: “Are you happy with our country?” eles puderam se expressar usando o inglês que tinham, em seguida escutamos a música “Que país é esse?” da banda Legião Urbana e mais uma vez eles precisaram usar o inglês para responderem a pergunta: “Do you know this song?”. Após algumas respostas, pedi pra eles lerem um texto no wikipedia em inglês sobre a música.

Esse excerto é excelente para demonstrar que, embora a professora use a língua materna para engajar os alunos brevemente em uma discussão temática relevante como um *warm up* de aula, em uma preparação metodológica, como observamos no trecho “eles puderam se expressar usando o inglês que tinham, em seguida escutamos a música ‘Que país é esse?’ da banda Legião Urbana”, Sweetheart traz ao momento de LC da aula em português a retomada imediata da língua inglesa, como percebemos em “e mais uma vez eles precisaram usar o inglês para responderem a pergunta: ‘Do you know this song?’. Após algumas respostas, pedi pra eles lerem um texto no wikipedia em inglês sobre a música.” Tão interessante é notar a preocupação de Sweetheart em garantir o desenvolvimento adequado na língua adicional, aliando a ele um pouco de apresentação da história da cultura local, da política na música brasileira. Lembrando que o letramento crítico aconteceu nas aulas sem momento e língua específica, porque, ao mesmo tempo que os alunos tiveram uma informação inicial em português, a música de conteúdo político, a pergunta aconteceu em inglês, assim como foi solicitada a sua resposta na língua, sem perder o caminho interativo do assunto no eixo “Oralidade”. Porque é dessa forma, o LC precisa permear as aulas, funcionar organicamente entre as atividades, e não é necessário distinguir uma instância de outra, elas podem se constituir em interacionismo. Inclusive as discussões se estendiam aos grupos dos alunos no *Whatsapp*, com vídeos que a professora compartilhava intitulados *critical thinking*, e ela esperava a reação dos estudantes. Portanto, o LC de fato pode estar antes, durante e depois das aulas, e de forma plurilíngue. E, assim, no dialogismo se constitui a criticidade, conforme Janks (2018), e precisa ser resgatada atualmente como não ultrapassada e necessária em tempos digitais:

A criticidade permite que os participantes se envolvam conscientemente com as formas em que os recursos semióticos foram aproveitados para servir aos interesses do produtor e como os recursos diferentes poderiam ser aproveitados para reconstruir e re-posicionar o texto. É um olhar tanto para trás como para frente (JANKS, 2018, p.16).

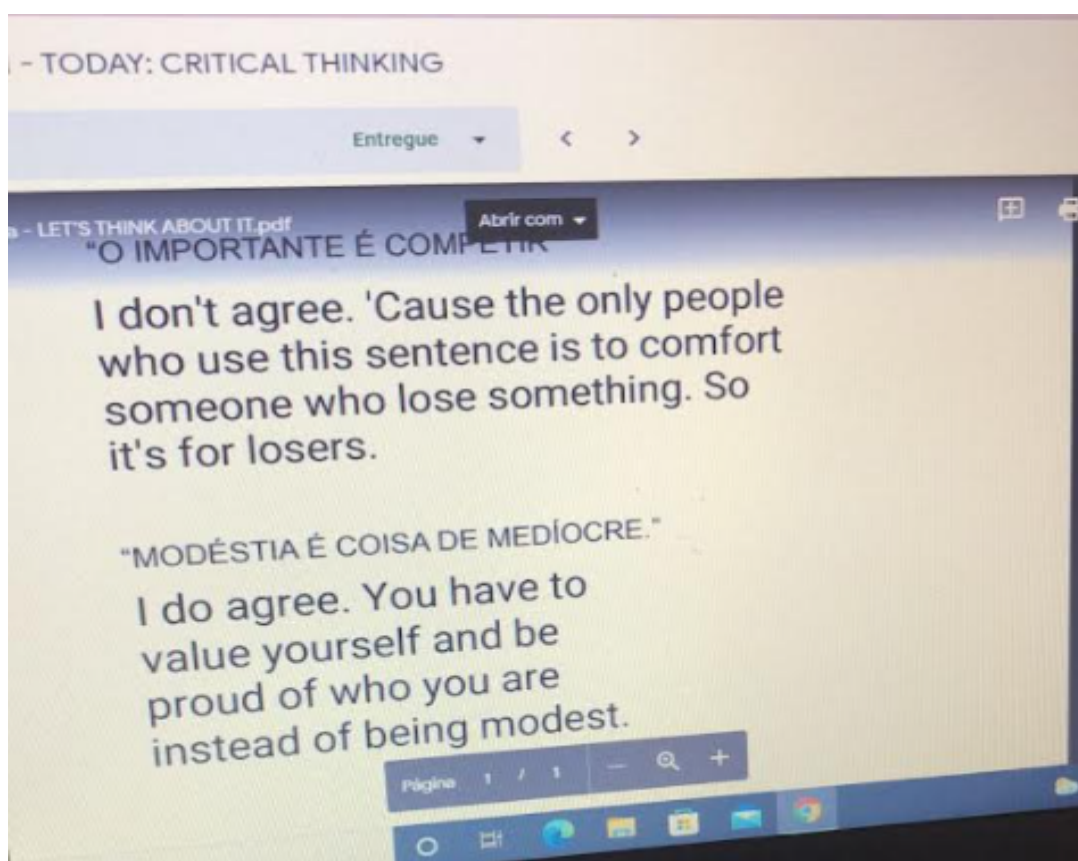
---

<sup>79</sup> Formulário digital para a aula "Independence Day" presente no Apêndice K.

Decorre de iniciativas assim a expressividade do posicionamento crítico da educadora, um viés declaradamente comprometido em dar conhecimento aos alunos das estruturas de poder, assim como relacioná-las ao mundo atual, e impactar a comunidade, a sociedade.

Em outra atividade para o 9º ano, observa-se mais uma vez essa estratégia: uma “mensagem-gatilho” em português, e a produção dos alunos em inglês, em ambiente genuinamente bilíngue, em que se pede para que os alunos comentem frases em LM interessantes como “O importante é competir”, e severamente intrigantes como “Modéstia é coisa de medíocre”, criadas e explicadas aos alunos para não serem uma opinião da professora, mas sim explicitamente um convite dos estudantes à defesa, e eles, com toda emoção estimulados a concordarem ou discordarem, responderam:

Figura 42 – Participação do aluno A

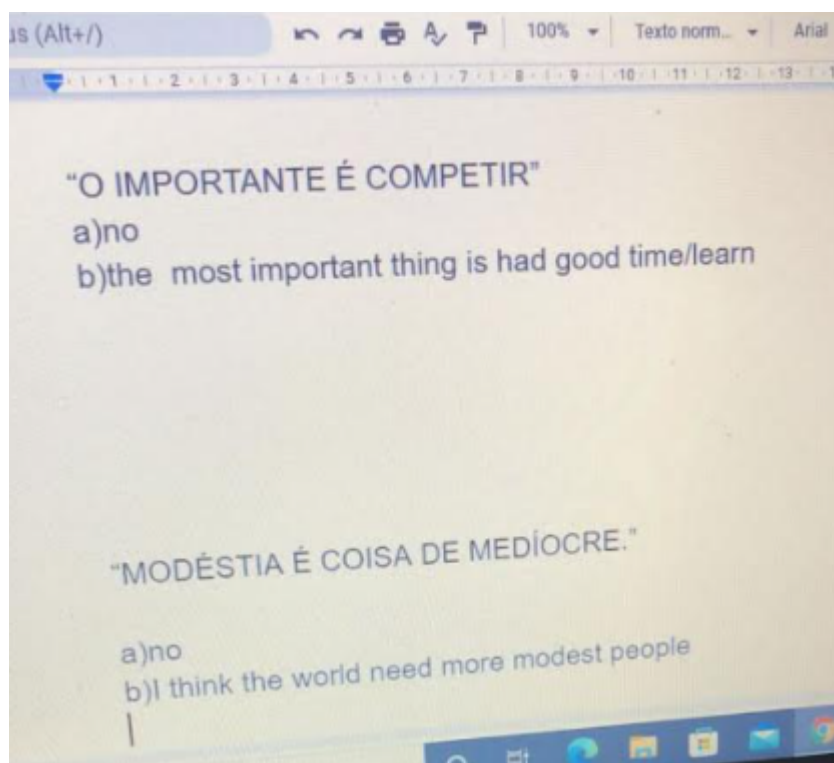


Legenda: para “O importante é competir”, na imagem se lê: “I don't agree. 'Cause the only people who use this sentence is to comfort someone who lose something. So it's for losers”. Em uma tradução aproximada, com desconsideração das inadequações gramaticais em inglês, se depreende a seguinte mensagem: "Eu não concordo. Porque as únicas pessoas que usam essa frase usam-na para confortar alguém que perde alguma coisa. Então, é para perdedores.” Para “Modéstia é coisa de medíocre”, na imagem se lê: “I do agree. You have to value yourself and be proud of who you are instead of being modest.” Em uma tradução aproximada, se depreende a seguinte mensagem: “Eu concordo. Você precisa se valorizar e ser orgulhoso(a) de quem você é ao invés de ser modesto(a).”

Fonte: Disponibilizada pela professora participante.



Figura 43 – Participação do aluno B



Legenda: para “O importante é competir”, na imagem se lê: “a) no. b) the most important thing is had good time/learn”. Em uma tradução aproximada, com desconsideração das inadequações gramaticais em inglês, se depreende a seguinte mensagem: “a) não. b) O mais importante é se divertir/aprender.” Para “Modéstia é coisa de medíocre”, na imagem se lê: “a) no. b) I think the world need more modest people.” Em uma tradução aproximada, se depreende a seguinte mensagem: “a) não. b) Eu acho que o mundo precisa de pessoas mais modestas”.

Fonte: Disponibilizada pela professora participante.

Como podemos checar, as respostas dos alunos A e B apresentam sentidos diferentes acerca da mesma proposta reflexiva. Em complemento às atividades preenchidas em língua inglesa, no acervo assíncrono foram observadas algumas respostas em português, na ânsia de alguns alunos participarem da atividade como poderiam – o que demonstra a heterogeneidade da turma –, mas os retornos em inglês foram mais constantes.

Um dia fiquei curiosa para entender nas palavras da professora o motivo pelo qual ela colocava algumas frases em LM e outras na língua adicional. Coloquei no diário virtual do *Whatsapp* a seguinte pergunta: *Qual a sua opinião sobre o português em sala de aula?* E assim ela me explicou por áudio:

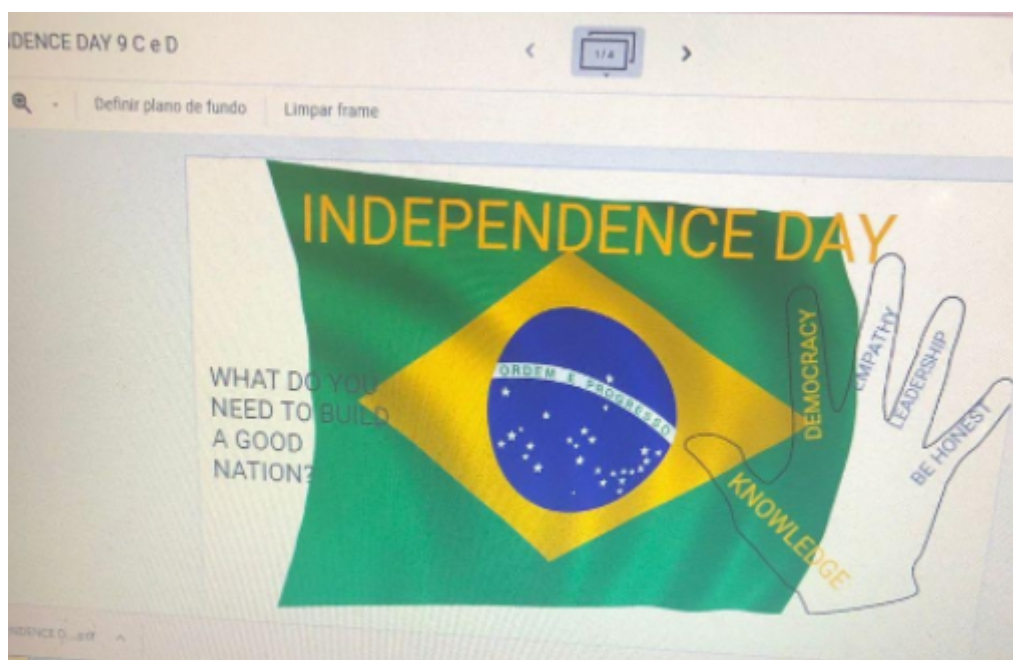
É, apesar de eu ser contra o livro vir em português, eu sou a favor do uso da língua materna pro ensino da língua estrangeira. Eu tô falando de escola pública, eu tô falando de uma sala com 30 alunos, eu tô falando de uma sala que tem gente que odeia inglês, eu tô falando de uma sala em que muitos não fazem ideia nem se eu explicar uma coisa usando um vocabulário mais requintado da língua portuguesa... então assim, é insano você pensar... insano não, é tipo assim... o sétimo céu, né, quem

consegue, eu já tive esse, essa satisfação de, numa escola pública, conseguir ministrar uma aula toda em inglês, né, utilizando de muita mímica, utilizando de muito livro didático, que muita coisa tava no livro didático, é, utilizando de paciência dos meninos, boa vontade dos meninos, e foi uma turma só até hoje, então, pra você ter uma ideia que, é... tem 15 anos aí que eu já saí da faculdade (...) Então o que acontece, é... o uso da língua materna na escola pública eu acho ideal, na escola particular que os meninos saem da escola e já vai pro curso de inglês, já viaja, não sei o quê, as aulas são ministradas, né, em língua materna... eu acho que é válido sim, em se tratando de escola pública mais ainda, porque não dá pra você fazer diferente, né... não é uma aula particular, às vezes até quando eu tô dando aula particular, é... e eu tô vendo que o aluno não tá entendendo, eu jogo a língua materna, né... pra explicar uma gramática, pra dar um gás na conversa, por exemplo... tô vendo que não tá entendendo direito eu já ponho português, porque eu acho que a gente anda pra trás pra pegar impulso mais pra frente, né, assim, pra você ir pra frente você tem que andar um pouquinho pra trás, né... então eu sou totalmente a favor.

A partir do excerto apresentado, depreende-se que a professora usa LM nas atividades como um meio de engajamento para os estudantes. A educadora busca trazer os alunos para a participação ativa em inglês, especialmente aqueles que não têm conhecimento prévio na língua adicional ou demonstram resistência em gostar de aprender o idioma. Compreendi alguns dos aspectos apresentados em relato pela professora no contexto do campo de pesquisa, e, em análise, posso dizer, conhecendo o trabalho de Sweetheart e o seu esmero em não deixar os alunos sem desenvolverem as habilidades em inglês por alguma via, que ela verdadeiramente se preocupa com o desenvolvimento linguístico e com o LC também. Entendo que ela está adequada em tentar fazer, cada vez mais, com que eles aprendam com criticidade, na língua-alvo, especialmente que não deixem também de valorizar o livro didático, cuidado que ela tem e sobre o qual já falou muitas vezes no diário virtual.

Após observarmos oportunamente eventos bilíngues em outras atividades didáticas aplicadas por Sweetheart, voltemos à aula “Independence Day”: para entender como a professora percebeu tal ato posicionado de LC como processo e produto em seus alunos, eu perguntei-lhe: *Você considera que os alunos reagiram em perspectiva crítica?*, e assim ela escreveu no formulário: “Totalmente, até porque o tema dá muito pano pra manga. Mas precisei interromper pra seguir com a aula. Se deixasse...” Mais uma vez, notamos a preocupação da professora em estimular a produção discente na língua-alvo. Esses exemplos de aula ilustram bem como a professora procura trazer para a sala de aula assuntos legitimamente significativos aos estudantes, assim como se empenha em criar um ambiente favorável ao ensino e aprendizagem de inglês na escola, em condição de ensino remoto na pandemia. A seguir, uma imagem da interação com os seus alunos:

Figura 44 – Aula “Independence Day”



Legenda: Na imagem se lê: “What do you need to build a good nation? Knowledge, democracy, empathy, leadership, be honest.” Em uma tradução aproximada, se depreende a seguinte mensagem: “O que você precisa para construir uma boa nação? Conhecimento, democracia, empatia, liderança e ser honesto.”

Fonte: Elaborada e disponibilizada pela professora participante.

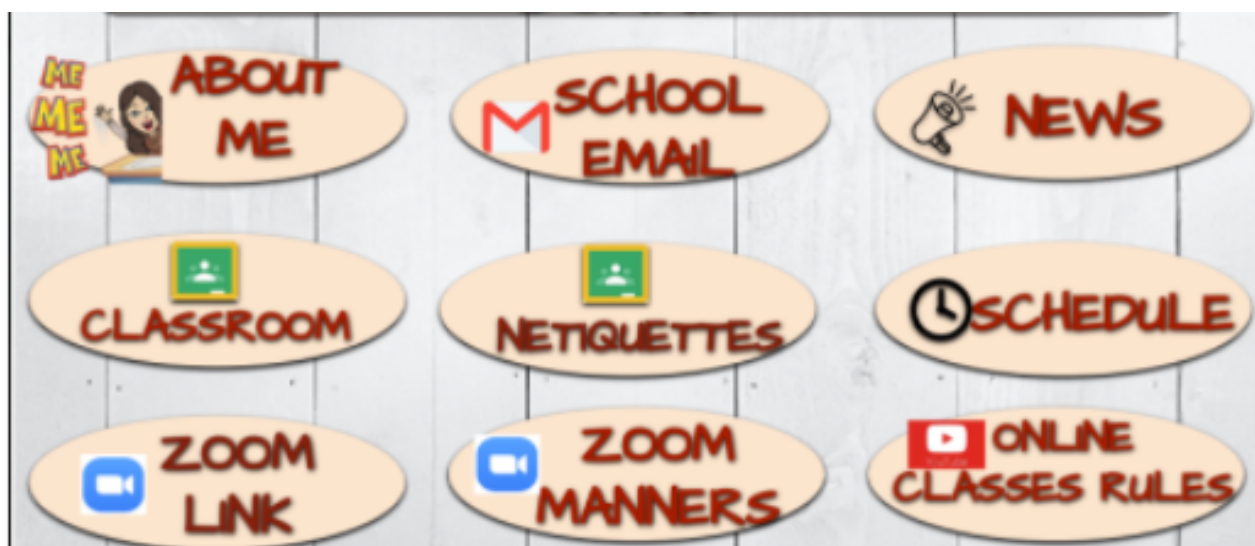
Cativante como a “Independence Day”, outra aula muito tocante aos educandos, em sensibilidade e relevância, foi a que denominei como “Yellow September” no formulário digital<sup>80</sup>. Nela, Sweetheart conversou com os alunos dos 8º e 9º em inglês, com um rico vocabulário específico da temática, instrumentalizando-se com música, texto e imagens que contemplavam as habilidades de *listening*, *writing*, *speaking* e *reading*, além das competências socioemocionais dos estudantes. A aula falava do que chamamos de “setembro amarelo”, que reflete sobre o mês dedicado à conversa sobre saúde mental e prevenção à depressão.

Para acessar a aula síncrona, os alunos iam no painel virtual interativo postado no *Google Classroom* pela professora, que ela denominava “Ms. \*\*\* Bulletin Board”<sup>81</sup>, e clicavam no “Zoom link” que dava aos educandos acesso à plataforma:

<sup>80</sup> Formulário digital para a aula “Yellow September” presente no Apêndice G.

<sup>81</sup> O sobrenome da professora foi suprimido em devido respeito ao sigilo da pesquisa conforme CEP (UFMG).

Figura 45 – Sweetheart’s Bulletin Board



Fonte: Elaborada e disponibilizada pela professora participante.

Após esse processo de entrada na sala de aula síncrona, pude observar a participação de um aluno português nos grupos de trabalho do *Zoom* nos quais fui inserida para acompanhar o engajamento dos alunos, e o ambiente acolhedor que os colegas criavam para ele a cada palavra e sentido novos para os estudantes, que causava muito riso, mas de curiosidade. Eles precisavam interagir com a apresentação de slides em inglês compartilhada pela professora no tema “setembro amarelo”, preenchendo cada resposta elaborada em discussão pelo grupo. Nas minhas notas de campo, relembro o que observei e anotei sobre as duas instâncias das quais participei. Divulgo, então, essas notas esparsas de campo originais que encontrei no meu acervo do *Google Drive*:

28/09- 15h

> ALUNO ESTRANGEIRO, DE PORTUGAL (participação e inclusão proativa, explica o sentido de "rapariga" e como ele se adaptou ao Brasil > privilegiou a cultura brasileira > "estou há um ano aqui")

> os alunos o respeitam e o incentivam > "tão legal ouvir a sua voz, parece dublador"

> a aluna mais proativa e concentrada, participativa, tem acesso a aulas de ballet > "minha professora de ballet disse..."

> professora incentiva os alunos a serem autônomos, proativos, a mediar as aulas com os acessos às apresentações, desenvolvendo neles o letramento digital (eles, inclusive, sugerem posicionamento de slides e de material, na condução da atividade, para melhor interpretação das perguntas)

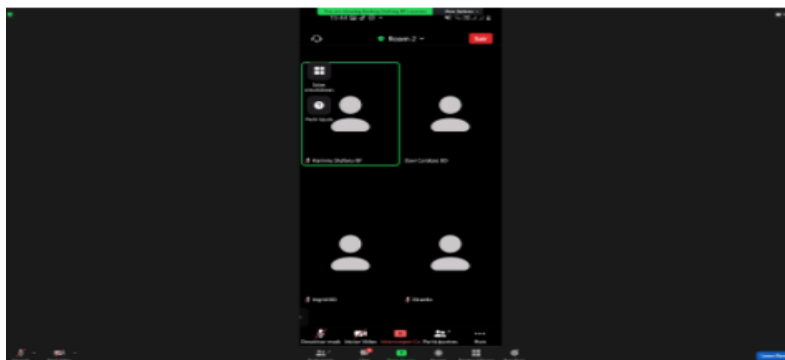
> professora avalia os alunos ao final da aula, dando feedback positivo. (18 participantes)

27/09- 15h

Student: "tá tendo um culto do lado aqui da minha casa, faz tanto barulho que nem consigo ouvir a aula." > interferência ambiental

Interessantemente, a anotação do dia 27 de setembro confirma o que eu interpretei das respostas do grupo focal no formulário digital: muitos alunos tiveram dificuldade de se concentrar nas aulas remotas de casa pela interferência ambiental. Nas notas do dia seguinte, percebi que alguns alunos tinham mais privilégios financeiros que outros, e que a aluna que parecia ter muitos recursos na família estava reagindo às atividades de forma muito mais proativa e concentrada. Ela liderava o grupo de 7 estudantes em que estava quando a professora subdividiu a turma em "breakout rooms", recurso que a plataforma Zoom disponibiliza aos apresentadores da reunião, o qual Sweetheart muito utilizava para as atividades pedagógicas. Eu fiz um *printscreen* desse momento:

Figura 46 – *Printscreen* do "breakout room" da plataforma Zoom



Fonte: Acervo da autora.

Especificamente sobre essa aula, ao responder no formulário digital pós-aplicação às minhas perguntas, a professora refletiu<sup>82</sup> sobre as seguintes considerações:

1- PESQUISADORA: O que você almejou desenvolver com os alunos no planejamento inicial?

SWEETHEART: Somente trabalhar o tema “valorização da vida”.

2- P.: Por que escolheu esse conteúdo abordado?

S.: Por causa do aumento do número de crianças e adolescentes que estão cometendo suicídio no mundo.

3- P.: Como foram as aulas nessa proposta pedagógica? Quais os desafios, na sua opinião? E quais foram as grandes conquistas do time escolar?

S.: A aula com as turmas do nono ano foi muito proveitosa. Primeiro dividi a turma em dois grupos na plataforma zoom, em seguida enviei os links de cada grupo pelo chat do zoom, um estudante ficou com a função de compartilhar a tela com os demais colegas do grupo para que assim todos tivessem oportunidade de participar. Eu fiquei em uma sala neutra analisando as respostas deles (uma dinâmica que consigo usando o recurso do google slide) e quando eu era solicitada me direcionava ao grupo que me chamou. Ao final da aula os alunos se despediram e a atividade ficou salva no meu google drive.

Já na aula com os alunos dos oitavos anos, por causa de curiosidades sobre as aulas presenciais e também pela falta de estudantes assistindo aula via computador, o desempenho ficou mais lento, e eles não conseguiram terminar em uma aula. A estratégia foi a mesma. Depois do recesso eles terão tempo pra terminar.

4- P.: Quanto à aprendizagem do inglês, em qual atividade você considera que eles tiveram melhor aproveitamento? O que era lhes pedido para fazer? Como eles participaram?

S.: Quanto à Língua Inglesa, acredito que a atividade de vocabulário foi a que eles tiveram melhor aproveitamento.

5- P.: Você considera que os alunos reagiram em perspectiva crítica? Justifique sua resposta, se possível, com exemplos que mais lhe chamaram a atenção do desempenho discente.

S.: Sim. Esta foi uma atividade de reflexão mesmo. Já no primeiro slide de atividade a descrição da imagem já foi muito assunto pra discutirem em grupo. Ao selecionar as palavras, surgiram várias hipóteses. Pude escutar em um grupo a discussão acerca dos pedaços serem “a vontade de viver indo embora”. Pra mim foi interessante. Em outro momento, ao visualizarem a imagem do video clip, eles já usaram o conhecimento de mundo deles pra falar que a música provavelmente seria triste. Quando perguntei o motivo, muitos me responderam que a banda era “emo”. Vi que estavam todos concordando e que a maioria já conhecia o termo “EMO”. Logo em seguida começaram a falar das características de que se considera emo. Quando a música começou, muitos disseram: “Não falei?” ou “Sabia!”.

---

<sup>82</sup> Todas as notas advindas de questionário por formulário digital se apresentam originais conforme escritas pela professora participante, e não passaram por revisão para que lhes fosse mantida a autenticidade textual como dado gerado.

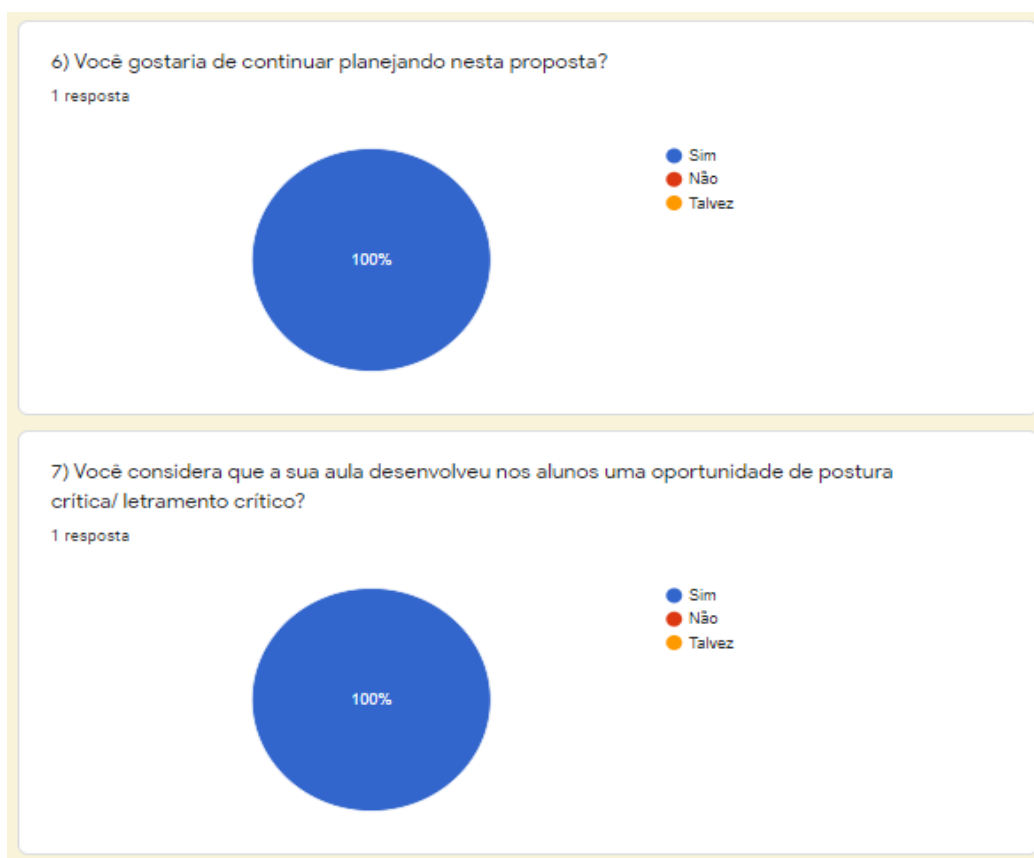
E, nas duas últimas perguntas, indaguei em múltipla escolha se a educadora gostaria de continuar planejando nessa proposta e se ela considerava que essa aula, “Yellow September”, havia desenvolvido nos alunos uma oportunidade de postura crítica. Para ambas as questões, a professora respondeu “sim”. Concordei, porque nos grupos os alunos se posicionavam frente ao assunto e nas janelas de chat on-line foi possível conhecer suas percepções sobre o tema, contrastadas com os discursos dos outros colegas participantes da aula: “ao selecionar as palavras, surgiram várias hipóteses”. Ainda sobre a conclusão da professora acerca desse momento construtivo e de outros importantes da aula, retiro a imagem de um trecho do formulário digital<sup>83</sup> para melhor conhecimento do leitor desta dissertação sobre um dos meios de geração de dados<sup>84</sup> nesta etapa da pesquisa e o procedimento nela utilizado:

---

<sup>83</sup> Presente integralmente no Apêndice G.

<sup>84</sup> Sugestão para pesquisas futuras: quando a investigação envolve múltiplos participantes respondendo ao mesmo questionário, pode-se aproveitar do recurso em que o próprio *Google Forms* usa das respostas acolhidas para gerar automaticamente um texto multimodal para representar os resultados.

Figura 47 – Textos multimodais pelo *Google Forms*



Fonte: Imagem capturada pela autora.

Quanto aos detalhes da etapa de avaliação, essa e todas as outras atividades supracitadas tiveram pronta correção na semana de aplicação, com feedback por conceitos, regulamento próprio determinado pela instituição devido ao tempo pandêmico.

Em suma, pelo relato de Sweetheart via formulário apresentado, percebemos que a aula “Yellow September” contou com forte participação dos alunos, fato que confirmo através da experiência de observação que realizei. Entretanto, para os 8º anos, o desempenho da aula foi diferente: seu tempo de duração não foi suficiente para que a professora terminasse de conduzir os slides com a turma, porque eles estavam ansiosos para o retorno presencial em EHE, e pouco compareceram à aula em ERE, dados observados nas palavras da educadora em “Já na aula com os alunos dos oitavos anos, por causa de curiosidades sobre as aulas presenciais e também pela falta de estudantes assistindo aula via computador, o desempenho ficou mais lento”. Nas respostas do grupo focal, confirma-se o que a professora disse, que os alunos, muitos deles, estavam muito animados para a interação social em sala-ambiente em EHE, em detrimento da participação remota. Sweetheart menciona, inclusive, que poderia finalizar a aula após o recesso à época, de tal forma que os slides que apresentaram muito “assunto” fossem contemplados.



Neste subtópico de análise, esta pesquisa relatou o engajamento profissional de Sweetheart para o desenvolvimento linguístico, crítico e digital dos seus alunos. A professora escolheu para as aulas de inglês temas de muito significado e posicionamento para os estudantes, que foram valorizados como sujeitos histórico-sociais. Em alguns momentos controlados, ela precisou usar um pouco da LM, necessitou de mais tempo para o ensino e produção discente por conta das interferências ambientais ou porque havia excesso de conteúdo a ser ministrado. Nas habilidades tecnológicas, foi percebido o excelente manejo da professora ao conduzir as aulas em grupos na plataforma *Zoom*, o que nos leva a concluir que essa competência possibilitou uma rara interação social em ERE e EHE em tempos de pandemia.

O próximo capítulo, a seguir, apresentará um exame geral das atividades que foram selecionadas para análise nesta investigação, assim como se baseará nos dados obtidos a partir da interação de seus participantes com o ambiente escolar e com o contexto específico como um todo. O quinto capítulo revela as minhas considerações finais e as minhas sugestões para pesquisas futuras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS: REFLEXÕES

O muro da casa da professora Sweetheart “caiu!”,  
logo depois da aula;  
e “oi, também a luz se foi”,  
logo depois da aula.  
E eu compreendi além dos tijolos.  
“O muro caiu”: a sua casa virou Escola,  
abrigo aberto, acolhedor dos alunos isolados.  
O “muro” está “caindo” cada dia mais,  
a Energia não acabou,  
agora ela resplandece neles;  
logo depois das Aulas.

*Notas autorais, 29/09/2021, 02:24 am.*

### 5.1 Considerações finais

Grata aos participantes da pesquisa, valorizando os dados gerados e, findada a análise deles, posso buscar uma conclusão sobre a investigação, tentar organizar as minhas reflexões para as considerações finais e sugerir perspectivas para as pesquisas futuras. Obviamente, esse movimento é um processo incipiente e instável na pós-modernidade, porque acredito na reelaboração de ideias, na revisão de conceitos, no diálogo com o leitor deste texto e no “repensar”, atitude presente no título desta dissertação, que fala da professora participante, mas muito da pesquisadora também, da adaptação contextual, processual deste estudo de caso aos tempos de pandemia.

Sobre esse dinamismo na reflexão e concepção dos resultados, destaco um trecho introdutório da tese de Takaki (2008, p. 5) no qual a autora diz, sobre a sua própria pesquisa:

Se nas pesquisas empíricas a noção de verdade é uma substância a ser encontrada, como se fosse uma essência, uma pureza, nessa pesquisa, a aparente simplicidade de dados revela apenas traços contextualizados e não evidências e comprovações de teorias. (...) Parto do pressuposto de que identidade e verdade são conceitos dinâmicos e que, portanto, estão associados a verbos, ações, processos e interações. Tais concepções não são aleatórias, pois, as verdades são contextualizadas (TAKAKI, 2008, p. 5).

Assim depreendo o conhecimento, ele se sujeita à constante possibilidade de ser revisto e atualizado. Portanto, nesta seção compartilho as minhas impressões através da investigação a partir dos dados que mais se sobressaíram na minha perspectiva de análise.

A pandemia do Coronavírus, da COVID-19 em 2020 e 2021, trouxe muitas adaptações não só para a escola pública – que se viu em ERE através das TDICs, e posteriormente em EHE –, mas também para esta pesquisa, que precisou se flexibilizar para acompanhar todos os desafios de uma pesquisa não presencial, por biossegurança. A começar pela necessidade dos termos do CEP serem transformados em formulários digitais para fácil acesso aos estudantes e estarem devidamente assinados por suas famílias, que desenvolviam seu letramento digital, assim como para os outros participantes, que estavam muito ocupados com uma quantidade imensurável de tarefas por conta da situação emergencial.

Especialmente a professora participante, que trabalhava em tempo integral e apresentava muitas turmas a serem cuidadas, e um planejamento já exaustivo, com muitas aulas síncronas, não caberia solicitá-la que transformasse suas aulas já prontas em atividades práticas para o ERE, em miscelânea de recursos virtuais, sistematizadas para apresentação, em planos de aula por escrito, que lhe tomariam ainda mais do seu escasso tempo na pandemia. Ainda que eu pudesse tê-los para apresentar a esta pesquisa, já não eram hábitos da professora os registros metodológicos semanal ou mensalmente por aula em rotina, a não ser que estivessem em uma atividade ou projeto interdisciplinar com os outros professores da escola; inclusive, ela me concedeu um deles, o de *Halloween*, que se encontra no Anexo C desta dissertação.

A educadora registrava os seus conteúdos lecionados para a escola – que ela também gentilmente me enviou e se encontram no Anexo B –, e, de fato, em uma agenda apertada, eu via que ela se concentrava muito em preparar uma aula animada, dinâmica para os seus alunos, e não justificava pedir-lhe tantas demandas para a geração de dados, eu poderia ir apreendendo imagens e arquivos de aula ao longo do caminho. Ela até me concedeu acesso às suas turmas no *Google Classroom*, compartilhou comigo todos os meios que pôde para que eu conhecesse as suas condições de docência e me adentrasse no seu mundo com liberdade, e muitos foram os documentos e atividades aos quais tive acesso. Cabia-me, em devido respeito ético ao campo de pesquisa, que já se mostrava tão atribulado em mudanças de horários por conta das demandas emergenciais de ERE e EHE, acompanhá-la nas suas tarefas remotamente e ir gerando dados como podíamos, otimizando os recursos, no uso em sua maior parte de *Google Forms* e *Whatsapp* por praticidade, entendendo as necessidades do contexto específico: tanto o dela quanto o meu, nas minhas atribuições, que também eram muitas.

A professora já estava motivada para a promoção do letramento crítico quando a conheci, com ideias interessantes para os alunos já em provisionamento, então foi adequado acompanhar os “repensamentos” das suas aulas, ou seja, as tomadas de decisão, se era válido executar algumas aulas ou não, como a de *Gender Rights*, por exemplo... Os planejamentos

sobre como fazer a aula funcionar em meio a tantas restrições comunitárias, o convite à palestrante voluntária... Eram tantas as oportunidades de ver o letramento crítico acontecer organicamente que não fazia sentido intervir diretamente no campo de pesquisa, aplicando atividades adicionais aos alunos, que ainda estavam se ajustando remotamente em todas as disciplinas, ou ir modificando as relações sociais e a naturalidade da sala de aula com meus apontamentos ou sugestões.

Fiz valer a premissa antropológica, que eu aprendia em uma disciplina das Ciências Sociais em outra instituição, que era analisar o campo como espaço cultural genuíno, com seus costumes próprios, registrar os acontecimentos com discrição e atenção aos múltiplos dados que eram gerados ao mesmo tempo. Em adição, tentar contribuir com conhecimento, sem explorar o campo e lhe sendo útil, ao trocarmos, a professora participante e eu, ideias e sugestões de textos da linguística aplicada e especificamente do LC por e-mail; finalmente, fazer um registro histórico das soluções encontradas pela professora, que foi tão resiliente na pandemia com seus alunos e muito cordial com esta pesquisa. Algumas das notas de campo no meu *planner* e no *Google Docs* ajudaram-me a lembrar dos dados ao longo dos meses, assim como o histórico do diário virtual no telefone e os formulários, e nas dúvidas que eu tirava com Sweetheart, entre outros artifícios de retomada dos dados quando eu precisei.

Portanto, o objetivo da pesquisa foi entender como a escola pública do estudo de caso funcionou em LC no ERE e EHE, especificamente no período pandêmico, acompanhando a migração do regime exclusivamente em ERE para a readaptação dos alunos no sistema presencial. Do mesmo modo, observar a influência do LC e os efeitos positivos dessa prática social, através da professora e da escola, na comunidade em que atuam.

Quanto aos resultados de análise, primeiramente, declaro que foi possível observar que a professora Sweetheart se esforçou no período emergencial para trazer aos alunos oportunidades legítimas de letramento crítico através da escolha de conteúdos temáticos que fossem relevantes para os seus estudantes. Através deles, os alunos puderam se projetar como sujeitos histórico-sociais em ERE e EHE, dando a conhecer as suas sabedorias prévias, e por meio delas também tiveram a chance de relatar o presente em que viviam. Eles foram ouvidos através da sala de aula em uma fase delicada de crise local e global que a pandemia apresentou, e estavam carentes de interacionismo social, então as soluções e habilidades tecnológicas da professora lhes garantiram o direito de aprender e de se desenvolver. Dessa forma, ressignificou-se o que seriam “os muros da escola”, porque de ambiente físico a instituição se transformou também em ambiente virtual em ERE, com todos os desafios inéditos dessa adaptação da escola pública. Agora, falando em “muro”, em um aspecto bem literal, no percurso

da investigação o muro da casa de Sweetheart caiu em um dia letivo, a luz ou conexão de internet acabou algumas vezes devido às chuvas sazonais, por vezes ela precisou cuidar da família em dias de doença, e o seu tempo pessoal, que já era de dedicação integral à sua escola em dois turnos, ficou completamente consumido no planejamento extraclasse e na atenção empática que ela dava aos estudantes no contraturno no *Google Classroom* e nos grupos das turmas no *Whatsapp*, além do comprometimento voluntário a esta pesquisa durante todo o ano de 2021, desde o contato inicial até a etapa de registro dos dados gerados. Percebe-se que Sweetheart preza muito pela qualidade do seu trabalho, incondicionalmente, traço de sua identidade docente confirmado pelos adjetivos selecionados pelo grupo focal ao descrevê-la, transpostos em texto multimodal no tópico 3.3.1 desta dissertação.

Em um segundo momento desta seção, descrevo o que percebi nos educandos em específico, que foram convidados a compartilhar suas perspectivas de futuro nas atividades, e muitos retornaram à professora em participação o almejado por ela em seu planejamento, apesar da concentração limitada deles em domicílio para produzir, relatadas via formulário digital e nas aulas observadas. A maioria deles compareceu ao ambiente virtual de aprendizagem, organizaram-se para estar presentes nos arranjos familiares, mesmo que estivessem em desprivilégio financeiro para acompanhar a estrutura em ERE.

A partir dessa participação proativa dos estudantes, quando Sweetheart valorizava o seu passado, presente e futuro através das oportunidades pedagógicas, moldou-se na educadora a noção mais abrangente de existência de seus alunos, em profundo conhecimento sobre suas vidas, necessidades e preferências, estratégia inteligente para se planejar boas aulas de língua inglesa na escola, para proporcionar um ambiente acolhedor, humanizado e mais eficiente para a aprendizagem de língua adicional, a fim de que todos evoluíssem nas suas relações interpessoais, em consciência de cidadania para os tempos atuais e que pudessem construir memórias coletivas. Ademais, através das suas propostas didáticas, Sweetheart possibilitou que o magistério fosse uma prática social disposta a quebrar paradigmas através da sua atuação, propondo a todos os envolvidos uma mudança positiva a partir da escola, que nunca precisou tanto ser reconhecida como fundamental para a formação humana, especialmente nas conjunturas políticas brasileiras em que estamos vivendo.

Por isso, repito, como aponte nos capítulos iniciais desta dissertação: a docência posicionada, crítica, não neutra – não existe neutralidade política –, engaja o corpo discente, transforma a comunidade, a sociedade, é uma interação real, justa e possível.

## 5.2 Sugestões para pesquisas futuras

Convido nessas considerações finais a professora participante dessa pesquisa a complementar seus estudos correntes na formação continuada da pós-graduação, em pesquisa qualitativa autoetnográfica,<sup>85</sup> caso se interesse em investigar e divulgar como ocorreu a adaptação dos seus alunos ao que prevejo existir em 2022 como “regime pós-híbrido”, talvez plenamente presencial, mas de possível necessidade de readaptação social, após o fim declarado da pandemia, que no presente momento em que escrevo este texto ainda não chegou. A universidade é uma grande parceira da sociedade, e a pesquisa da professora participante será útil à comunidade.

Entendo que planejar nas formações acadêmicas e perante novos convites de pesquisa é uma visão ampliada do destino final do saber, que, se existe, nada mais é que habilitar novas perguntas para a próxima parada de reflexão. Dessa forma, converto-me em uma produtora/pesquisadora de conhecimentos pedagógicos, e não “consumidora” (JUCÁ, 2016, p. 252) deles, para auxiliar os “futuros professores” (JUCÁ, 2016, p. 253) em suas escolhas didáticas, que são, pelo menos, e não somente, certamente um movimento político e de percepção social, que modifica para melhor também a minha prática como professora de língua inglesa.

Pretendo estender e desafiar minha estrada crítica através do que aprendi nesta pesquisa, e satisfaço-me em compartilhar os dados gerados para que a comunidade possa experimentar o letramento crítico como processo e produto. A criticidade, que precisa ser resgatada e incentivada nas escolas, não pode deixar de ser desenvolvida como capacidade. Finalizo com Janks (2018), que explica de uma forma encantadora a sua relevância, para que pensemos nela, e “repensemos”, sempre que preciso:

Talvez o que quero dizer com criticidade – a capacidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais – não seja o mesmo para aqueles que acreditam que o letramento crítico é ultrapassado. No mundo em que vivo, o engajamento crítico com as formas em que produzimos e consumimos o significado, qual significado (e de quem) é aceito e qual é descartado, quem fala e quem é silenciado, quem é beneficiado e quem é prejudicado – continua a sugerir a importância de uma educação em letramento crítico e, de fato, com criticidade (JANKS, 2018, p. 26).

---

<sup>85</sup> Discorri acerca de autoetnografia na seção 2.5 desta dissertação, em específico, de forma complementar a essas sugestões.

Portanto, a educação brasileira se beneficia ao escolher o LC para ressignificar as práticas sociais e as adaptações pedagógicas que concernem o ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. O LC se apresentou essencial em tempos pandêmicos em ERE e EHE, em busca de plena integração na produção de conhecimento coletivo, à guisa de equidade social e de cidadania global.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **O ensino de língua para fins específicos e a formação de professores**. [S. l.], 2021. Wordpress: [www.apeesc.wordpress.com](http://www.apeesc.wordpress.com). Disponível em: <https://apeesc.wordpress.com/category/linfe/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

AYRTON SENNA entrevista completa da frase motivacional no Programa Sucesso 1990. [S.l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (35 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=TJ06\\_gOnaKs](https://www.youtube.com/watch?v=TJ06_gOnaKs). Acesso em: 31 out. 2021.

BAILEY, K. M. Diary studies of classroom language learning: the doubting game and the believing game. In: SADTONO, E. (ed.). **Language acquisition and the second/foreign language classroom**. Singapore: Regional Language Center, 1991. p. 60-102. (Anthology 28).

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som – um manual**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

BELO HORIZONTE. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). **Desafios da formação: Proposições Curriculares – Ensino Fundamental, Língua Inglesa**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2010.

BÍBLIA SAGRADA. **Coríntios**. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/1co/13/1+>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BOOK CREATOR. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://bookcreator.com/>. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRAGA, J.; RACILAN, M. Games and gamification. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 4, p. 693-702, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202017555>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 3ª versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 58/76, de 22 de dezembro de 1976**. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação/Ministério da Educação e Cultura, 1976.

BREDO, F.; FEINBERG, W. **Knowledge and values in social and educational research**. Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **PBLworks**. Novato, [2018?]. Disponível em: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>. Acesso em: 27 fev. 2020.

BURKE, B. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. Tradução de Sieben Gruppe. São Paulo: DVS Editora, 2015.



CAETANO, E. A. A autoetnografia no ensino de língua inglesa: repensando o crítico enquanto ferramenta de formação na escola regular. *In*: GUEDES, A. S.; SILVA, M. M. S.; LEITE, P. M. C. C. (org.). **A linguística aplicada e seus desdobramentos**: um panorama das pesquisas em língua estrangeira no PosLin. Curitiba: CRV, 2018. p. 83-98.

CAETANO, E. A. **Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa**: um olhar autoetnográfico. 2017. 289 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, M. B. H.; RICHARDSON, K. **Researching language**: issues of power and method. London: Routledge, 1992.

CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada (Ethical questions in Applied Linguistics research). **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001.

CORREA, D. A. (org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas: Pontes, 2014.

CORREA, D. A. Política linguística e ensino de língua. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 72-78, 2021. Original publicado em 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4856>. Acesso em: 7 nov. 2021.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **The landscapes of qualitative research**: theories and issues. Thousand Oaks: Sage, 1998.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/38cyHtf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

DUBOC, A. P. M. Teaching with an attitude: finding ways to the conundrum of a postmodern curriculum. **Creative Education**, v. 4, n. 12B, p. 58-65, 2013. Disponível em: [http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=41465#.VX8\\_yflViko](http://www.scirp.org/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=41465#.VX8_yflViko). Acesso em: 7 jan. 2022.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003 *apud* RAMALHO, V. C.; RESENDE, V. M. ADC como abordagem teórica para estudos críticos do discurso. RAMALHO, V. C.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011a. p. 40-72.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**: textual analysis for social research. London/New York: Routledge, 2003b.

FERREIRA, R. A. **Reelaboração do olhar**: a instrumentação e formação do comunicador na cobertura das diferentes realidades africanas e do segmento afro-descendente brasileiro, a partir do jornalismo científico e jornalismo especializado. [S.l.: s. n.], [2005?]. Disponível em: [http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF\\_SIMP/textos/ricardoalexinoferreira.htm#\\_ftnref2](http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/ricardoalexinoferreira.htm#_ftnref2). Acesso em: 12 set. 2021.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 8. ed. São Paulo: Olho D'água, 2006.

FREIRE, P. **Cultural action for freedom**. Harmondsworth: Penguin, 1972a.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 8. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogy of hope**: reliving Pedagogy of the Oppressed. London/New York: Continuum, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. Harmondsworth: Penguin, 1972b.

GOMES, M. C. A. Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil. **Polifonia**, v. 23, n. 33, p. 89-109, jan.-jun. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3864>. Acesso em: 7 jan. 2022.

GOMES, M. C. A.; VIEIRA, V. Estudos Discursivos Críticos: análise crítica de problemas sociais discursivamente manifestos. In: EMEDIATO, W.; MACHADO, I. L.; LARA, G. P. **Teorias discursivas**: novas práticas e formas discursivas. Campinas: Pontes, 2020. p. 173-200.

GORE, J. M. What can we do for you! What can “we” do for “you”? Struggling over empowerment in a critical and feminist pedagogy. **Educational Foundations**, v. 4, n. 3, Summer 1990. Published Cooperatively for the American Educational Studies Association and the University of Cincinnati by Caddo Gap Press.

GUARESCHI, P. Apresentação. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som – um manual. Tradução de Pedrinho Guareschi. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 7-9.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOWE, K. R.; MOSES, M. S. Chapter 2: Ethics in educational research. **Review of research in education**, v. 24, n. 1, p. 21-59, 1999.

IMDB. **The Right to Win (2004)**. IMDb: [www.imdb.com](http://www.imdb.com). [S.l.], [2004?]. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt1890574/>. Acesso em: 31 out. 2021.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 15-27, jan./jun. 2018.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3402/edui.v4i2.22071>. Acesso em: 09 jan. 2022.

JUCÁ, L. Responsabilidades sociais da Linguística Aplicada na formação dos professores de língua inglesa no contexto brasileiro: traçando novos rumos. *In*: JORDÃO, C. M. (org.). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas: Pontes, 2016. p. 233-262.

KAHOOT. [S. l.], 2012. Disponível em: <https://kahoot.com/>. Acesso em: 31 dez. 2021.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Cefiel/IEL/ Unicamp, 2005.

KRESS, G. **Multimodality**. London: Routledge, 2010.

LUKE, A. Two takes on the critical. *In*: NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed.). **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 1-10 *apud* SOARES, E. A. C. **O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão**. 2014. 205 f. Dissertação. (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos em Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MAGALHÃES, I. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. esp., p. 113-131, set. 2004. Disponível em: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/293](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/293). Acesso em: 18 maio 2021.

MATTOS, A. M. A.; PASCOAL, L. A. V. Letramento crítico e avaliação nas aulas de inglês: possibilidades para integração, **Revista (Con)Textos Linguísticos – Letramentos e Educação Linguística**, v. 13, n. 26, p. 27-50, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/issue/view/997>. Acesso em: 9 jan. 2022.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. **Interfaces Brasil-Canadá**, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014. Disponível em:

<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces/article/view/1774>. Acesso em: 28 fev. 2020.

MATTOS, A. M. A. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MATTOS, A. M. A. Estudo com diários. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 8, n. 1, p. 147-158, jan./jun. 1999.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 33-47, nov. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22474>. Acesso em: 2 jan. 2022.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

MATTOS, E. F. Letramento. In: CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais**. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021. p. 100-101.

MCLAREN, P. **Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution**. Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, 2000.

MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. **Caderno de Letras da UFF**, Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. D. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é a Covid-19?** Saiba quais são as características gerais da doença causada pelo novo coronavírus, a Covid-19. Brasília, 2021. Gov.br: [www.gov.br/saude/pt-br](http://www.gov.br/saude/pt-br). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MITCHELL, R.; MYLES, F. Socio-cultural perspectives on second language learning. In: MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second language learning theories**. 2<sup>nd</sup> ed. London: Hodder Arnold, 2004. p. 193-220.

MOREIRA, C. E. Criticidade. In: STRECK, D. R. *et al.* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 116-117.

NOËL, J-C. Justiça Social. In: STRECK, D. R. *et al.* (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 281-283.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. “**Maria Antonieta Alba Celani (1923-2018)**”. São Paulo, [2018?]. Site PUC-SP: [www.pucsp.br](http://www.pucsp.br). Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/maria-antonieta-alba-celani.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

RAMALHO, V. C.; RESENDE, V. M. ADC como abordagem teórica para estudos críticos do discurso. RAMALHO, V. C.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011a. p. 40-72.

RAMALHO, V. C.; RESENDE, V. M. Apresentação de categorias e exemplos de análise. RAMALHO, V. C.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes, 2011b. p.114-158.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, B. T. Letramentos múltiplos. *In*: CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021a. p. 103-104.

RODRIGUES, B. T. Multiletramentos. *In*: CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021b. p. 109-110.

RODRIGUES, B. T. Novos (multi)letramentos. *In*: CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021c. p. 115-116.

RODRIGUES, B. T. Novos Estudos do Letramento. *In*: CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos**: desenhando futuros sociais. Organização de Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa. Tradução de Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021d. p. 114-115.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, M. A. R. **Transdisciplinaridade e educação**: fundamentos de complexidade e a docência/discência. Belém: Editora Açaí, 2012.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004. Original publicado em 1916.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T.T. (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 73-102.

SIMONS, H. **Towards a science of the singular**: essays about case study in educational research and evaluation. Norwich: University of East Anglia/Centre for Applied Research in Education, 1980.

SOARES, E. A. C. **O letramento crítico no ensino de língua inglesa: identidades, práticas e percepções na formação do aluno-cidadão**. 2014. 205 f. Dissertação. (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos em Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2022.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94, 2007.

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

SOY, S. K. **The case study as a research method**. Unpublished paper. University of Texas at Austin, 1997. Disponível em: [file:///C:/Users/caca\\_/Downloads/The%20Case%20Study%20as%20a%20Research%20Method%20\(1\).htm](file:///C:/Users/caca_/Downloads/The%20Case%20Study%20as%20a%20Research%20Method%20(1).htm). Acesso em: 20 out. 2021.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STRONACH, I.; MACLURE, M. **Educational research undone: the postmodern embrace**. Philadelphia: Open University Press, 1997.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. 2008. 199 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05022009-113813/publico/TESE\\_NARA\\_HIROKO\\_TAKAKI.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05022009-113813/publico/TESE_NARA_HIROKO_TAKAKI.pdf). Acesso em: 31 dez. 2021.

TEIXEIRA, I. A. C. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 7 jan. 2022.

THE RIGHT to win. Direção: Hans Pool. [S. l.: s. n.], 2004. 1 vídeo (52 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1RkOMEjG-J4>. Acesso em: 31 out. 2021.

WODAK, R. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 4, n. esp., p. 223-243, set. 2004. Disponível em: [http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/297/313](http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313). Acesso em: 18 maio 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION [ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE]. **Coronavirus disease (Covid-19) pandemic**. [S.l.], [2020?]. WHO Int.: [www.who.int](http://www.who.int). Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 25 ago. 2021.

YIN, R. K. **Case study research: design and methods**. Newbury Park: Sage, 1984.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para Pais ou Responsáveis de alunos com idade entre 14 e 17 anos, Ensino Fundamental)**

**Título da pesquisa de mestrado:**

**O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA**

**Pesquisadora responsável:** Professora e mestranda Isabelle Marine Rabelo Schieber.

Caro (a) aluno (a),

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) em uma pesquisa de Mestrado, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/BH), que tem como objetivo investigar os possíveis impactos do Letramento Crítico na prática pedagógica de um (a) professor (a) de inglês durante as atividades do ensino de inglês remotas durante a pandemia em razão do Covid-19, no ensino fundamental, em uma escola pública em cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Além disso, a pesquisa também busca compreender o ponto de vista e o desenvolvimento do estudante sobre uma atividade elaborada e proposta pelo (a) professor (a) em ambiente virtual, a partir do seu contexto familiar e escolar, nos desafios impostos pelo contexto pandêmico.

- Para que a pesquisa possa ser desenvolvida, pedimos a sua colaboração para:

- responder a um questionário digital sobre a sua experiência durante as atividades não-presenciais em sua escola até o momento;
- realizar uma atividade a ser proposta pela sua professora de inglês.

- Esclareço que:

- 1) Como voluntário(a) desta pesquisa, você e seus pais/responsáveis podem fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento, e todas as dúvidas serão respondidas;
- 2) A realização da atividade de leitura em inglês é confidencial. Apenas eu, como pesquisadora responsável, terei acesso a essas atividades. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada;
- 3) Ao solicitar o seu consentimento, comprometo-me a zelar para que a pesquisa não prejudique nem interfira de forma indesejada no andamento normal de suas atividades durante as demais atividades de inglês, garantindo o mínimo de eventuais danos e riscos que a pesquisa possa gerar;
- 4) Não haverá pagamento de qualquer espécie pela sua participação nesta pesquisa;
- 5) Caso se interesse, os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais em Língua Inglesa.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, venho pedir, também, a autorização para manter as suas atividades realizadas em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando essas mesmas atividades realizadas. Caso você não concorde com a manutenção dos dados gerados pela pesquisa, eu me comprometo a destruí-los tão logo a pesquisa termine.

Acrescento que a pesquisa em questão já foi aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UFMG. Caso julgue necessário ter mais esclarecimentos, antes, durante ou após a investigação, por gentileza entre em contato no telefone (31) 993391517 ou através do e-mail [isabellerabelo@gmail.com](mailto:isabellerabelo@gmail.com). Estou à sua disposição para conversar, esclarecer quaisquer dúvidas e, desde já, agradeço a sua colaboração e atenção.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos neste termo. O contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pode ser feito pelo telefone (31)3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270- 901. E-mail: [coep@prpq.ufmg](mailto:coep@prpq.ufmg). Horário de atendimento: de 9 às 11h e de 14 às 16h.

Desde já, agradeço muito a sua colaboração.

Atenciosamente,

Assinatura da professora responsável e pesquisadora:

---

*Isabelle Marine Rabelo Schieber*

Professora Municipal de Inglês / PBH  
Mestranda em Estudos Linguísticos – POSLIN/FALE/UFMG



## O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA

Pesquisadora responsável: Professora e mestrandia Isabelle Marine Rabelo Schieber (UFMG)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para Pais ou Responsáveis de alunos com idade entre 14 e 17 anos, Ensino Fundamental)

Caro (a) aluno (a),

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário (a) em uma pesquisa de Mestrado, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/BH), que tem como objetivo investigar os possíveis impactos do Letramento Crítico na prática pedagógica de um (a) professor (a) de inglês durante as atividades do ensino de inglês remotas durante a pandemia em razão do Covid-19, no ensino fundamental, em uma escola pública em cidade da região metropolitana de Belo Horizonte. Além disso, a pesquisa também busca compreender o ponto de vista e o desenvolvimento do estudante sobre uma atividade elaborada e proposta pelo (a) professor (a) em ambiente virtual, a partir do seu contexto familiar e escolar, nos desafios impostos pelo contexto pandêmico.

Para que a pesquisa possa ser desenvolvida, pedimos a sua colaboração para:

- responder a um questionário sobre a sua experiência durante as atividades não-presenciais em sua escola até o momento;
- realizar uma atividade a ser proposta pela sua professora de inglês no mês de outubro;
- responder a um segundo questionário sobre seu processo de aprendizagem.

Esclareço que:

- 1) Como voluntário(a) desta pesquisa, você e seus pais/responsáveis podem fazer perguntas sobre a pesquisa a qualquer momento, e todas as dúvidas serão respondidas;
- 2) A realização da atividade de leitura em inglês é confidencial. Apenas eu, como pesquisadora responsável, terei acesso a essas atividades. No caso de haver publicações ou apresentações relacionadas à pesquisa, nenhuma informação que permita a sua identificação será revelada;
- 3) Ao solicitar o seu consentimento, comprometo-me a zelar para que a pesquisa não prejudique nem interfira de forma indesejada no andamento normal de suas atividades durante as demais atividades de inglês, garantindo o mínimo de eventuais danos e riscos que a pesquisa possa gerar;
- 4) Não haverá pagamento de qualquer espécie pela sua participação nesta pesquisa;
- 5) Caso se interesse, os conhecimentos resultantes deste estudo serão divulgados em revistas especializadas, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais em Língua Inglesa.

Caso concorde com a participação nesta pesquisa, venho pedir, também, a autorização para manter as suas atividades realizadas em um banco de dados para outras pesquisas educacionais a serem eventualmente realizadas no futuro. Os compromissos assumidos permanecerão válidos para esse banco de dados, em arquivos digitais. O comitê de ética na pesquisa será comunicado de qualquer nova pesquisa a ser realizada analisando essas mesmas atividades realizadas. Caso você não concorde com a manutenção dos dados gerados pela pesquisa, eu me comprometo a destruí-los tão logo a pesquisa termine.

Acrescento que a pesquisa em questão já foi aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UFMG. Caso julgue necessário ter mais esclarecimentos, antes, durante ou após a investigação, por gentileza entre em contato no telefone (31) 993391517 ou através do e-mail [isabellerabelo@gmail.com](mailto:isabellerabelo@gmail.com).

Estou à sua disposição para conversar, esclarecer quaisquer dúvidas e, desde já, agradeço a sua colaboração e atenção.

Em caso de dúvida, você pode entrar em contato através dos telefones e endereços eletrônicos fornecidos nesse termo. O contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais pode ser feito pelo telefone (31)3409-4592 ou pelo endereço: Avenida Antônio Carlos, 6627- Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Cep: 31270- 901. E-mail: [coep@prpq.ufmg](mailto:coep@prpq.ufmg). Horário de atendimento: de 9 às 11h e de 14 às 16h.

Desde já, agradeço muito a sua colaboração;  
Isabelle Marine Rabelo Schieber



#### APÓS A LEITURA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para Pais ou Responsáveis de alunos com idade entre 14 e 17 anos, Ensino Fundamental)

Qual o seu nome completo? Qual o nome completo do responsável? (Todos os dados e informações deste formulário ficarão resguardados, em sigilo.)

Texto de resposta longa

Prezado Responsável, você leu e está de acordo com o termo acima? \*

SIM.

NÃO.

Em qual ano está matriculado o/a estudante?

OITAVO.

NONO.

Comentários e/ou perguntas

Texto de resposta longa

Caso julgue necessário ter mais esclarecimentos, antes, durante ou após a investigação, por gentileza entre em contato no telefone (31) 993391517 ou através do e-mail [isabellerabelo@gmail.com](mailto:isabellerabelo@gmail.com) :)

Desde já, agradeço muito a sua colaboração!!! Isabelle Marine Rabelo Schieber

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
O(A) DIRETOR(A) DA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
Faculdade de Letras – FALE  
Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – PosLin

---

Belo Horizonte, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Prezado (a) Diretor (a),

Meu nome é Isabelle Marine Rabelo Schieber, já tivemos contato via telefone e sou professora de língua inglesa efetiva na rede pública municipal de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e estou atualmente cursando o Mestrado em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/BH). Como mestranda, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como título “**O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA**”.

A pesquisa é parte do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu e objetiva acompanhar virtualmente uma professora de inglês da rede pública na região metropolitana de Belo Horizonte, para investigar como se deu na pandemia a adaptação metodológica das aulas, antes presenciais e agora on-line. O estudo também visa considerar os dados socioeconômicos dos ambientes familiares (através de informação fornecida pela escola pesquisada) e analisar a produção discente em correlação aos múltiplos desafios no contexto, ainda na interação em LC. Os alunos participantes e (o)a professor(a), assim como outros dados de identificação, serão resguardados, através de uso de codinomes ou signos verbais, sejam alfabéticos ou numéricos. O material será analisado com cautela e organização.

Em ambiente virtual, a pesquisa contará, nesta ordem, com: entrevistas orais, questionário semiestruturado sobre a formação do (a) professor (a) e respectiva atuação profissional; entrevista oral sobre as atividades durante as aulas virtuais durante o período de suspensão das aulas presenciais; entrevista oral final com a (o) professor(a) e o diretor escolar. Além disso, contará também com a participação dos estudantes por meio da realização de respostas a um questionário digital. Todas as atividades supracitadas serão realizadas em ambiente virtual, respeitando o devido distanciamento social necessário na pandemia.

Pretende-se elaborar a atividade de observação e de intervenção à luz da teoria de Letramento Crítico e dos dados socioeconômicos fornecidos pela Escola, com a colaboração entre pesquisadora, professor(a) e Escola através de seu diretor, conforme o planejamento das atividades não-presenciais em curso. O material será analisado com cautela e organização.

Para isso, gostaria de contar com a sua autorização para, junto com a autorização do (a) professor (a) de sua escola, desenvolver essa investigação que muito contribuirá para a

produção de conhecimento sobre uma realidade atípica e de significativa relevância social, tanto para a comunidade acadêmica e profissional quanto para a comunidade escolar em geral.

Acrescento que a pesquisa em questão já foi aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UFMG. Caso julgue necessário ter mais esclarecimentos, antes, durante ou após a investigação, por gentileza entre em contato no telefone (31) 993391517 ou através do e-mail [isabellerabelo@gmail.com](mailto:isabellerabelo@gmail.com). Estou à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas e, desde já, agradeço a sua colaboração e atenção.

Atenciosamente,

Isabelle Marine Rabelo Schieber

Professora Municipal de Inglês / PBH

Mestranda em Estudos Linguísticos – POSLIN/FALE/UFMG

#### Declaração de Consentimento

Declaro que fui informado (a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa “O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA”, desenvolvida pela mestranda em Estudos Linguísticos pela UFMG/BH, Isabelle Marine Rabelo Schieber, e que recebi os esclarecimentos necessários sobre o referido estudo. Dou o meu consentimento para que os resultados sejam devidamente utilizados no corpo do estudo e para posterior publicação dos resultados finais. Autorizo a realização da citada pesquisa na Escola que administro.

Atenciosamente,

Isabelle Marine Rabelo Schieber  
Professora Municipal de Inglês / PBH  
Mestranda em Estudos Linguísticos – POSLIN/FALE/UFMG

### **Declaração de Consentimento**

Declaro que fui informado (a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa **O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA**, desenvolvida pela mestrandia em Estudos Linguísticos pela UFMG/BH, Isabelle Marine Rabelo Schieber, e que recebi os esclarecimentos necessários sobre o referido estudo. Dou o meu consentimento para que os resultados sejam devidamente utilizados no corpo do estudo e para posterior publicação dos resultados finais. Autorizo a realização da citada pesquisa na Escola que administro.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Assinatura do (a) Diretor (a)



## O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA

Prezado (a) Diretor (a),

Meu nome é Isabelle Marine Rabelo Schieber, já tivemos contato via telefone e sou professora de língua inglesa efetiva na rede pública municipal de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e estou atualmente cursando o Mestrado em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/BH). Como mestranda, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como título "O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA".

A pesquisa é parte do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu e objetiva acompanhar virtualmente uma professora de inglês da rede pública na região metropolitana de Belo Horizonte, para investigar como se deu na pandemia a adaptação metodológica das aulas, antes presenciais e agora on-line. O estudo também visa considerar os dados socioeconômicos dos ambientes familiares (através de informação fornecida pela escola pesquisada) e analisar a produção discente em correlação aos múltiplos desafios no contexto, ainda na interação em LC. Os alunos participantes e (o)a professor(a), assim como outros dados de identificação, serão resguardados, através de uso de codinomes ou signos verbais, sejam alfabéticos ou numéricos. O material será analisado com cautela e organização.

Em ambiente virtual, a pesquisa contará, nesta ordem, com: entrevistas orais, questionário semiestruturado sobre a formação do (a) professor (a) e respectiva atuação profissional; entrevista oral sobre as atividades durante as aulas virtuais durante o período de suspensão das aulas presenciais; entrevista oral final com a (o) professor(a) e o diretor escolar. Além disso, contará também com a participação dos estudantes por meio da realização de respostas a um questionário digital. Todas as atividades supracitadas serão realizadas em ambiente virtual, respeitando o devido distanciamento social necessário na pandemia.

Pretende-se elaborar a atividade de observação e de intervenção à luz da teoria de Letramento Crítico e dos dados socioeconômicos fornecidos pela Escola, com a colaboração entre pesquisadora, professor(a) e Escola através de seus diretor, conforme o planejamento das atividades não-presenciais em curso. O material será analisado com cautela e organização.

Para isso, gostaria de contar com a sua autorização para, junto com a autorização do (a) professor (a) de sua escola, desenvolver essa investigação que muito contribuirá para a produção de conhecimento sobre uma realidade atípica e de significativa relevância social, tanto para a comunidade acadêmica e profissional quanto para a comunidade escolar em geral.

Acrescento que a pesquisa em questão já foi aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UFMG. Caso julgue necessário ter mais esclarecimentos, antes, durante ou após a investigação, por gentileza entre em contato no telefone (31) 993391517 ou através do e-mail [isabellerabelo@gmail.com](mailto:isabellerabelo@gmail.com). Estou à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas e, desde já, agradeço a sua colaboração e atenção.

Atenciosamente,

Isabelle Marine Rabelo Schieber

Professora Municipal de Inglês / PBH – BM 101759-2

Mestranda em Estudos Linguísticos – POSLIN/FALE/UFMG

### Declaração de Consentimento

Declaro que fui informado (a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa "O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA", desenvolvida pela mestranda em Estudos Linguísticos pela UFMG/BH, Isabelle Marine Rabelo Schieber, e que recebi os esclarecimentos necessários sobre o referido estudo. Dou o meu consentimento para que os resultados sejam devidamente utilizados no corpo do estudo e para posterior publicação dos resultados finais. Autorizo a realização da citada pesquisa na Escola que administro.



Qual o seu nome completo? (Todos os dados e informações deste formulário ficarão resguardados, em sigilo.)

Sua resposta

Prezado Diretor, você leu e está de acordo com o termo acima? \*

SIM.

NÃO.

Quantos alunos estão matriculados na Escola? \*

Sua resposta

Quais os anos atendidos e quantos turnos funcionam na Escola para acolhimento dos estudantes? \*

Sua resposta

Como está sendo o período pandêmico, os anos de 2020 e 2021 para a Escola? \*

Sua resposta

Quais foram os maiores desafios da gestão e das equipes de trabalho na adaptação em ensino remoto? \*

Sua resposta

Quais foram as suas maiores vitórias? Em que se evoluiu? \*

Sua resposta

Como a escola interagiu (interage) com a comunidade? Quais projetos nasceram a partir dessa experiência? \*

Sua resposta

O que se espera aplicar em 2022, das metas no planejamento? \*

Sua resposta

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA

(Enviado exclusivamente por e-mail, colhida a assinatura digital da professora)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Meu nome é Isabelle Marine Rabelo Schieber, sou professora de língua inglesa efetiva na rede pública municipal de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e estou atualmente cursando o Mestrado em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/BH). Como mestranda, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como título “**O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA**”. A pesquisa é parte do programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e objetiva acompanhar virtualmente uma professora de inglês da rede pública na região metropolitana de Belo Horizonte para investigar como se deu na pandemia a adaptação metodológica das aulas, antes presenciais e agora on-line. O estudo também visa considerar os dados socioeconômicos dos ambientes familiares (através de informação fornecida pela escola pesquisada) e analisar a produção discente em correlação aos múltiplos desafios no contexto, ainda na interação em LC.

Em ambiente virtual, a pesquisa contará, nesta ordem, com: entrevistas orais, questionários semiestruturados digitais sobre sua formação e atuação profissional; entrevista oral sobre as atividades durante as aulas virtuais durante o período de suspensão das aulas presenciais; e entrevista oral final. Além disso, contará também com a participação dos seus estudantes por meio da realização das atividades, e de respostas a um questionário, após a aplicação da atividade que você elaborou. Todas as atividades supracitadas serão realizadas em ambiente virtual, respeitando o devido distanciamento social necessário na pandemia.

Pretende-se elaborar a atividade de observação e de intervenção à luz da teoria de Letramento Crítico e dos dados socioeconômicos fornecidos pela Escola, com a colaboração entre pesquisadora, professor(a) e Escola, conforme o planejamento das atividades não-presenciais em curso. Os alunos participantes, o diretor da escola e (o)a professor(a), assim como outros dados de identificação, serão resguardados, através de uso de codinomes ou signos verbais, sejam alfabéticos ou numéricos. O material será analisado com cautela e organização.

Para esse estudo, gostaria de contar com a sua autorização e colaboração em ser o(a) professor(a) participante para que essa investigação seja desenvolvida, que muito contribuirá para a produção de conhecimento sobre uma realidade atípica e de significativa relevância social, tanto para a comunidade acadêmica e profissional quanto para a comunidade escolar em geral da cidade investigada.

Atribuo garantias sobre concordância em participar da pesquisa e sobre o direito de dela desistir se for de vontade própria. Também lhe é assegurado o direito de que seja mantido o anonimato da identidade de sua participação e de que a divulgação dos dados coletados seja feita apenas para fins acadêmicos.

Ressalta-se que não há critérios pré-definidos de suspensão da pesquisa, pois não há, durante o processo de coleta de dados, nenhum risco ou prejuízo para a pesquisadora. Reserva-se, ainda, o direito de recusa por parte do pesquisado, caso não queira colaborar com esta proposta de pesquisa. Todas as vias deste documento deverão ser assinadas pelo participante e ficarão disponíveis para que o mesmo possa consultá-la sempre que desejar.



Cabe informar, também, que não há previsão de qualquer tipo de ressarcimento ou indenização, haja vista as especificidades deste trabalho. Mas toda atenção será dada a medidas de proteção que visem à confidencialidade das informações obtidas.

Acrescento que a pesquisa em questão já foi aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UFMG. Em caso de dúvida sobre alguma questão ética, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo endereço Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG, Brasil, 31270-901; pelo telefone (31) 3409-4592, ou, ainda, pelo e-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br). O COEP é o órgão institucional da UFMG que visa proteger o bem-estar dos indivíduos participantes em pesquisas realizadas no âmbito da Universidade.

Caso julgue necessário ter mais esclarecimentos, antes, durante ou após a investigação, por gentileza entre em contato no telefone (31) 993391517 ou através do e-mail [isabellerabelo@gmail.com](mailto:isabellerabelo@gmail.com). Estou à sua disposição para conversar, esclarecer quaisquer dúvidas e, desde já, agradeço a sua colaboração e atenção.

Atenciosamente,

Isabelle Marine Rabelo Schieber  
Professora Municipal de Inglês / PBH  
Mestranda em Estudos Linguísticos – POSLIN/FALE/UFMG

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi a finalidade da pesquisa e a qual procedimento serei submetida. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sei que meu nome não será divulgado e que não serei remunerado em espécie por participar do estudo. Assim, concordo em participar dessa pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

\_\_\_\_\_  
Documento de identidade

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

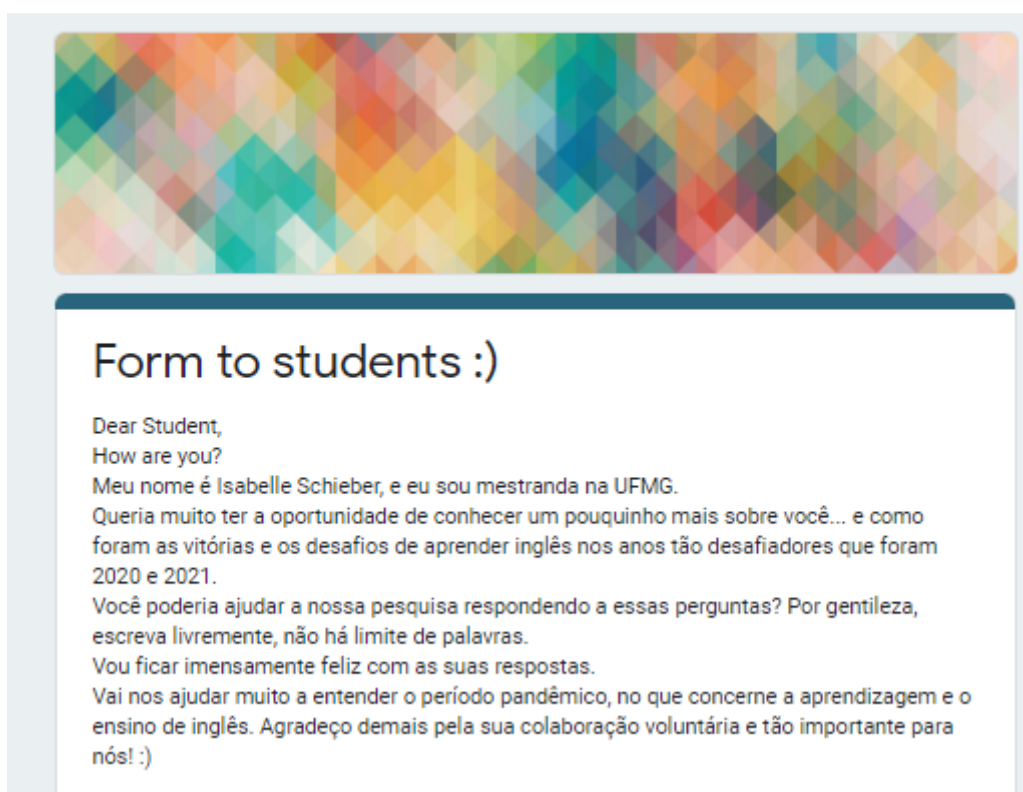
Declaro que fui informado (a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa “**O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA**”, desenvolvida pela mestrandia em Estudos Linguísticos pela UFMG/BH Isabelle Marine Rabelo Schieber, e que recebi os esclarecimentos necessários sobre o referido estudo. Aceito, de livre e espontânea vontade, realizar a pesquisa conforme os passos indicados. Dou o meu consentimento para que os resultados sejam devidamente utilizados no corpo do estudo e para posterior publicação dos resultados finais.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Professor (a)

## APÊNDICE D – GRUPO FOCAL DA PESQUISA (6 PARTICIPANTES)

- Formulário para alunos (versão Google Docs com perguntas)
- Formulário para alunos (versão Google Forms original)
- Formulário para alunos (versão Google Docs com perguntas e respostas dos estudantes)



What's your name? Write. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

E-mail address: \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Como foi a pandemia na sua família? Como você recebeu a notícia da suspensão das aulas? Como você se sentia nesse período remoto?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Quais foram as maiores dificuldades de aprender na pandemia na sua casa ou em outro ambiente em que você esteve fora da escola?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Como era o acesso à internet na sua casa? E aos aparelhos tecnológicos? Você tem algum equipamento ou pegava emprestado para realizar suas atividades?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Você gosta de inglês? Quais são os tipos de atividade mais interessantes, na sua opinião?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Quais são os pontos positivos e negativos da aula em formato on-line? E agora no presencial? Em qual sistema você gosta mais para aprender: no remoto ou no presencial? Por quê?

Sua resposta \_\_\_\_\_

|

Observei que a sua professora conduz as aulas de forma interessante. Se você pudesse elaborar três palavras para definir o seu jeito de ser professora, quais seriam?

Sua resposta

THANK YOU VERY MUCH! :)

Enviar Limpar formulário

Querido aluno, como você está?

Meu nome é Isabelle Schieber, e eu sou mestranda na UFMG. Queria muito ter a oportunidade de conhecer um pouquinho mais de você, e como foram as vitórias e os desafios de aprender inglês nos anos tão desafiadores que foram 2020 e 2021.

Você poderia ajudar a nossa pesquisa respondendo a essas perguntas?

Ficaria imensamente feliz com as suas respostas. Vai nos ajudar muito a entender o período pandêmico, no que concerne a aprendizagem e o ensino de inglês. Agradeço demais pela sua colaboração voluntária e tão importante para nós! :)

- 1) Como foi a pandemia na sua família? Como você recebeu a notícia da suspensão das aulas? Como você se sentia nesse período remoto?
- 2) Quais foram as maiores dificuldades de aprender na pandemia na sua casa ou em outro ambiente em que você esteve fora da escola?
- 3) Como era o acesso à internet na sua casa? E aos aparelhos tecnológicos?
- 4) Você gosta de inglês? Quais são os tipos de atividade mais interessantes, na sua opinião?
- 5) Quais são os pontos positivos e negativos da aula em formato on-line? E agora no presencial? Qual sistema você gosta mais para aprender? Por quê?
- 6) Observei que a professora Jacqueline é muito interessante nas suas aulas. Se você pudesse elaborar três palavras para definir o seu jeito de ser professora, quais seriam?

*That's it. Thank you very much! :)*

*Formulário para alunos (versão Google Docs com perguntas e respostas dos estudantes)*  
*Grupo focal da pesquisa – 6 participantes*

Querido aluno, como você está?

Meu nome é Isabelle Schieber, e eu sou mestranda na UFMG. Queria muito ter a oportunidade de conhecer um pouquinho mais de você, e como foram as vitórias e os desafios de aprender inglês nos anos tão desafiadores que foram 2020 e 2021.

Você poderia ajudar a nossa pesquisa respondendo a essas perguntas?

Ficaria imensamente feliz com as suas respostas. Vai nos ajudar muito a entender o período pandêmico, no que concerne a aprendizagem e o ensino de inglês. Agradeço demais pela sua colaboração voluntária e tão importante para nós! :)

**Como foi a pandemia na sua família? Como você recebeu a notícia da suspensão das aulas? Como você se sentia nesse período remoto?**

ESTUDANTE A: Foi bem diferente ficar esse tempo todo em casa. Na escola eles falaram. Me senti muito perdido, odeio EAD

ESTUDANTE B: Meus pais não param de trabalhar na pandemia mais eu e minhas irmãs não saíamos de casa! No começo da pandemia queria muito que tivesse aulas online para me destruir do que tava acontecendo no mundo

ESTUDANTE C: Foi tranquilo. recebi bem no começo depois não gostei tanto, Me senti mal

ESTUDANTE D: Eu fiquei triste, porque já estávamos nos acostumando com o novo horário, e para minha família também foi bem difícil, inclusive a minha mãe e seu trabalho

ESTUDANTE E: A pandemia na minha família foi um pouco difícil. Recebi por meio da escola. Eu me senti cansada.

ESTUDANTE F: A pandemia foi bastante tranquila assim como a notícia de suspensão das aulas, eu me senti normal já que não tinha costume de sair

**Quais foram as maiores dificuldades de aprender na pandemia na sua casa ou em outro ambiente em que você esteve fora da escola?**

ESTUDANTE A: Concentração, não consegui me concentrar direito

ESTUDANTE B: O barulho, sempre tinha alguma pessoa conversando ou vendo tv o que me distraia muito

ESTUDANTE C: Me concentra nas aulas

ESTUDANTE D: A maior dificuldade foi que a comunicação e explicação das matérias, é claro que tem Whatsapp, Instagram mas não é como pessoalmente, como pessoa te explicar exatamente o que você precisa saber etc.

ESTUDANTE E: Acho que não ter contato direto com outras pessoas.

ESTUDANTE F: A dificuldade para se concentrar.

**Como era o acesso à internet na sua casa? E aos aparelhos tecnológicos? Você tem algum equipamento ou pegava emprestado para realizar suas atividades?**

ESTUDANTE A: Usei meu celular

ESTUDANTE B: Minha internet sempre foi estável, o maior problema com os aparelhos foram a falta de espaço tive que trocar de celular 2 vezes na pandemia pois não aguentou tudo que precisava

ESTUDANTE C: tenho acesso a internet e aparelhos tecnológicos

ESTUDANTE D: Internet graças a Deus nunca foi um problema aqui em casa, eu usava o headset para falar nas aulas onlines e infelizmente por um descuido meu ele quebrou e tive que ficar sem falar durante algum tempo, até começar a usar o celular para falar

ESTUDANTE E: Era bom. Eu tenho meu celular, faço minhas atividades e assisti as aulas nele.

ESTUDANTE F: Eu acesso pelo meu celular e possuo internet em casa.

**Você gosta de inglês? Quais são os tipos de atividade mais interessantes, na sua opinião?**

ESTUDANTE A: Gosto de inglês. Gosto das atividades que a gente fala o idioma

ESTUDANTE B: Não. de conversação

ESTUDANTE C: Sim. As que eu posso criticar e debater

ESTUDANTE D: Eu gosto sim de inglês, so que tenho bastante dificuldades, as atividades mais legais na minha opinião são as interativas

ESTUDANTE E: Gosto. Para mim são as de listening e speaking.

ESTUDANTE F: Eu gosto. Leituras de charges e ouvir músicas.

**Quais são os pontos positivos e negativos da aula em formato on-line? E agora no presencial? Em qual sistema você gosta mais para aprender: no remoto ou no presencial? Por quê?**

ESTUDANTE A: Positivos é que a tecnologia pode ampliar bastante o leq de opções de aprendizado.Negativo é mais a questão de concentração e lembrar mesmo. Presencial pois tenho um costume maior com estar na sala

ESTUDANTE B: ???

ESTUDANTE C: positivos: redução do horário e aulas mais dinâmicas

negativos: aprender menos por conta da redução de horário

Não estou indo no presencial

ESTUDANTE D: Os pontes positivos das aulas oonlin, é que você não precisa se preocupar em se arrumar ja que não é obrigatório ligar as câmeras. Já os pontos negativos é o meio de apredizagem não que sege ruim, mas é bem mais fácil de aprender no presencial. Eu atualmente estou indo no preseccial e até que está legal, pensei que fosse tediante, mas com todo cuidado SEMPRE, eu gosto do presencial que eu pude matar a saudade dos meus amigos que não via a 2 anos, a pandemia nos afastou bastante.

ESTUDANTE E: Ponto negativo: falta de contato físico, e positivo: ser menos agitado. Eu prefiro o sistema presencial.

ESTUDANTE F: A dificuldade de se concentrar e a procrastinação.

Incentivo a autonomia



Presencial, tanto pela interação com outras pessoas como também é mais fácil para entender

**Observei que a sua professora conduz as aulas de forma interessante. Se você pudesse elaborar três palavras para definir o seu jeito de ser professora, quais seriam?**

ESTUDANTE A: Aulas dinâmicas. Interativas. Divertidas

ESTUDANTE B: Engraçada, gentil, apoiadora.

ESTUDANTE C: atenciosa, desapegada e mente aberta

ESTUDANTE D: Divertida, linda e responsável

ESTUDANTE E: Interesting, different and curious.

ESTUDANTE F: Esforçada


Compreensiva

Tecnológica

**THANK YOU VERY MUCH! :)**

## APÊNDICE E – SWEETHEART’S NOTES “GENDER RIGHTS” CLASS (VERSÃO GOOGLE FORMS E GOOGLE DOCS)

### Sweetheart’s Notes – “Gender Rights” Class (versão *Google Forms*):



**SWEETHEART’S NOTES - "GENDER RIGHTS" CLASS**


Ei, Sweetheart!

Muito obrigada pela oportunidade de te acompanhar nas suas aulas de inglês na sua Escola e de ter a honra de pesquisar as suas impressões sobre a aula que você ministrou, assim como compreender como se deu a participação dos alunos a partir da sua perspectiva.  
Como ferramenta de registro e de futura análise, gostaria de te pedir a gentileza de preencher os campos abaixo.  
Reitero minha irrestrita gratidão pela sua colaboração com essa investigação.  
Disponho-me a esclarecer dúvidas sobre este questionário ou acerca de qualquer outro tópico deste estudo via contato telefônico ou e-mail, declarados abaixo conjuntamente à minha identificação.

Cordialmente,  
Isabelle Marine Rabelo Schieber  
(31) 993391517  
isabellerabelo@gmail.com

Post-script : Este formulário foi elaborado a partir de SOARES (2014, p.191); adaptado ao contexto da pesquisa.

Identificação da Aula - "Gender Rights"; mês de referência: setembro (Créditos da imagem: acervo parcial produzido e disponibilizado por Sweetheart)

	<p>Name one or two things you like about being a man / woman.</p>
---	---

Identificação da Aula - "Gender Rights"; mês de referência: setembro (Créditos da imagem: acervo parcial produzido e disponibilizado por Sweetheart)

1

2

3

4

1) O que você almejou desenvolver com os alunos no planejamento inicial? \*

Texto de resposta longa

2) Por que escolheu esse conteúdo abordado? \*

Texto de resposta longa

3) Como foram as aulas nessa proposta pedagógica? Quais os desafios, na sua opinião? E quais \* foram as grandes conquistas do time escolar?

Texto de resposta longa

5) Você gostaria de continuar planejando nesta proposta? \*

- Sim
- Não
- Talvez

6) Você considera que a sua aula desenvolveu nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico? \*

- Sim
- Não
- Talvez

7) Comentários e/ou notas livres adicionais, caso deseje as apresentar:

Sua resposta

8) Quais documentos adicionais você teria para compartilhar? (Caso enseje divulgar mais notas pedagógicas relevantes, neste item do formulário é possível anexar arquivos, de forma facultativa.)

[Adicionar arquivo](#)

9) ( THANK YOU VERY MUCH !!! ) Alguma dúvida ou observação acerca das perguntas que constam neste formulário?

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

**Sweetheart's Notes – “Gender Rights” Class (versão Google Docs com respostas da professora participante na íntegra):**

Ei, Sweetheart!

Muito obrigada pela oportunidade de te acompanhar nas suas aulas de inglês na sua Escola e de ter a honra de pesquisar as suas impressões sobre a aula que você ministrou, assim como compreender como se deu a participação dos alunos a partir da sua perspectiva.

Como ferramenta de registro e de futura análise, gostaria de te pedir a gentileza de preencher os campos abaixo.

Reitero minha irrestrita gratidão pela sua colaboração com essa investigação.

Disponho-me a esclarecer dúvidas sobre este questionário ou acerca de qualquer outro tópico deste estudo via contato telefônico ou e-mail, declarados abaixo conjuntamente à minha identificação.

Cordialmente,

Isabelle Marine Rabelo Schieber

(31) 993391517

isabellerabelo@gmail.com

Post-script: Este formulário foi elaborado a partir de SOARES (2014, p.191); adaptado ao contexto da pesquisa.

**Identificação da Aula - "Gender Rights"; mês de referência: setembro**

1) O que você almejou desenvolver com os alunos no planejamento inicial?

Eu quis desenvolver a reflexão sobre diversidade de gênero.

2) Por que escolheu esse conteúdo abordado?

Foi um pedido de um grupo de alunos. Como muitos deles já se reconhecem pertencentes da comunidade LGBTQIA+ e como o mês de junho é o mês dedicado ao movimento LGBTQIA+, esse grupo pediu uma aula específica do tema.

3) Como foram as aulas nessa proposta pedagógica? Quais os desafios, na sua opinião? E quais foram as grandes conquistas do time escolar?

A aula foi dividida em duas etapas: a primeira aula foi com a psicóloga [nome suprimido]. Neste momento a psicóloga fez algumas provocações e reflexão sobre a comunidade LGBTQIA+ e o que a comunidade sofre. Passou pela definição da sigla, foi aberto um momento de fala dos estudantes, e no final, foi reforçado a nossa responsabilidade enquanto agentes de mudança. O segundo momento foi a apresentação de slides escritos em língua inglesa também pontuando a questão de gênero. A grande conquista pra mim, foi abrir espaço para discussões que incomodam a sociedade. Os alunos se sentiram de certa forma vitoriosos pois não esperavam que alguém da escola tocasse neste assunto. Ao final do primeiro momento com a psicóloga, uma aluna escreveu: Eu amo uma escola da diversidade." Então eles agora tem constantemente

requisitado temáticas "afrontosas" para a sociedade. Também percebi uma mudança no comportamento.

4) Você considera que os alunos reagiram em perspectiva crítica? Justifique sua resposta, se possível, com exemplos que mais lhe chamaram a atenção do desempenho discente.

Eles são alunos muito críticos. Em alguns momentos eles pediram a fala para corrigir o uso de algum termo da sigla. Outro exemplo, quando eles viram um nome "LGTV" e eles discutiram se era legal ter uma pessoa que discrimina a comunidade assistindo a aula. A psicóloga pontuou a importância de todos assistirem para aprenderem e começarem a ser agentes de mudança na sociedade.

5) Você gostaria de continuar planejando nesta proposta?

Sim.

6) Você considera que a sua aula desenvolveu nos alunos uma oportunidade de postura crítica/letramento crítico?

Sim.

7) Comentários e/ou notas livres adicionais, caso deseje as apresentar:

(sem resposta)

8) Quais documentos adicionais você teria para compartilhar? (Caso enseje divulgar mais notas pedagógicas relevantes, neste item do formulário é possível anexar arquivos, de forma facultativa.)

(sem resposta)

9) (THANK YOU VERY MUCH !!!) Alguma dúvida ou observação acerca das perguntas que constam neste formulário?

(sem resposta)

## APÊNDICE F – ATIVIDADE “GENDER RIGHTS” CLASS

Atividade em slides com respostas preenchidas pela aluna na aula “Gender Rights”:

**Have you ever experienced discrimination based on any gender? If so, what have you learned from this experience?**

Yes, unfortunately women go through this on a daily basis. Of course it wasn't a pleasant experience, but I never forget that we must be strong and fight for our rights.

**What are the barriers that hold back gender/ transgender rights and equality in your country?**

Politics, especially the president himself, we see that in politics, women are not respected as they should be.

**How much responsibility do we have (if any) to help improve gender equality and reduced gender violence in the world?**

We have all the responsibility in the world, we must do our part to make people aware and always be willing to "teach" this to those who are not yet informed about it.

**After watching the video, answer the questions.**

**Is her claim fair? Why (not)?**

Yes, totally, trans people have the same rights as cis people, and if a woman has the right to use the female bath, a trans woman has the same right.

**What can be done to improve their access to public restrooms?**

I think we could change the information on the signs on the doors, something like "female bathroom (including trans women) or something like that, to make these people feel safe and welcome (this includes trans men as well)



I always say that everyone has the right to learn especially older people who are still not used to it, but everyone has enough sense to understand about the subject and above all respect it without prejudice. Unfortunately not everyone accepts it, for these people I think a little life teaching will be good.


**What words of wisdom or advice can you share with regards to experiencing or witnessing gender-based harassment/ violence?**

**Thanks for sharing your experience.**



## APÊNDICE G – SWEETHEART’S NOTES “YELLOW SEPTEMBER” CLASS (VERSÃO *GOOGLE FORMS* E *GOOGLE DOCS*)

### Sweetheart’s Notes – “Yellow September” Class (versão *Google Forms*):



### SWEETHEART`S NOTES - "YELLOW SEPTEMBER" CLASS

Ei, Sweetheart!

Muito obrigada pela oportunidade de te acompanhar nas suas aulas de inglês na sua Escola e de ter a honra de pesquisar as suas impressões sobre a aula que você ministrou, assim como compreender como se deu a participação dos alunos a partir da sua perspectiva.



Como ferramenta de registro e de futura análise, gostaria de te pedir a gentileza de preencher os campos abaixo.

Reitero minha irrestrita gratidão pela sua colaboração com essa investigação.

Disponho-me a esclarecer dúvidas sobre este questionário ou acerca de qualquer outro tópico deste estudo via contato telefônico ou e-mail, declarados abaixo conjuntamente à minha identificação.


Cordialmente,  
Isabelle Marine Rabelo Schieber  
(31) 993391517  
[isabellerabelo@gmail.com](mailto:isabellerabelo@gmail.com)

Post-script: \*Créditos da inspiração das perguntas: este formulário foi elaborado a partir de SOARES (2014, p.191); adaptado ao contexto da pesquisa, em conteúdo e suporte.

 [isabellerabelo@gmail.com](mailto:isabellerabelo@gmail.com) (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

\*Obrigatório

Identificação da Aula - "YELLOW SEPTEMBER"; mês de referência: setembro  
(Créditos dos itens disponibilizados na imagem: acervo parcial produzido e gentilmente disponibilizado por Sweetheart.)



1) O que você almejou desenvolver com os alunos no planejamento inicial? \*

Sua resposta

2) Por que escolheu esse conteúdo abordado? \*

Sua resposta

3) Como foram as aulas nessa proposta pedagógica? Quais os desafios, na sua opinião? E quais foram as grandes conquistas do time escolar? \*

Sua resposta

4) Quanto à aprendizagem do inglês, em qual atividade você considera que eles tiveram melhor aproveitamento? O que era lhes pedido para fazer? Como eles participaram? \*

Sua resposta

5) Você considera que os alunos reagiram em perspectiva crítica? Justifique sua resposta, se possível, com exemplos que mais lhe chamaram a atenção do desempenho discente. \*

Sua resposta

6) Você gostaria de continuar planejando nesta proposta? \*

- Sim
- Não
- Talvez

7) Você considera que a sua aula desenvolveu nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico? \*

- Sim
- Não
- Talvez

8) Comentários e/ou notas livres adicionais, caso deseje as apresentar:

Sua resposta

8) Comentários e/ou notas livres adicionais, caso deseje as apresentar:

Sua resposta

9) ( THANK YOU VERY MUCH !!! ) Alguma dúvida ou observação acerca das perguntas que constam neste formulário?

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário

**Sweetheart's Notes – “Yellow September” Class (versão *Google Docs* com respostas da professora participante na íntegra):**

Ei, Sweetheart!

Muito obrigada pela oportunidade de te acompanhar nas suas aulas de inglês na sua Escola e de ter a honra de pesquisar as suas impressões sobre a aula que você ministrou, assim como compreender como se deu a participação dos alunos a partir da sua perspectiva. Como ferramenta de registro e de futura análise, gostaria de te pedir a gentileza de preencher os campos abaixo.

Reitero minha irrestrita gratidão pela sua colaboração com essa investigação.

Disponho-me a esclarecer dúvidas sobre este questionário ou acerca de qualquer outro tópico deste estudo via contato telefônico ou e-mail, declarados abaixo conjuntamente à minha identificação.

Cordialmente,

Isabelle Marine Rabelo Schieber

(31) 993391517

isabellerabelo@gmail.com

Post-script: \*Créditos da inspiração das perguntas: este formulário foi elaborado a partir de SOARES (2014, p. 191); adaptado ao contexto da pesquisa, em conteúdo e suporte.

Identificação da Aula - "Yellow September"; mês de referência: setembro

1) O que você almejou desenvolver com os alunos no planejamento inicial?

Somente trabalhar o tema "valorização da vida".

2) Por que escolheu esse conteúdo abordado?

Por causa do aumento do número de crianças e adolescentes que estão cometendo suicídio no mundo.

3) Como foram as aulas nessa proposta pedagógica? Quais os desafios, na sua opinião? E quais foram as grandes conquistas do time escolar?

A aula com as turmas do nono ano foi muito proveitosa. Primeiro dividi a turma em dois grupos na plataforma zoom, em seguida enviei os links de cada grupo pelo chat do zoom, um estudante ficou com a função de compartilhar a tela com os demais colegas do grupo para que assim todos tivessem oportunidade de participar. Eu fiquei em uma sala neutra analisando as respostas deles (uma dinâmica que consigo usando o recurso do google slide) e quando eu era solicitada me direcionava ao grupo que me chamou. Ao final da aula os alunos se despediram e a atividade ficou salva no meu google drive.

Já na aula com os alunos dos oitavos anos, por causa de curiosidades sobre as aulas presenciais e também pela falta de estudantes assistindo aula via computador, o desempenho ficou mais lento, e eles não conseguiram terminar em uma aula. A estratégia foi a mesma. Depois do recesso eles terão tempo pra terminar.

4) Quanto à aprendizagem do inglês, em qual atividade você considera que eles tiveram melhor aproveitamento? O que era lhes pedido para fazer? Como eles participaram?

Quanto à Língua Inglesa, acredito que a atividade de vocabulário foi a que eles tiveram melhor aproveitamento.

5) Você considera que os alunos reagiram em perspectiva crítica? Justifique sua resposta, se possível, com exemplos que mais lhe chamaram a atenção do desempenho discente.

Sim. Esta foi uma atividade de reflexão mesmo. Já no primeiro slide de atividade a descrição da imagem já foi muito assunto pra discutirem em grupo. Ao selecionar as palavras, surgiram

várias hipóteses. Pude escutar em um grupo a discussão acerca dos pedaços serem "a vontade de viver indo embora". Pra mim foi interessante. Em outro momento, ao visualizarem a imagem do video clip, eles já usaram o conhecimento de mundo deles pra falar que a música provavelmente seria triste. Quando perguntei o motivo, muitos me responderam que a banda era "emo". Vi que estavam todos concordando e que a maioria já conhecia o termo "EMO". Logo em seguida começaram a falar das características de que se considera emo. Quando a música começou, muitos disseram: "Não falei?" ou "Sabia!".

6) Você gostaria de continuar planejando nesta proposta?

Sim.

7) Você considera que a sua aula desenvolveu nos alunos uma oportunidade de postura crítica/letramento crítico?

Sim.

8) Comentários e/ou notas livres adicionais, caso deseje as apresentar:0 resposta


Não há respostas para esta pergunta.

9) (THANK YOU VERY MUCH !!!) Alguma dúvida ou observação acerca das perguntas que constam neste formulário?

Não.

## APÊNDICE H – SWEETHEART’S NOTES “BOOK PROJECT” (VERSÃO *GOOGLE FORMS E GOOGLE DOCS*)

### Sweetheart’s Notes – “Book Project” (versão *Google Forms*):



**SWEETHEART’S NOTES -"BOOK PROJECT"**

Ei, Sweetheart!

Muito obrigada pela oportunidade de te acompanhar nas suas aulas de inglês na sua Escola e de ter a honra de pesquisar as suas impressões sobre a aula que você ministrou, assim como compreender como se deu a participação dos alunos a partir da sua perspectiva.



Como ferramenta de registro e de futura análise, gostaria de te pedir a gentileza de preencher os campos abaixo.

Reitero minha irrestrita gratidão pela sua colaboração com essa investigação.

Disponho-me a esclarecer dúvidas sobre este questionário ou acerca de qualquer outro tópico deste estudo via contato telefônico ou e-mail, declarados abaixo conjuntamente à minha identificação.

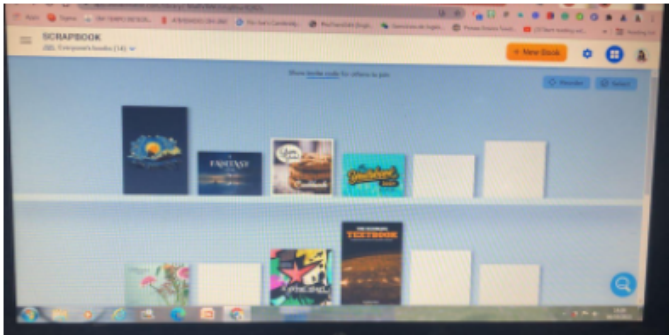
Cordialmente,  
Isabelle Marine Rabelo Schieber  
(31) 993391517  
[isabellerabelo@gmail.com](mailto:isabellerabelo@gmail.com)

Post-script : \*Créditos da inspiração das perguntas: este formulário foi elaborado a partir de SOARES (2014, p.191); adaptado ao contexto da pesquisa, em conteúdo e suporte. \*  
Créditos da fotografia: a imagem disposta na seção "identificação" deste formulário foi gentilmente disponibilizada por Sweetheart, extraída do seu acervo pessoal.

 isabellerabelo@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

\*Obrigatório

> Identificação - "BOOK PROJECT"; (projeto semestral, em metodologia ativa).  
Quando começou e até que mês será desenvolvido em 2021?



Sua resposta

1) O que você almejou desenvolver com os alunos no planejamento inicial? Em que consiste o projeto? Qual seu objetivo principal? \*

1) O que você almejou desenvolver com os alunos no planejamento inicial? Em que consiste o projeto? Qual seu objetivo principal? \*

Sua resposta

---

2) Por que escolheu esse conteúdo abordado? \*

Sua resposta

---

3) Como se estrutura essa proposta em relação ao ensino e aprendizagem de inglês? Quais os desafios, na sua opinião? E quais as grandes conquistas pedagógicas na língua? \*

Sua resposta

---

4) Quanto à aprendizagem do inglês, em qual atividade/etapa você considera que estão tendo melhor aproveitamento? O que era lhes pedido para fazer? Como eles participaram? \*

Sua resposta

---

5) Você considera que os alunos estão reagindo em perspectiva crítica? Justifique sua resposta, se possível, com exemplos que mais lhe chamaram a atenção do desempenho discente. \*

Sua resposta

---

6) Você gostaria de continuar planejando nesta proposta no próximo ano? \*

Sim

Não

Talvez

7) Você considera que a sua aula desenvolve nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico? \*

Sim

Não

Talvez



7) Você considera que a sua aula desenvolve nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico? \*

- Sim
- Não
- Talvez

8) Comentários e/ou notas livres adicionais, caso deseje as apresentar:

Sua resposta

---

9) ( THANK YOU VERY MUCH !!! ) Alguma dúvida ou observação acerca das perguntas que constam neste formulário?

Sua resposta

---

Enviar

Limpar formulário

**Sweetheart's Notes – “Book Project” (versão *Google Docs* com respostas da professora participante na íntegra):**

Identificação - "BOOK PROJECT"; (projeto semestral, em metodologia ativa). Quando começou e até que mês será desenvolvido em 2021?

O início foi dia 21 de maio para conhecimento da plataforma e dos recursos. Em outubro foi postado no google classroom todas as orientações do projeto.

1) O que você almejou desenvolver com os alunos no planejamento inicial? Em que consiste o projeto? Qual seu objetivo principal?

A proposta deste projeto é escrever um livro digital bilíngue e inclusivo. Os estudantes terão a oportunidade de desenvolver habilidades de edição, ilustração, escrita e publicação de um livro virtual. Não foi imposto nenhum tema e nenhum gênero textual específico. Eles estão livres para escrever um livro do jeito que eles quiserem.

2) Por que escolheu esse conteúdo abordado?

A oportunidade de trabalhar as habilidades de planejamento da escrita, escrita e revisão, assim como as habilidades de leitura, uma vez que eles deverão ler o texto em voz alta utilizando o recurso de gravação de voz. E por último, e não menos importante, a tradução porque a proposta é de um livro bilíngue.

3) Como se estrutura essa proposta em relação ao ensino e aprendizagem de inglês? Quais os desafios, na sua opinião? E quais as grandes conquistas pedagógicas na língua?

A estrutura do trabalho é utilizar uma plataforma de edição de livro digital, no qual o estudante terá a liberdade de escolher o tema e gênero de acordo com o gosto. Os desafios estarão certamente na elaboração do texto e no uso da plataforma. A maior conquista será eles se sentirem escritores. Sentir que podem contar histórias, receitas, etc. Espero que ao visualizarem o livro pronto eles tenham essa satisfação de "eu posso, eu consigo."

4) Quanto à aprendizagem do inglês, em qual atividade/etapa você considera que estão tendo melhor aproveitamento? O que era lhes pedido para fazer? Como eles participaram?

Eles deverão escrever um livro em inglês/ português, então eu espero que recorram ao próprio conhecimento, buscando frases simples, que eles já sabem. Mas eu sei que eles recorrerão ao tradutor.

5) Você considera que os alunos estão reagindo em perspectiva crítica? Justifique sua resposta, se possível, com exemplos que mais lhe chamaram a atenção do desempenho discente.

Sim. O próprio ato de escrever um livro com suas próprias ideias é uma oportunidade de se expressar criticamente, seja sobre uma banda favorita, sobre um acontecimento etc. Por exemplo, uma aluna está escrevendo sobre k-pop, outro aluno escreveu sobre "post shit" (que eu não conhecia), social medias. Mas ainda não estão prontos, então não sei ainda explicar a reação deles em relação a perspectiva crítica.

6) Você gostaria de continuar planejando nesta proposta no próximo ano?

Sim.

7) Você considera que a sua aula desenvolve nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico?

Sim.

8) Comentários e/ou notas livres adicionais, caso deseje as apresentar:

Não há respostas para esta pergunta.

9) (THANK YOU VERY MUCH !!!) Alguma dúvida ou observação acerca das perguntas que constam neste formulário?

Não há respostas para esta pergunta.

## APÊNDICE I – SWEETHEARTS'NOTES “HALLOWEEN” CLASS(ES) PRÉ-APLICAÇÃO (VERSÃO *GOOGLE FORMS* E *GOOGLE DOCS*)

Sweetheart's Notes – “Halloween” Class(es) Pré-aplicação (versão *Google Forms* e versão *Google Docs* com respostas da professora participante):

Perguntas Respostas **1** Configurações



### SWEETHEART'S NOTES -"HALLOWEEN" CLASS(ES) / PESQUISA PRÉ-APLICAÇÃO

Ei, Sweetheart!

Muito obrigada pela oportunidade de te acompanhar nas suas aulas de inglês na sua Escola e de ter a honra de pesquisar as suas impressões sobre a aula que você ministrou, assim como compreender como se deu a participação dos alunos a partir da sua perspectiva.  
Como ferramenta de registro e de futura análise, gostaria de te pedir a gentileza de preencher os campos abaixo.  
Reitero minha irrestrita gratidão pela sua colaboração com essa investigação.  
Disponho-me a esclarecer dúvidas sobre este questionário ou acerca de qualquer outro tópico deste estudo via contato telefônico ou e-mail, declarados abaixo conjuntamente à minha identificação.

Cordialmente,  
Isabelle Marine Rabelo Schieber  
(31) 993391517  
isabellerabelo@gmail.com

Post-script : \*Créditos da inspiração das perguntas: este formulário foi elaborado a partir de SOARES (2014, p.191); adaptado ao contexto da pesquisa, em conteúdo e suporte. \*Créditos da imagem na seção "Identificação": <https://www.publicdomainpictures.net>

> Identificação - Aulas "Halloween" . [FORMULÁRIO PRÉ-APLICAÇÃO, COM SEU PREENCHIMENTO ANTES DA AULA SE REALIZAR.] Quando o planejamento se realizará? Será uma aula única ou uma sequência didática? Quantas aulas estão envolvidas no plano?



1) O que você almeja desenvolver com os alunos no planejamento inicial? Em que consiste a proposta pedagógica? Qual o seu objetivo principal? Ela será aplicada em regime remoto ou presencial? \*

Texto de resposta longa

---

2) Por que escolheu esse conteúdo abordado? \*

Texto de resposta longa

---

3) Como se estrutura(m) essa(s) aula(s) em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na comunidade em que você atua? Quais podem ser os desafios, na sua opinião? E quais poderão ser as grandes conquistas pedagógicas na língua? \*

Texto de resposta longa

---

4) Quanto à aprendizagem do inglês, em qual atividade/etapa você considera que eles terão melhor aproveitamento? O que lhes é pedido para ser realizado? Como eles vão participar? \*

Texto de resposta longa

---

5) Você considera que os alunos gostam de conteúdos temáticos como "Halloween"? Por quê? \*

Texto de resposta longa

---

6) Você tem planejado na temática "Halloween" nos últimos 5 anos? \*

Sim.

Não.

Sim, tenho planejado e executado, mas não em todos os 5 anos que se passaram.



7) Você considera que esta aula poderá desenvolver nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico? \*

- Sim
- Não
- Talvez

8) Por que esta aula poderá desenvolver nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico? Justifique sua resposta, se possível, descrevendo exemplos de atividades que serão aplicadas, a partir do seu planejamento.

Texto de resposta longa

---

9) ( THANK YOU VERY MUCH !!! ) Alguma dúvida ou observação acerca das perguntas que constam neste formulário?

Texto de resposta longa

---

Identificação - Aulas "Halloween". [FORMULÁRIO PRÉ-APLICAÇÃO, COM SEU PREENCHIMENTO ANTES DA AULA SE REALIZAR.] Quando o planejamento se realizará? Será uma aula única ou uma sequência didática? Quantas aulas estão envolvidas no plano?

Este planejamento contempla uma aula expositiva com um game para os estudantes e se realizará na semana que antecede o Halloween.

1) O que você almeja desenvolver com os alunos no planejamento inicial? Em que consiste a proposta pedagógica? Qual o seu objetivo principal? Ela será aplicada em regime remoto ou presencial?

O objetivo dessa aula sempre é o pensamento crítico acerca da cultura de outros povos, como viviam e quais eram suas crenças e tradições. Será aplicada em forma remota e presencial.

2) Por que escolheu esse conteúdo abordado?

Em toda escola que trabalho eu sou a professora do "Halloween". E eu adoro o termo! O tema, para além do currículo, está presente nas minhas práticas como uma tentativa de diminuir toda a crença errada que muitas comunidades escolares têm sobre o Halloween. É uma tentativa de acabar com a disseminação de informação errada e preconceituosa criadas, principalmente, por igrejas evangélicas.

3) Como se estrutura(m) essa(s) aula(s) em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na comunidade em que você atua? Quais podem ser os desafios, na sua opinião? E quais poderão ser as grandes conquistas pedagógicas na língua?

Geralmente apresento um texto sintetizando toda a história da origem dessa data comemorativa, passando pela cultura Celta até chegar na América. O texto está em inglês propositalmente para que os estudantes leiam em voz alta, talvez este seja o maior desafio da aula, uma vez que será online. A grande conquista será ver que os alunos perceberem que cultura sempre vale a pena aprender, que o preconceito em relação ao Halloween tem um viés mais de poderio da igreja cristã. Acredito que a conquista pedagógica na língua será reconhecer no texto um vocabulário que eles já conhecem, quanto ao "game" também está estruturado em inglês, eles precisarão destravar os cadeados e descobrir quem é o impostor, todas as atividades estão em inglês incluindo as instruções, eles precisarão, também, dos conhecimentos prévios para conseguirem passar de fase até chegar no final.

4) Quanto à aprendizagem do inglês, em qual atividade/etapa você considera que eles terão melhor aproveitamento? O que lhes é pedido para ser realizado? Como eles vão participar?

Eles terão melhor aproveitamento na atividade gamificada. Esta atividade (escape room) tem como objetivo descobrir quem é o impostor. Para isso, os estudantes deverão destravar os cadeados de cada atividade e pegar as dicas para encontrar o impostor. Os estudantes serão separados em grupos no zoom e o primeiro grupo que terminar e descobrir quem é o impostor, será o grupo vencedor do game.

5) Você considera que os alunos gostam de conteúdos temáticos como "Halloween"? Por quê?

Eu acredito que os estudantes gostam das temáticas porque aumenta o conhecimento cultural que está relacionado com os países de Língua Inglesa, eu percebo que eles se sentem bem ao contar para os familiares a real história por trás das datas comemorativas e fica mais interessante, quando eles começam a associar a cultura deles com a nossa e começam a visualizar semelhanças.

6) Você tem planejado na temática "Halloween" nos últimos 5 anos?

Sim.

7) Você considera que esta aula poderá desenvolver nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico?

Sim.

8) Por que esta aula poderá desenvolver nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico? Justifique sua resposta, se possível, descrevendo exemplos de atividades que serão aplicadas, a partir do seu planejamento.

No momento da leitura e da explicação da origem e das tradições Celta eu acredito que eles precisarão colocar todo o conhecimento prévio deles na aula e esse momento será de reflexão, comparação e curiosidade, demonstrando postura crítica acerca de um assunto que muitos vêm como delicado. Pra mim não é.

9) (THANK YOU VERY MUCH !!!) Alguma dúvida ou observação acerca das perguntas que constam neste formulário?

Ainda não há respostas para esta pergunta.



## APÊNDICE J – SWEETHEART’S NOTES “HALLOWEEN” CLASS(ES) PÓS- APLICAÇÃO (VERSÃO *GOOGLE FORMS* E *GOOGLE DOCS*)

Sweetheart’s Notes – “Halloween” Class(es) Pós-aplicação (versão *Google Forms* e versão *Google Docs* com respostas da professora participante):

Perguntas Respostas 1 Configurações



### SWEETHEART’S NOTES -"HALLOWEEN" CLASS(ES) / PESQUISA PÓS-APLICAÇÃO

Ei, Sweetheart!

Muito obrigada pela oportunidade de te acompanhar nas suas aulas de inglês na sua Escola e de ter a honra de pesquisar as suas impressões sobre a aula que você ministrou, assim como compreender como se deu a participação dos alunos a partir da sua perspectiva.  
Como ferramenta de registro e de futura análise, gostaria de te pedir a gentileza de preencher os campos abaixo.

Reitero minha irrestrita gratidão pela sua colaboração com essa investigação.  
Disponho-me a esclarecer dúvidas sobre este questionário ou acerca de qualquer outro tópico deste estudo via contato telefônico ou e-mail, declarados abaixo conjuntamente à minha identificação.

Cordialmente,  
Isabelle Marine Rabelo Schieber  
(31) 993391517  
isabellerabelo@gmail.com

Post-script : \*Créditos da inspiração das perguntas: este formulário foi elaborado a partir de SOARES (2014, p.191); adaptado ao contexto da pesquisa, em conteúdo e suporte. \*Créditos da imagem na seção "Identificação": <https://www.publicdomainpictures.net>

> Identificação - Aulas "Halloween" . [FORMULÁRIO PÓS-APLICAÇÃO, COM SEU PREENCHIMENTO APÓS A AULA SE REALIZAR.] Quando a execução do planejamento se realizou? Foi uma aula única ou uma seqüência didática? Quantas aulas estavam envolvidas no plano?



2) Por que escolheu esse conteúdo abordado? \*

Texto de resposta longa

---

3) Como se estrutura(m) essa(s) aula(s) em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na comunidade em que você atua? Quais podem os desafios, na sua opinião? E quais poderão ser as grandes conquistas pedagógicas na língua? \*

Texto de resposta longa

---

4) Quanto à aprendizagem do inglês, em qual atividade/etapa você considera que eles tiveram melhor aproveitamento? O que lhes foi pedido para ser realizado? Como eles participaram? \*

Texto de resposta longa

---

5) Na sua opinião, os alunos gostaram do conteúdo temático "Halloween"? Por quê? \*

Texto de resposta longa

---

6) Você considera que esta aula desenvolveu nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico? \*

Sim

Não

Talvez

8) Por que esta aula desenvolveu nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico? Justifique sua resposta, se possível, descrevendo exemplos de atividades que foram aplicadas.

8) Por que esta aula desenvolveu nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico? Justifique sua resposta, se possível, descrevendo exemplos de atividades que foram aplicadas.

Texto de resposta longa

9) ( THANK YOU VERY MUCH !!! ) Alguma dúvida ou observação acerca das perguntas que constam neste formulário?

Texto de resposta longa

Identificação - Aulas "Halloween". [FORMULÁRIO PÓS-APLICAÇÃO, COM SEU PREENCHIMENTO APÓS A AULA SE REALIZAR.] Quando a execução do planejamento se realizou? Foi uma aula única ou uma sequência didática? Quantas aulas estavam envolvidas no plano?

As aulas aconteceram nos dias 26 e 27 de outubro no modelo remoto, e nos dias 28, 29 de outubro e no dia 8 de novembro no modelo presencial. E foi somente duas aulas envolvidas no plano.

1) O que você almejou desenvolver com os alunos no planejamento inicial? E como foi a execução? Em que consistiu a proposta pedagógica? Qual foi o seu objetivo principal? Ela foi aplicada em regime remoto ou presencial?

O que sempre almejo com as aulas sobre o Halloween é consciência crítica acerca de contextos históricos e culturais que construíram o que hoje chamamos de Halloween. A proposta consistiu em uma aula contextualizando o tema. Os alunos leram o texto da apresentação e discutimos um pouco sobre o porquê de muitas pessoas religiosas terem preconceito com essa data comemorativa.

2) Por que escolheu esse conteúdo abordado?

Sempre trabalho a parte cultural e história comum aos países que falam a língua inglesa.

3) Como se estrutura(m) essa(s) aula(s) em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na comunidade em que você atua? Quais podem os desafios, na sua opinião? E quais poderão ser as grandes conquistas pedagógicas na língua?

Eu ainda não conheço muito bem a comunidade, mas eu não deixo que opiniões interfiram no meu planejamento e muito menos naquilo que proponho para minhas aulas. Os desafios são sempre os mesmos: preconceito "ignorante" vindos, principalmente, de pessoas evangélicas. A maior conquista foi perceber que muitos estudantes conseguiram entender e refletir sobre o tema. Às vezes, eles se surpreendiam com alguma parte história. É uma sensação boa ver que uma parede preconceituosa foi quebrada.

4) Quanto à aprendizagem do inglês, em qual atividade/etapa você considera que eles tiveram melhor aproveitamento? O que lhes foi pedido para ser realizado? Como eles participaram?

Eles tiveram êxito na atividade gamificada "escape room" e também durante a leitura dos textos. Contribuíram com conhecimentos prévios e com o diálogo. Já no módulo presencial, a atividade ofertada foi também um texto explicativo sobre o Halloween, um texto sobre "Por que as bruxas são consideradas ícones do movimento feminista?" e um texto "Estes eram os 11 sinais de que alguém era uma bruxa". Em todos os textos os estudantes conversaram bastante e finalizamos a aula com uma atividade gincana que envolvia cálculos matemáticos e no final eles receberam guloseimas da professora de inglês. Só os alunos da minha sala referência (bolha).

5) Na sua opinião, os alunos gostaram do conteúdo temático "Halloween"? Por quê?

Eu acredito que os alunos gostaram de saber sobre essa festividade. Para muitos era tudo novidade, para outros nem tanto. Mas as atividades ajudaram muito uma vez que eram gamificadas.

6) Você considera que esta aula desenvolveu nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico?

8) Por que esta aula desenvolveu nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ letramento crítico? Justifique sua resposta, se possível, descrevendo exemplos de atividades que foram aplicadas.

A postura crítica veio na leitura dos textos sobre o Halloween tanto no modelo remoto quanto no modelo presencial. O momento foi propício para essas discussões. E o termo feminismo também apareceu e incrementou ainda mais a discussão. Foi muito rica a aula.

9) (THANK YOU VERY MUCH !!!) Alguma dúvida ou observação acerca das perguntas que constam neste formulário?

Ainda não há respostas para esta pergunta.

**APÊNDICE K – SWEETHEART’S NOTES “INDEPENDENCE DAY” CLASS  
(VERSÃO *GOOGLE FORMS* E *GOOGLE DOCS*)**

**Sweetheart’s Notes – Formulário “Independence Day” class para professora participante (versão *Google Forms* e *Google Docs*):**



**SWEETHEART’S NOTES -"INDEPENDENCE DAY"  
CLASS**

---

Ei, Sweetheart!

Muito obrigada pela oportunidade de te acompanhar nas suas aulas de inglês na sua Escola e de ter a honra de pesquisar as suas impressões sobre a aula que você ministrou, assim como compreender como se deu a participação dos alunos a partir da sua perspectiva.  
Como ferramenta de registro e de futura análise, gostaria de te pedir a gentileza de preencher os campos abaixo.

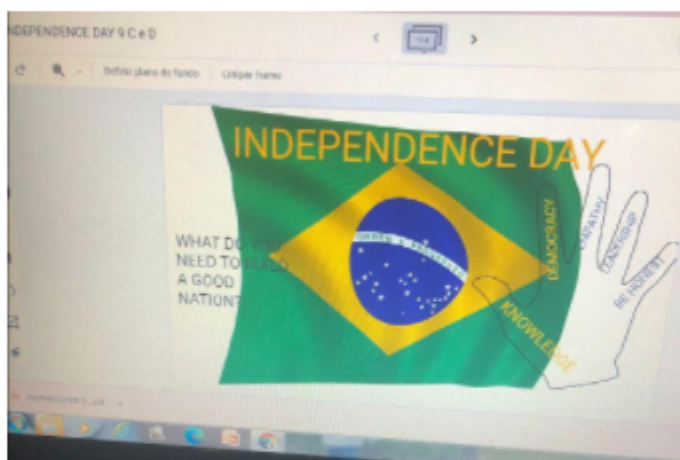
Reitero minha irrestrita gratidão pela sua colaboração com essa investigação.  
Disponho-me a esclarecer dúvidas sobre este questionário ou acerca de qualquer outro tópico deste estudo via contato telefônico ou e-mail, declarados abaixo conjuntamente à minha identificação.

Cordialmente,  
Isabelle Marine Rabelo Schieber  
(31) 993391517  
isabellerabelo@gmail.com

Post-script: \*Créditos da inspiração nas perguntas: este formulário foi elaborado a partir de SOARES (2014, p.191); adaptado ao contexto da pesquisa, em conteúdo e suporte. \*Créditos da fotografia: a imagem disposta na seção "identificação" deste formulário foi gentilmente disponibilizada por Sweetheart, extraída do seu acervo pessoal.



> Identificação - "Independence Day" Class . Em aspectos gerais, quão satisfeita você ficou com a participação dos alunos nesta aula - (em escala de 0 a 10, por gentileza marque a alternativa que melhor descreve sua avaliação, em que "0" você se consideraria "nada satisfeita" e "10" seria "muito satisfeita"):



- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

1) O que você almejou desenvolver com os alunos no planejamento inicial? Em que consistiu o projeto? Qual foi o seu objetivo principal? \*

Texto de resposta longa  
.....

2) Por que escolheu esse conteúdo abordado? \*

Texto de resposta longa  
.....

3) Como se estruturou a proposta em relação ao ensino e aprendizagem de inglês? Quais foram os desafios, na sua opinião? E quais foram as grandes conquistas pedagógicas na língua? \*

Texto de resposta longa  
.....

4) Ainda quanto à aprendizagem do inglês, em qual atividade/etapa você compreende que eles tiveram melhor aproveitamento? O que lhes foi pedido para fazer? Como eles participaram? \*



4) Ainda quanto à aprendizagem do Inglês, em qual atividade/etapa você compreende que eles \*  
tiveram melhor aproveitamento? O que lhes foi pedido para fazer? Como eles participaram?

Texto de resposta longa  
.....

5) Você considera que os alunos reagiram em perspectiva crítica? Justifique sua resposta, se \*  
possível, com exemplos que mais lhe chamaram a atenção do desempenho discente.

Texto de resposta longa  
.....

6) Você gostaria de continuar planejando nesta proposta no próximo ano? \*

Sim

Não

Talvez

7) Você considera que a sua aula desenvolveu nos alunos uma oportunidade de postura crítica/ \*  
letramento crítico?

Sim

Não

Talvez

8) Comentários e/ou notas livres adicionais, caso deseje os apresentar:

Texto de resposta longa  
.....

9) ( THANK YOU VERY MUCH !!! ) Alguma dúvida ou observação acerca das perguntas que constam  
neste formulário?

Texto de resposta longa  
.....

> Identificação - "Independence Day" Class. Em aspectos gerais, quão satisfeita você ficou com a participação dos alunos nesta aula - (em escala de 0 a 10, por gentileza marque a alternativa que melhor descreve sua avaliação, em que "0" você se consideraria "nada satisfeita" e "10" seria "muito satisfeita")

NOTA 10

1) O que você almejou desenvolver com os alunos no planejamento inicial? Em que consistiu o projeto? Qual foi o seu objetivo principal?

Reflexão acerca do que é ser um verdadeiro patriota.



2) Por que escolheu esse conteúdo abordado?

Devido ao calendário do país.

3) Como se estruturou a proposta em relação ao ensino e aprendizagem de inglês? Quais foram os desafios, na sua opinião? E quais foram as grandes conquistas pedagógicas na língua?

O desafio foi fazer com que os alunos tentassem responder em inglês.

As conquistas pedagógicas foram: participação oral de muitos alunos e como a aula foi pensada pra ser em inglês, eu comecei a aula explicando em inglês. Um aluno me deu a devolutiva de que estava se sentindo bilíngue porque tinha entendido quase tudo que eu falei. Fiquei sem palavras. Foi emocionante, principalmente vindo de um dos alunos mais críticos que tenho.

4) Ainda quanto à aprendizagem do inglês, em qual atividade/etapa você compreende que eles tiveram melhor aproveitamento? O que lhes foi pedido para fazer? Como eles participaram?

Em relação `aprendizagem da língua inglesa, a atividade contemplou a aquisição de um vocabulário referente às qualidades de um bom patriota, depois, ao responderem a pergunta: "Are you happy with our country?" eles puderam se expressar usando o inglês que tinham, em seguida escutamos a música "Que país é esse?" da banda Legião Urbana e mais uma vez eles precisaram usar o inglês para responderem a pergunta: "Do you know this song?". Após algumas respostas, pedi pra eles lerem um texto no wikipedia em inglês sobre a música.

5) Você considera que os alunos reagiram em perspectiva crítica? Justifique sua resposta, se possível, com exemplos que mais lhe chamaram a atenção do desempenho discente.

Totalmente, até porque o tema dá muito pano pra manga. Mas precisei interromper pra seguir com a aula. Se deixasse...

6) Você gostaria de continuar planejando nesta proposta no próximo ano?

SIM

7) Você considera que a sua aula desenvolveu nos alunos uma oportunidade de postura crítica/letramento crítico?<sup>1</sup> resposta

SIM

8) Comentários e/ou notas livres adicionais, caso deseje os apresentar: 0 resposta

Ainda não há respostas para esta pergunta.

9) (THANK YOU VERY MUCH !!!) Alguma dúvida ou observação acerca das perguntas que constam neste formulário? 1 resposta

não.

## APÊNDICE L – FORMULÁRIO COM RESPOSTAS DO DIRETOR ESCOLAR (VERSÃO *GOOGLE FORMS* E *GOOGLE DOCS*)

Perguntas Respostas 1 Configurações

### O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA

Prezado (a) Diretor (a),

Meu nome é Isabelle Marine Rabelo Schieber, já tivemos contato via telefone e sou professora de língua inglesa efetiva na rede pública municipal de Belo Horizonte, em Minas Gerais, e estou atualmente cursando o Mestrado em Estudos Linguísticos (Área: Linguística Aplicada: Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/BH). Como mestranda, estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como título "O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA".

A pesquisa é parte do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu e objetiva acompanhar virtualmente uma professora de inglês da rede pública na região metropolitana de Belo Horizonte, para investigar como se deu na pandemia a adaptação metodológica das aulas, antes presenciais e agora on-line. O estudo também visa considerar os dados socioeconômicos dos ambientes familiares (através de informação fornecida pela escola pesquisada) e analisar a produção discente em correlação aos múltiplos desafios no contexto, ainda na interação em LC. Os alunos participantes e (o) professor(a), assim como outros dados de identificação, serão resguardados, através de uso de codinomes ou signos verbais, sejam alfabéticos ou numéricos. O material será analisado com cautela e organização.

Em ambiente virtual, a pesquisa contará, nesta ordem, com: entrevistas orais, questionário semiestruturado sobre a formação do (a) professor (a) e respectiva atuação profissional; entrevista oral sobre as atividades durante as aulas virtuais durante o período de suspensão das aulas presenciais; entrevista oral final com a (o) professor(a) e o diretor escolar. Além disso, contará também com a participação dos estudantes por meio da realização de respostas a um questionário digital. Todas as atividades supracitadas serão realizadas em ambiente virtual, respeitando o devido distanciamento social necessário na pandemia.

Preende-se elaborar a atividade de observação e de intervenção à luz da teoria de Letramento Crítico e dos dados socioeconômicos fornecidos pela Escola, com a colaboração entre pesquisadora, professor(a) e Escola através de seus diretor, conforme o planejamento das atividades não-presenciais em curso. O material será analisado com cautela e organização.

Para isso, gostaria de contar com a sua autorização para, junto com a autorização do (a) professor (a) de sua escola, desenvolver essa investigação que muito contribuirá para a produção de conhecimento sobre uma realidade atípica e de significativa relevância social, tanto para a comunidade acadêmica e profissional quanto para a comunidade escolar em geral.

Acrescento que a pesquisa em questão já foi aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UFMG. Caso julgue necessário ter mais esclarecimentos, antes, durante ou após a investigação, por gentileza entre em contato no telefone (31) 993391517 ou através do e-mail [isabellerabelo@gmail.com](mailto:isabellerabelo@gmail.com). Estou à sua disposição para esclarecer quaisquer dúvidas e, desde já, agradeço a sua colaboração e atenção.

Atenciosamente,  
Isabelle Marine Rabelo Schieber  
Professora Municipal de Inglês / PBH – BM 101759-2  
Mestranda em Estudos Linguísticos – POSLIN/FALE/UFMG

Declaração de Consentimento  
Declaro que fui informado (a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa "O LETRAMENTO CRÍTICO NA PANDEMIA: REPENSANDO AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ADAPTAÇÃO HÍBRIDA DA ESCOLA PÚBLICA", desenvolvida pela mestrandia em Estudos Linguísticos pela UFMG/BH, Isabelle Marine Rabelo Schieber, e que recebi os esclarecimentos necessários sobre o referido estudo. Dou o meu consentimento para que os resultados sejam devidamente utilizados no corpo do estudo e para posterior publicação dos resultados finais. Autorizo a realização da citada pesquisa na Escola que administro.

E-mail \*

E-mail válido .....

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

Quantos alunos estão matriculados na Escola? \*

Texto de resposta longa

Quais os anos atendidos e quantos turnos funcionam na Escola para acolhimento dos estudantes? \*

Texto de resposta longa

Como está sendo o período pandêmico, os anos de 2020 e 2021 para a Escola? \*

Texto de resposta longa

Quais foram os maiores desafios da gestão e das equipes de trabalho na adaptação em ensino remoto? \*

Texto de resposta longa

Quais foram as suas maiores vitórias? Em que se evoluiu? \*

Texto de resposta longa

Como a escola interagiu (interage) com a comunidade? Quais projetos nasceram a partir dessa experiência? \*

Texto de resposta longa

O que se espera aplicar em 2022, das metas no planejamento? \*

Texto de resposta longa

Caso tenha alguma observação, comentários ou dúvidas sobre a pesquisa, este campo se destina a esse fim. Muito obrigada pela participação!!!

Texto de resposta longa

Caso julgue necessário ter mais esclarecimentos, antes, durante ou após a investigação, por gentileza entre em contato no telefone (31) 993391517 ou através do e-mail [isabellerabelo@gmail.com](mailto:isabellerabelo@gmail.com) :)

Desde já, agradeço muito a sua colaboração!!! Isabelle Marine Rabelo Schieber



### **Questionário ao diretor:**

Quantos alunos estão matriculados na Escola?

600

Quais os anos atendidos e quantos turnos funcionam na Escola para acolhimento dos estudantes?

Dos ciclos de formação de sexto ao nono ano, todas as turmas em tempo integral.

Como está sendo o período pandêmico, os anos de 2020 e 2021 para a Escola?

Este período foi de muito aprendizado e superação, por toda comunidade escolar, pois tivemos que nos reinventar. Novas práticas, propostas, metodologias e ferramentas foram necessárias para interagir da melhor forma possível com os educandos.

Quais foram os maiores desafios da gestão e das equipes de trabalho na adaptação em ensino remoto?

Aprendizado de diversas novas ferramentas pedagógicas/tecnológicas, adequação de uma modalidade nova de ensino, busca ativa de estudantes, acesso à internet e equipamentos adequados para acompanhar as atividades.

Quais foram as suas maiores vitórias? Em que se evoluiu?

Apesar de ter sido um período de incertezas e preocupações, foi um período de grande aprendizado. Ter atingido um grande percentual de estudantes na participação das atividades foi de grande importância pra unidade escolar. Além disso, a construção de uma proposta pedagógica para 2022, através da participação de todo coletivo e com base nas experiências remotas, foi uma grande vitória.

Como a escola interagiu (interage) com a comunidade? Quais projetos nasceram a partir dessa experiência? 1 resposta

A escola, com o princípio de uma gestão democrática, se reúne periodicamente com a comunidade escolar, através de reuniões, assembleias, conselhos e eventos da unidade escolar.

Em relação às atividades pedagógicas, surgiram vários projetos durante o período pandêmico, que foram base para a nossa nova proposta pedagógica. Entre eles podemos citar alguns como: Oficina de Comunicação, Projeto Vai pra Onde, Lives com diversos convidados e diversas temáticas, Projeto Integral em Movimento, Oficina Papo Cabeça, Oficinas de Dança, Teatro e Educação Ambiental.

O que se espera aplicar em 2022, das metas no planejamento?

Implementação da nova proposta pedagógica, que se deu a partir da análise do perfil dos educandos, experiências pedagógicas já desenvolvidas desde a inauguração da escola, no ano de 2020, e demandas educativas e sociais a serem contempladas pelo atendimento escolar.

Nesse sentido, as metas propostas terão como objetivo o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, cuja construção prosseguirá no próximo ano, envolvendo toda a comunidade escolar.

Em nossa proposta, iremos desenvolver os projetos integradores, organizados em 3 grupos temáticos: Corpo em movimento, Comunicação e Meio Ambiente.

Caso tenha alguma observação, comentários ou dúvidas sobre a pesquisa, este campo se destina a esse fim. Muito obrigada pela participação!!!


Ainda não há respostas para esta pergunta.

Caso julgue necessário ter mais esclarecimentos, antes, durante ou após a investigação, por gentileza entre em contato no telefone (31) 993391517 ou através do e-mail [isabellerabelo@gmail.com](mailto:isabellerabelo@gmail.com) :)

## ANEXO A – ATIVIDADE POSTADA NO *GOOGLE CLASSROOM* PELA PROFESSORA SOBRE O “BOOK PROJECT”

Item postado em 26 de out. Editado às 24 de nov.

Pendente

 Hello, students!

"What better way to focus on literacy or reading skills than by creating a book?"


Nosso projeto de final de ano será a produção de um livro digital, escrito em inglês e lido em inglês também. Como já expliquei durante nossas aulas via zoom, este projeto deverá ser entregue no final do ano, na data estipulada pela professora.

 Segue abaixo as orientações de acesso ao site:


- A tarefa de vocês será criar um conteúdo para o livro usando o recurso do site "book creator" <https://bookcreator.com>.
- Ao entrar no site, você precisará digitar o "invite code" MTM57RQ. (primeira biblioteca)
- Ao entrar no site, você precisará digitar o "invite code" YQRL6M (segunda biblioteca)
- Pronto! Agora você já estará apto a criar seu livro digital.

 Combine ,, áudio e para criar:


- "Interactive stories
- Digital portfolios
- Research journals
- Poetry books
- Science reports
- 'About me' books
- Comic adventures
- Recipe books"
- etc


 As regras para nosso trabalho ficar perfeito:

- Ser criativo e usar todo seu conhecimento em língua Inglesa no projeto;
- Este trabalho poderá ser feito em grupo, duplas e/ou individual;
- Você está livre para escolher o tema do seu livro;
- Seu livro pode ter a quantidade de páginas que você quiser, desde que tenha sequência;
- O áudio é obrigatório. Escreva seu texto e depois use o recurso de gravação para gravar sua voz lendo o texto;
- Fique atento a data de entrega.

 Coloquei em anexo o link do site e alguns tutoriais que explicam como usar os recursos que o site disponibiliza. Vocês **NÃO** IRÃO PUBLICAR POR ENQUANTO, OK?


 Estou super animada para ver a produção de vocês.

 Be kind!

 Do your best!

Your teacher,

Item postado em 26 de out. Editado às 24 de nov.

 Hello, students!

"What better way to focus on literacy or reading skills than by creating a book?"

Nosso projeto de final de ano será a produção de um livro digital, escrito em inglês e lido em inglês também.


Como já expliquei durante nossas aulas via zoom, este projeto deverá ser entregue no final do ano, na data estipulada pela professora.


 Segue abaixo as orientações de acesso ao site:

- A tarefa de vocês será criar um conteúdo para o livro usando o recurso do site "book creator" <https://bookcreator.com>.
- Ao entrar no site, você precisará digitar o "invite code" MTM57RQ. (primeira biblioteca)
- Ao entrar no site, você precisará digitar o "invite code" YQPRL6M (segunda biblioteca)
- Pronto! Agora você já estará apto a criar seu livro digital.

 Combine , áudio e para criar:


- "Interactive stories
- Digital portfolios
- Research journals
- Poetry books
- Science reports
- 'About me' books
- Comic adventures
- Recipe books"
- etc

 As regras para nosso trabalho ficar perfeito:

- Ser criativo e usar todo seu conhecimento em língua Inglesa no projeto;
- Este trabalho poderá ser feito em grupo, duplas e/ou individual;
- Você está livre para escolher o tema do seu livro;
- Seu livro pode ter a quantidade de páginas que você quiser, desde que tenha sequência;
- O áudio é obrigatório. Escreva seu texto e depois use o recurso de gravação para gravar sua voz lendo o texto;
- Fique atento a data de entrega.
-  Coloquei em anexo o link do site e alguns tutoriais que explicam como usar os recursos que o site disponibiliza. Vocês NÃO IRÃO PUBLICAR POR ENQUANTO, OK?

 Estou super animada para ver a produção de vocês.

 Be kind!

 Do your best!

Your teacher,  
[NAME]



**ANEXO B – REGISTRO DOS CONTEÚDOS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR FEITO  
PELA PROFESSORA PARTICIPANTE**

**REGISTRO DOS CONTEÚDOS**

**8º ANO**

④ 1º TRIMESTRE    ④ 2º TRIMESTRE    ④ 3º TRIMESTRE			
LÍNGUA INGLESA		LÍNGUA INGLESA	
DAT A	CONTEÚDO MINISTRADO	DAT A	CONTEÚDO MINISTRADO
MAR	<b>Revisão:</b>		
	- Estratégia de leitura: compreensão geral e específica: leitura rápida.		
	- Estudo do léxico: construção de repertório lexical relativos ao verbo <i>to be</i> e ao verbo <i>there to be</i> no presente.		
	- Present continuous (+) form revisão		
	- Present continuous (-) and (?) forms		
	- Question words – what, where, when.		
	- Simple present tense – have got/ has got		
ABR	- Passado simples do verbo “to be”.		
	- Formas: afirmativa, negativa e Interrogativa.		
	- Estratégia de leitura: compreensão geral e específica: leitura rápida.		
	- Estudo do léxico: construção de repertório lexical relativos ao verbo <i>to be</i> e ao verbo <i>there to be</i> no passado.		
MAI O	- Passado simples (formas afirmativa, negativa).		
	- Passado simples (forma interrogativa)		
JUN	- Passado contínuo (formas afirmativa, negativa).		
	- Passado contínuo (formas interrogativa).		
	- Verbo modal “can” presente		
	- Verbo modal “can” passado (could)		
JUL	- Estratégias de leitura		
	- Estratégias de escrita: pré-escrita e Escrita.		
AGO	- Quantificadores		
	- Formação de palavras prefixo e sufixo		
SET	- Countable and uncountable nouns		
OUT	- Futuro com “going to”		
	- Futuro com “Will”		
NOV	- Comparativo		

	- Superlativo		
DEZ	- Estratégias de leitura		
	- Estratégias de escrita: pré-escrita e escrita		
Assinatura:	Data:	Assinatura:	Data:

## REGISTRO DOS CONTEÚDOS

9º ANO

④ 1º TRIMESTRE    ④ 2º TRIMESTRE    ④ 3º TRIMESTRE			
LÍNGUA INGLESA		LÍNGUA INGLESA	
DAT A	CONTEÚDO MINISTRADO	DAT A	CONTEÚDO MINISTRADO
MAR	<b>Revisão:</b>		
	- Estratégia de leitura: compreensão geral e específica: leitura rápida.		
	- Estudo do léxico: construção de repertório lexical relativos ao verbo <i>to be</i> e ao verbo <i>there to be</i> no presente.		
	- Present continuous (+) form revisão		
	- Present continuous (-) and (?) forms		
	- Question words – what, where, when.		
	- Simple present tense – have got/ has got		
ABR	<b>Revisão:</b>		
	- Passado simples do verbo “to be”.		
	- Formas: afirmativa, negativa e Interrogativa.		
	- Passado simples (formas afirmativa, negativa).		
	- Passado simples (forma interrogativa)		
	- Passado contínuo (formas afirmativa, negativa).		
	- Passado contínuo (formas interrogativa).		
	- Quantificadores.		
	- Formação de palavras prefixo e sufixo.		
MAI	- Futuro simples com “going to”- formas:		
	afirmativa, negativa e interrogativa.		
JUN	- Futuro simples (will): formas afirmativa,		

	negativa e interrogativa.		
	- Comparativo e superlativo		
JUL	- Estratégias de leitura		
	- Estratégias de escrita: pré-escrita e		
	Escrita.		
AGO	Usos de linguagem em meio digital:		
	“internetês”.		
	Verbos modais: should, must, have to,		
	may e might.		
SET	- Estratégias de leitura: Recursos de		
	Argumentação.		
	- Estratégias de escrita.		
	- Condicional 1.		
OUT	- Projeto “book creator”		
	- Práticas de escrita: Produção de		
	textos		
	escritos, com mediação.		
NOV	-Present perfect: formas afirmativa,		
	negativa e interrogativa.		
DEZ	- Produção de textos orais com		
	autonomia.		
Assinatura:		Data:	Assinatura:
			Data:

## ANEXO C – PLANO DE AULA INTERDISCIPLINAR “HALLOWEEN”

<b>ESCOLA</b> <b>PLANO DE AULA</b>		
<b>Tema:</b> <i>Halloween, uma data comemorativa multicultural.</i>	15min – Entrada / colar os textos no caderno. 01h00min - Etapa 01 – Discutir os textos com a turma. 00h30min – Intervalo 01h15min - Etapa 02 – Atividades lúdicas.	Data: /11/2021
<b>Turmas:</b>	6º ao 9º ano	
<b>Projeto adaptado:</b> <a href="http://escolaeducacao.com.br">Projeto Halloween para Educação Infantil e Ensino Fundamental (escolaeducacao.com.br)</a>		
	BNCC - 6º a 9º.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a situação do migrante na atualidade.</li> <li>• Desenvolver senso crítico, capacidade de interpretação e abstração;</li> <li>• Apresentar uma cultura diferente;</li> <li>• Desenvolver e estimular o respeito por todas as culturas, tradições e religiões;</li> <li>• Oferecer novas óticas para interpretar a realidade;</li> <li>• Trabalhar a linguagem oral e escrita.</li> <li>•</li> </ul>		
<b>Eixo integrador:</b>	Eu e a relação com o social: <i>Cultura, mito, ciência e religião.</i>	

Uma época de magia e misticismo que fascina jovens e adultos! O Halloween é uma data comemorativa multicultural que oferece uma janela interessantíssima para se trabalhar na escola!

O Halloween (ou Dia das Bruxas como é mais popularmente chamado nos países lusófonos) é uma data comemorativa típica dos países anglófonos (Reino Unido, Irlanda, Estados Unidos, Austrália). É tradicionalmente celebrado no dia 31 de outubro e suas raízes culturais assemelham-se muito ao nosso Dia de Finados (2 de novembro), que nos países de origem e língua espanhola é o “Día de Los Muertos”. São ambas comemorações fúnebres, datas em que se homenageiam aqueles que se foram.

Apesar da origem pagã, os cristãos de mais diferentes ramificações incluíram a data em seus calendários oficiais dado o momento de lembrar aqueles que faleceram com carinho e respeito ao luto. Sendo assim, é um feriado que se tornou além de multicultural, multirreligioso.

**Justificativa:**

É um período oportuno e interessante para trabalhar estes difíceis conceitos com os alunos pois permite suavizar as questões simbólicas e representativas.

O Halloween permite trabalhar conceitos como morte, espiritualidade, respeito as religiões e culturas diferentes, multiculturalismo, lembrança, medo, terror. É uma data simbólica interessante pois permite trabalhar temas difíceis de forma lúdica e oferece um universo rico de lendas e mitos que captam o interesse e curiosidade da criança.

**Aprofundamento:**

Textos bases sobre o tema.

# Halloween

**O Halloween é uma festa muito tradicional nos Estados Unidos. A origem dessa celebração remonta aos celtas e a uma festividade tradicional desse povo chamada Samhain.**

O **Halloween** é uma tradicional festa norte-americana que surgiu nas Ilhas Britânicas e é reproduzida em diferentes países, inclusive no Brasil. Essa festa acontece no dia **31 de outubro** e é marcada por crianças que se fantasiam de monstros e saem à procura de doces. Os historiadores acreditam que essa festa tenha surgido de comemorações realizadas pelos celtas em homenagem aos **mortos**.

**Acesse também:** [Mitologia nórdica: os principais deuses e crenças dos povos vikings](#)

## Origem

Os historiadores apontam que a provável origem do Halloween tenha sido um festival praticado pelos celtas chamado **Samhain**. Esse festival era uma das comemorações mais importantes do calendário celta e era realizado como um marco do fim verão. Era também uma passagem de ano para esse povo.



O Halloween surgiu do Samhain, uma festa tradicional dos celtas.[1]

O Samhain também tinha um significado místico, uma vez que os celtas acreditavam que, durante o festival – que acontecia anualmente em 1º de novembro –, as barreiras que separavam o **mundo dos mortos e o mundo dos vivos** deixavam de existir. Com isso, acreditava-se que as almas dos mortos do último ano poderiam vagar pela Terra.

Durante o Samhain, os celtas realizavam celebrações com **fogueiras** e com **fartura de alimentos**. As fogueiras (ou lanternas) tinham como objetivo manter os mortos longe dos vivos e eram acendidas nos diversos locais em que se comemorava o Samhain. Os alimentos serviam para homenagear os mortos e para celebrar as colheitas que os abasteceriam durante o inverno.

## Como o Halloween surgiu?

O surgimento do Halloween aconteceu em algum momento entre o século XIV e o século XVIII e tem total relação com a cristianização das áreas que praticavam o Samhain (Irlanda, Escócia e País de Gales). Uma

prática muito comum da [Igreja Católica](#), durante a cristianização da Europa, era a de criar festividades cristãs na mesma data em que eram realizados festivais pagãos.

Isso era uma forma de cristianizar as pessoas e de, ao mesmo tempo, apagar os traços da religião anterior e não foi diferente com os povos celtas. No período da Alta [Idade Média](#), a Igreja possuía uma festa chamada *All Saints Day*, ou **Dia de Todos os Santos**, em português. Essa data era celebrada em maio, na data em que os romanos celebravam um festival para afastar espíritos malignos.

No século VIII, porém, o **papa Gregório III** acabou transferindo a data para 1º de novembro, exatamente a data em que era comemorado o Samhain. A festa, a princípio, acontecia somente em Roma, mas o papa seguinte, chamado **Gregório IV**, decidiu estendê-la para todos os fiéis da Igreja. Os historiadores especulam que talvez essa ação possa ter sido tomada para enfraquecer a festa pagã nas Ilhas Britânicas, pois, apesar da cristianização, a resistência das tradições pagãs na área era grande. Ainda assim, não é possível dizer com certeza se de fato foi essa a intenção dos dois papas citados.

Com isso, iniciou-se uma grande tradição em países como a Inglaterra, que, em 1º de novembro, celebrava o *All Saints Day* (dia de homenagem aos santos) e, em 2 de novembro, celebrava o *All Souls Day* (dia de orar pelos mortos). O **dia 31 de outubro** acabou transformando-se em *All Hallows' Eve*, que significa “véspera do Dia de Todos os Santos”.

A celebração de 31 de outubro acabou incorporando inúmeras características da época do Samhain. Assim, algumas associações podem ser feitas entre as práticas realizadas na festa pagã e a festa cristã. Vejamos algumas delas:

<b>Samhain</b>	<b>All Hallows' Eve</b>
Fogueiras eram acesas para guiar os mortos e para afastar maus espíritos.	Fogueiras eram acesas para guiar as almas ao purgatório e para afastar práticas como a bruxaria.
As pessoas iam de porta em porta para pedir contribuições para a realização da festa que marcava o festival celta.	Crianças iam de porta em porta cantando e fazendo orações e recebiam um bolo como sinal de que uma alma havia sido liberta do purgatório.

No caso da crença em **monstros durante o Halloween**, sua origem também remonta ao Samhain, pois os celtas acreditavam que, no período da festa, seres malignos poderiam aproveitar a presença dos mortos para fazer mal às pessoas vivas. Além disso, no Samhain, era comum que as pessoas fossem de porta em porta com máscaras para não serem reconhecidas pelos seres malignos. A crença em monstros e o uso de máscaras (ou fantasias) fazem parte da tradição moderna do Halloween.

## Origem do termo

A importância da festa cristã que surgiu a partir da tradição pagã é tão grande que o termo “Halloween” originou-se da comemoração católica que existia na véspera do Dia de Todos os Santos. Sendo assim, “Halloween” é uma contração na língua inglesa de “**All Hallows’ Eve**”. A associação direta pode ser feita com o termo que passou a ser usado na Escócia: Hallows Ee.

Acesse também: [Conheça a origem de uma importante data festiva do catolicismo](#)

## Chegada do Halloween aos EUA



O Halloween chegou nos Estados Unidos, no século XIX, e foi trazido por imigrantes irlandeses. Atualmente, é uma das festas mais tradicionais do país.

Toda essa tradição citada aqui, como podemos perceber, está diretamente relacionada com a **cultura britânica** (por britânicos, neste texto, entendemos ingleses, escoceses, galeses e irlandeses). Essa tradição veio para os Estados Unidos em meados do século XIX, quando aconteceu a imigração em massa de irlandeses.

Essa imigração ocorreu por conta da **grande fome** que atingiu a Irlanda no século XIX. Por causa dessa situação precária, mais de um milhão de irlandeses mudaram-se para os Estados Unidos à procura de uma vida melhor. Essa migração de irlandeses fez com que a tradição do Halloween fosse levada para os Estados Unidos.

No começo, o Halloween era uma tradição que ficava restrita aos irlandeses, mas na virada do século XIX para o século XX, a tradição começou a ser assimilada por toda a sociedade norte-americana e transformou-se em uma das festas mais tradicionais dos Estados Unidos. Em virtude da popularização da cultura norte-americana, a festa espalhou-se pelo mundo.



Um símbolo do Halloween atualmente são as lanternas esculpidas em abóboras e chamadas de Jack-o'-lantern.

Dos irlandeses também vieram tradições como a de esculpir uma lanterna. No caso da tradição irlandesa, era comum esculpir nabos e transformá-los em lanterna. Nos Estados Unidos, em razão da grande disponibilidade de **abóboras**, elas foram usadas na confecção de lanternas. Lembrando que as lanternas e fogueiras eram uma prática comum do Samhain.

No inglês, essas lanternas esculpidas em abóboras são chamadas de “**Jack-o'-lantern**” e fazem



menção a uma lenda do folclore irlandês. De acordo com a lenda, um personagem chamado Jack fez um pacto com o diabo depois de tê-lo enganado. Como não era aceito nem no céu (pelo pacto com o diabo) e nem no inferno (por ter enganado o diabo), Jack recebeu do próprio diabo uma lanterna esculpida em um nabo para que pudesse vagar pelo mundo.

## Halloween moderno

Atualmente, o Halloween continua acontecendo anualmente em 31 de outubro. Nessa data, nos Estados Unidos, é comum as pessoas realizarem festas nas quais elas se fantasiam de monstros. As crianças também se fantasiam e vão de porta em porta dizendo “*trick or treat*”, expressão que é traduzida aqui como “doços ou travessuras”.

"O Halloween é uma festa muito importante nos Estados Unidos e dados de 2021 apontam que cerca de 65% da população norte-americana pretende se envolver na celebração dessa festa. Isso significa que mais de 210 milhões de pessoas nos Estados Unidos podem participar do Halloween. Essas pessoas movimentam a economia do país, gastando, em média, cerca de 9 bilhões por ano entre 2017 e 2020[1]. Esses gastos incluem itens como fantasias, doces, comida, decoração etc."

O Halloween popularizou-se como uma tradição da cultura popular à medida que a cultura americana foi sendo exportada, sobretudo no Ocidente. Muitos países, como o México, possuem suas próprias celebrações para os mortos. Outros países, como a Alemanha, incorporaram a festa à sua própria cultura, mas a adaptaram à cultura local.



## Halloween no Brasil

Aqui no Brasil, em resposta à popularização do Halloween, foi criado o Dia do Saci.

Nas últimas décadas, temos presenciado o fortalecimento da comemoração do Halloween na forma como os norte-americanos o celebram. Aqui, esse dia é conhecido como **Dia das Bruxas** e também é marcado por festas nas quais as pessoas fantasiam-se de monstros, tais como vampiros e zumbis. Em alguns lugares do país, as pessoas reproduzem a tradição da distribuição de doces.

Essa penetração da cultura norte-americana, no entanto, gerou algumas reações de pessoas favoráveis a fazer um **resgate de elementos da tradição folclórica do Brasil**. Pensando nisso, foi aprovada, em 2003, a Lei nº 2.762, que determina o dia 31 de outubro como o **Dia do Saci**. A ideia é exaltar e celebrar o [folclore brasileiro](#).

[1] Halloween 2021 Statistics: What Retailers Need To Know? Para acessar, clique [aqui](#) [em inglês].

**Créditos das imagens:** [1] [Vernon Nash Photography](#) e [Shutterstock](#)

Graduado em História

Por Daniel Neves.

**Texto sugeridos caso queira fazer a atividades relacionadas a história das bruxas, conhecimentos da natureza, fórmulas mágicas (matemática) na segunda etapa:**

### Da Alquimia à Química

Não é possível falar do surgimento da Química sem nos referirmos à alquimia. Uma forma de pensamento muito antiga que se desenvolveu foi uma arte egípcia, a khemeia, que é a raiz da palavra Química. A khemeia relacionava-se com mistérios, superstições, ocultismo e religião. Isso tudo se somou aos conhecimentos de diversos sábios, dando origem à alquimia.

A alquimia se difundiu em diversas civilizações, como pelos chineses, hindus, egípcios, árabes e europeus. Entre os seus ideais inatingíveis estavam principalmente:

- A pedra filosofal: Os alquimistas acreditavam que seria possível transformar chumbo em ouro, a chamada “transmutação”, e que isso seria conseguido por meio de uma peça particular da matéria, a pedra filosofal.
- O elixir da longa vida: Os alquimistas almejavam extrair o maior dos desejos do ser humano: a vida eterna, um elixir que permitiria a imortalidade.

Apesar desse lado ritualístico e de nunca se ter alcançado esses objetivos, os alquimistas foram os pioneiros no desenvolvimento de técnicas de laboratório, como a destilação e a sublimação que são usadas até hoje pelos químicos.

No início do século XV surgiu o Renascimento, um movimento artístico e científico que se baseava na racionalidade, ou seja, uma doutrina de que nada existe sem uma razão, sem uma explicação racional, e no experimentalismo. Foi nesse contexto que o modo de pensar dogmático, místico e supersticioso da alquimia começou a ser mudado por uma nova forma de buscar o conhecimento, através da ciência experimental.

Robert Boyle foi chamado por alguns de pai da Química, sendo responsabilizado por transformar a alquimia em Química, pois ele introduziu o “método científico”. Boyle assumiu uma postura totalmente diferente dos alquimistas de seus dias, pois ele publicava abertamente todos os detalhes de seu trabalho, defendia o uso de experiências para comprovar os fatos e não aceitava hipóteses só porque eram consagradas.

Durante o Iluminismo, a ciência se distanciava da religião. Foi então que surgiu Lavoisier, que foi considerado o fundador da Química Moderna, pois os seus estudos foram marcados por grande precisão, não só qualitativa, mas principalmente quantitativa.

Desse ponto em diante, a Química já era considerada uma ciência bem fundamentada e estabelecida. Logo retornou a ideia de que tudo seria composto por átomos, havendo uma evolução do modelo atômico e um conhecimento ainda maior da natureza da matéria.

Além disso, vários elementos foram sendo descobertos, além de suas propriedades químicas e físicas, mostrando que ao contrário do que acreditavam os alquimistas, os “quatro elementos” não eram os constituintes do mundo

Um aspecto interessante das descobertas químicas que relacionam essa ciência com a alquimia foi a descoberta da radioatividade. Durante muitos séculos os alquimistas trabalharam

arduamente para transformar chumbo em ouro, e hoje sabemos que o urânio, um elemento radioativo, emite radiações naturalmente e se transforma em chumbo. Isso mostra que um elemento pode se transformar em outro, apenas não do jeito que os alquimistas queriam.

Disponível em <https://www.manualdaquimica.com/curiosidades-quimica/da-alquimia-quimica.htm> acesso em 22 de out de 2021.

### **Por que as bruxas são consideradas ícones do movimento feminista?**

Você já escutou alguém relacionar as bruxas ao movimento feminista? Para algumas pessoas, o termo “bruxa” sempre pareceu e ainda soa como se fosse uma ofensa, uma palavra para xingar e diminuir mulher.

Mas, na verdade, engana-se quem pensa que ser chamada dessa forma significa algo ruim, errado e ofensivo. Existe muita coisa que nem todo mundo conhece sobre a história das bruxas (além do estereótipo maligno que crescemos assistindo nos desenhos e contos de fadas), mas um fato é inegável: elas eram mulheres poderosas. E não, não estamos falando no sentido de ter poderes mágicos.

Mas, afinal, o que fazia as mulheres serem consideradas bruxas naquele período? Embora eles reconhecessem como “práticas ligadas ao Diabo”, as atividades de bruxaria das mulheres eram apenas coisas que os homens não conseguiam entender e explicar.

Entre elas, os segredos das curandeiras e parteiras que escapavam da compreensão da ciência precária da época, ervas e remédios caseiros para curar doenças, além de características do comportamento e do corpo feminino, como a sexualidade, menstruação, capacidades intuitivas e fertilidade.

Na verdade, várias atividades femininas eram entendidas como práticas de bruxaria. Grupos de mulheres que se reuniam para compartilhar conhecimentos medicinais (que, para as mais pobres, era a única opção de atendimento) e outras experiências eram identificados como uma reunião de bruxas. Além disso, mulheres que tentavam realizar grandes feitos sozinhas sem um homem também eram vistas como imorais.

Por isso, as bruxas retornaram como ícones do movimento feminista: por terem sido mulheres livres, inteligentes e à frente de seu tempo. Mas, acima de tudo, por terem sido injustiçadas e assassinadas por serem mulheres. Estudiosos afirmam que a caça às bruxas foi um verdadeiro genocídio de gênero, contra o sexo feminino. Do ponto de vista feminista, as bruxas afrontavam o patriarcado e o poder da Igreja ao manifestarem seus conhecimentos medicinais, suas atuações nas comunidades, suas lutas para realizar feitos pessoais.

As mulheres mortas acusadas de bruxaria foram nada mais do que vítimas do patriarcado, que era ainda pior naquela época, representando resistência, luta e rebeldia.

Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/comportamento/por-que-as-bruxas-sao-consideradas-icone-do-movimento-feminista/> acesso em 22 de out de 2021.

## **Texto sugerido caso queira fazer a atividade de origamis na segunda etapa:**

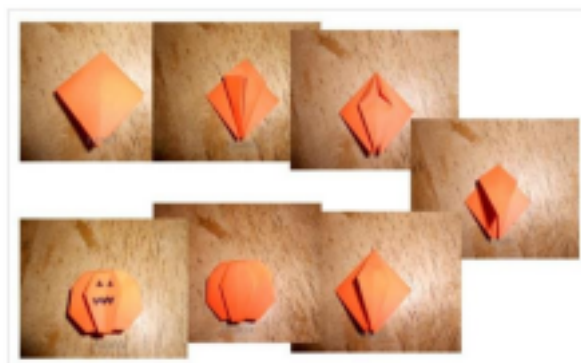
### **Origami**

Origami é a arte da dobradura de papel. A palavra é oriunda do japonês ori, que significa dobrar, e kami, que significa papel. A arte milenar consiste na criação de objetos e formas a partir de um pedaço de papel quadrado, sem cortá-lo, onde as faces podem ser de cores diferentes. Muito praticada no Japão, a cultura do Origami japonês, que se desenvolveu desde o período Edo, diferencia-se das outras por cortar o papel durante a criação do modelo ou iniciar com outras formas de papel que não a quadrada, podendo ser retangular, circular, etc.

Vamos praticar?

### **Morcego**

O morcego faz parte do imaginário das celebrações do Halloween, assim como o vampiro. Ambos representam o mundo das trevas, o sombrio e o noturno.



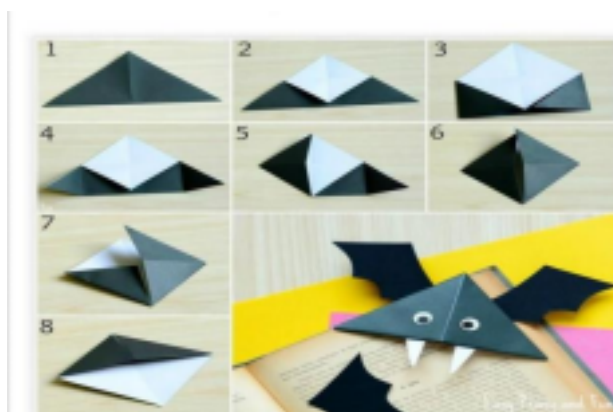
### Abóbora

originalmente, não fazia parte dos elementos simbólicos das festividades do Halloween, embora hoje seja o símbolo que mais identifica a data.

Com a emigração dos povos de origem celta para os Estados Unidos, o nabo, que era usualmente utilizado como lanterna nas noites de Halloween, foi substituído pela abóbora. Isso porque essa leguminosa era mais abundante nos Estados Unidos nessa época do ano.

### Aranha

A aranha e sua teia são um símbolo do Halloween. É a **tecelã dos destinos**. Dentre as suas principais simbologias, podemos citar o **perigo**, a **diligência** e a **sabedoria**.



Molde para desenhar:



**Texto sugerido caso queira fazer a atividade a magia das bruxas.:**

**ESTES ERAM OS 11 SINAIS DE QUE ALGUÉM ERA UMA BRUXA**

Você fala com seu gato? Tem problemas de pele? Se vivesse na Idade Média, teria más notícias **REDAÇÃO PUBLICADO EM 31/10/2019, ÀS 08H00**

1. A acusada de bruxaria era arrastada para um rio ou lago, despida e amarrada. Então, era arremessada para ver se flutuava. A premissa era de que a água rejeitaria a bruxa - se, flutuasse era bruxa. Não flutuasse... que pena, né?
2. As inocentes deveriam ter mais peso que o texto sagrado. Se pesasse menos que uma Bíblia - que, na época em que eram enormes e manuscritas, podiam chegar a 80 kg - era bruxa.
3. A bruxa deveria recitar em voz alta, de memória e sem enganos, passagens das Sagradas Escrituras. O Pai Nosso era um dos trechos prediletos.
4. A vítima da bruxaria era tocada pela bruxa que supostamente lhe enfeitiçou. Caso o toque provocasse reação, estava comprovado o sacrilégio.
5. A urina da acusada era misturada a uma receita de bolo e entregue a um cão. Caso a pessoa sentisse as mordidas na própria pele, era considerada culpada.
6. Essa ainda hoje é um clichê: bruxas têm verrugas na ponta do nariz. A pele era vistoriada. Verrugas, pintas, cicatrizes ou marcas de nascença podiam ser consideradas provas de que o diabo havia tocado a bruxa.
7. Uma pessoa possuída era posta na mesma sala que a suspeita, que era forçada a gritar para o demônio para sair do corpo da vítima. Caso melhorasse, a bruxaria estava comprovada.
8. Se a ré fosse vista em sonhos ou aparições, era prova de que seria bruxa, já que as feiticeiras podiam projetar seu espírito para fora do corpo.
9. Caso a suposta bruxa tocasse uma pessoa no meio de um transe ou ataque e ele melhorasse, estava comprovada sua culpa.
10. Ter em casa equipamentos próprios para rituais de magia, como velas, certas plantas ou um pilão e morteiro para misturar ingredientes era um caminho direto para a fogueira.
11. Conversar com bichos de estimação, particularmente gatos, também era sinal de pacto com o demônio.

**Perguntas mobilizadoras:**

1. Você O que já sabem e conhecem acerca do Halloween? O que mais gostam e se interessam na data? O que gostariam de conhecer?

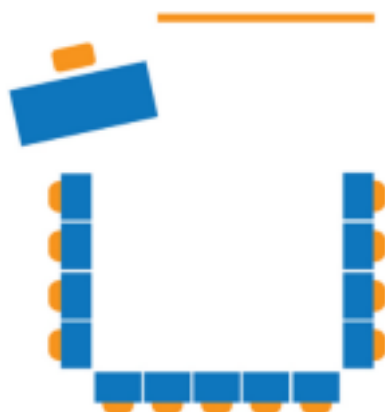
*Vocês podem acrescentar suas próprias perguntas de acordo com a abordagem que desejam seguir.*

### Abordagem do Projeto Integrador:

15min

Entrada dos alunos. Sugerimos colocar a sala em formato *U-Shape* para facilitar a dinâmica do dia. Entreguem as folhas do texto, peçam para colar, quem terminar pode começar a ler o texto.

### Horseshoe/U-Shape



1h00min

**Etapa 1:** O que você sabe sobre o Halloween?

- Explique a dinâmica do dia, que será dividida em duas etapas.
- Inicie a discussão pelas perguntas mobilizadoras.
- Realize a leitura do texto com as turmas.

Caso prefira podem realizar mapas mentais e depois discutirem o texto. A didática a ser usada será de sua escolha. Este é um momento voltado para discussão empírica, desmitificar, abordar questões sociais.

00h30min

**Intervalo**

1h20min

**Etapa 2:** O Halloween cabe em todas as matérias.

**Vamos praticar?** *Este é um momento para que os alunos possam produzir com mais liberdade e ludicidade.*

**Escolha duas atividades para realizar com os alunos.**

**É PRECISO AVISAR COM ATECEDENCIA QUAL ATIVIDADE PRETENDE FAZER PARA QUE SEJA POSSÍVEL SEPARAR O MATERIAL.**

<p><b>Matemática e artes</b></p>	<p><b>Os números também são mágicos.</b></p> <p>Sugerimos explorar o pensamento crítico através dos textos sobre as bruxas e a alquimia. Falar sobre o conhecimento que possuíam e sobre a relação com a matemática. O domínio dos números, a importância dos números nas fórmulas dos chás, receitas.</p> <p>Sugerimos experimentarem a magia dos números através de um arquivo com uma imagem a ser revelada. Os alunos deverão realizar as multiplicações propostas, encontrar a cor correspondente para cada número e colorir.</p> <p>É preciso que prestem atenção, se errarem o resultado não encontrarão a imagem esperada. Os alunos podem usar a calculadora se for necessário. O ideal é que não usem.</p>
<p><b>Ciências</b></p>	<p><b>O poder da bruxa.</b></p> <p>O texto fala sobre a “origem das bruxas” e sobre suas magias. Algo incompreensível para os homens daquela época. Sugerimos explorar o texto dentro de uma visão histórica e científica.</p>
	<p>Sugerimos que realizem três experimentos químicos com os alunos e relacionem com o texto. Transforme cores primárias em cores secundárias através das reações químicas. Se sobrar tempo peçam para que elaborem um texto sobre as bruxas. Vilãs ou vítimas?</p>
<p><b>Geografia e Ciências</b></p>	<p><b>A natureza é mágica.</b></p> <p>O texto fala sobre a “origem das bruxas” e sobre suas magias. Algo incompreensível para os homens daquela época. Sugerimos explorar o texto dentro de uma visão histórica, científica, geográfica. Filmes como Anaconda (ou outros que souberem) sobre aventuras em buscas de remédios raros (flor, raiz, elemento natural), localizados em países ou regiões específicas.</p> <p>O filme Asterix e Obelix fala inclusive sobre uma fórmula mágica de uma planta que só o druida mais velho sabia encontrar.</p> <p>Abordem o conhecimento geográfico, científico que estas pessoas possuíam e foram taxadas de bruxas, queimadas nas fogueiras e demonizadas até hoje. Abordem conhecimentos sobre chás que aprenderam com os pais, avós etc.</p> <p>Descubram a magia das plantas: como atividade deixamos uma tabela para análise de algumas plantas medicinais. Conduzam com seus alunos observação sobre aspectos destas plantas, propriedades medicinais.</p>
<p><b>Português, História, Ensino Religioso, inglês, Educação Física e Artes</b></p>	<p><b>Nós também temos nossos mitos.</b></p> <p>Os textos Halloween nos EUA x Brasil trazem uma abordagem sobre mitologia, aspectos econômicos e diferenças culturais.</p> <p>Sugerimos abordar os aspectos do mito, refletir sobre a relação da cultura estrangeira x nosso folclore. Propomos que no final seja realizada a Gincana Halloween X Saci.</p>



<b>Artes, História e Ensino Religioso</b>	<p><b>A magia espalhada pelo mundo.</b></p> <p>O Halloween é cercado pela magia. Os textos abordam as manifestações culturais através da arte. Sugerimos ler os textos e refletir com a turma sobre as manifestações culturais sobre o Halloween e o dia do Saci. Sabemos também que nossos alunos (e a atual geração) são loucos por animes. Sendo assim, sugerimos a elaboração de origamis que permitam a experimentação artística produzindo personagens de ambas as culturas.</p>
---	--

<b>Língua Inglesa, Artes, Português, Ciências, História e Ensino Religioso</b>	<p><b>Fato ou opinião?</b></p> <p>Todos os textos buscam abordar a história do Halloween sob a perspectiva do conhecimento crítico. Propomos discutir aspectos históricos culturais com turma abordados pelos textos. Propomos que dividam a turma em duas equipes e realizem o jogo <i>Fact or Opnion</i> (O jogo está em inglês), mas vocês podem elaborar as próprias perguntas relacionadas a sua matéria.</p> <p><b>Sugerimos que elaborem questões relacionadas ao texto, podem correlacionar com suas matérias.</b></p>
--	--

**Coringa**

- Realize outra atividade da tabela acima.

**EVALUATION CRITERIA**

A avaliação desta atividade foi pensada partindo do *Communicative Approach* que é uma metodologia

de ensino da língua inglesa. Nela, utilizamos o conhecimento prévio, a experimentação de situações da outra cultura para compreender o que está sendo proposto. A maior parte da avaliação será feita no momento presencial, em sala de aula. Os desenhos e as cartolinas servirão apenas para registro histórico deste acontecimento.

**MATERIAL**

### A magia espalhada pelo mundo (Origamis)

- 30 folhas de papel A4 preto
- 30 folhas de papel A4 branco.
- 30 folhas de papel A4 laranja.
- Tesourinhas para cada aluno (tem no Kit).

### A natureza é mágica.

- Folhas de plantas para chá, sementes, raiz.
- Folha A4 para preenchimento das análises.

### O poder da bruxa.

- 3 copos descartáveis
- 20 copos descartáveis (café) para misturar as cores.
- Garrafa pet 2l com água.
- Tinta Guache de várias cores.
- 1 copo descartável com detergente.
- 1 copo com bicarbonato de sódio.

### Os números são mágicos.

- Folha com as continhas.
- Folha para colorir de acordo com os resultados.
- Lápis de cor (tem no Kit).

### Nós também temos nossos mitos. Gincana Halloween X Saci.

#### Fato ou Mito?

- Dois pratos com farinha ou trigo.
- Caixinha de música.
- Balas e pirulitos (opcional).

## REFERENCES

- Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em < <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> >. Acesso em 22/06/2020. • [Halloween: origem, como se popularizou, no Brasil - Brasil Escola \(uol.com.br\)](http://www.uol.com.br)
- Da aquimia a química. <https://capricho.abril.com.br/comportamento/por-que-as-bruxas-sao-consideradas-icomes-do-movimento-feminista/> acesso em 22 de out de 2021.
- \_\_\_\_ Classroom Arragment. [Tips for the Most Effective Classroom Seating Arrangement \(displays2go.com\)](https://displays2go.com).
- Como fazer teia de aranha de papel - Decoração Halloween - Paper spiderweb - YouTube

- [Оригами Летучая Мышь из бумаги | DIY Halloween | Origami Paper Bat - YouTube](#) •

História da Bruxaria: Feiticeiras, hereges e pagãs, de Jeffrey B. Russell - <https://amzn.to/31Pj73W>

- [Aventuras na História · A saga de Bridget Bishop: a primeira mulher a ser morta por bruxaria em Salem \(uol.com.br\)](#)

• [Aventuras na História · Bruxas de Salém: A perseguição sem fundamento \(uol.com.br\)](#) • AS bruxas: Intriga, traição e histeria em Salem, de Stacy Schiff - <https://amzn.to/2MHwS00>

• Mulheres E Caça Às Bruxas, de Silvia Federici - <https://amzn.to/32M8gJk>

• Caliba e a Bruxa, de Silva Federici - <https://amzn.to/2N35kB6> •

4 x 7 = <u>28</u> purple	7 x 10 = <u>70</u> black
10 x 5 = <u>50</u> black	11 x 8 = <u>88</u> orange
9 x 6 = <u>54</u> orange	4 x 2 = <u>8</u> black
3 x 7 = <u>21</u> purple	10 x 9 = <u>90</u> orange
4 x 6 = <u>24</u> purple	3 x 3 = <u>9</u> purple
8 x 10 = <u>80</u> black	5 x 9 = <u>45</u> purple
8 x 8 = <u>64</u> orange	4 x 9 = <u>36</u> black
11 x 6 = <u>66</u> purple	12 x 5 = <u>60</u> purple
4 x 5 = <u>20</u> black	9 x 11 = <u>99</u> purple
8 x 5 = <u>40</u> purple	12 x 7 = <u>84</u> purple
3 x 2 = <u>6</u> orange	2 x 7 = <u>14</u> black
6 x 7 = <u>42</u> black	7 x 5 = <u>35</u> black
7 x 7 = <u>49</u> purple	5 x 5 = <u>25</u> purple
3 x 4 = <u>12</u> black	9 x 7 = <u>63</u> black
4 x 8 = <u>32</u> orange	2 x 5 = <u>10</u> purple
12 x 6 = <u>72</u> black	9 x 9 = <u>81</u> orange
5 x 11 = <u>55</u> purple	4 x 4 = <u>16</u> purple
6 x 8 = <u>48</u> black	7 x 11 = <u>77</u> purple
3 x 5 = <u>15</u> purple	3 x 6 = <u>18</u> black
7 x 8 = <u>56</u> black	
6 x 5 = <u>30</u> purple	
2 x 2 = <u>4</u> purple	

All prime numbers should be white.

Answer Key for All

Created By Terry Peterson 2014