

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Luana Dornelles Moreira

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS
EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Santa Maria, RS
2022

Luana Dornelles Moreira

**PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM TEMPOS
DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra em Letras**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciane Kirchhof Ticks

Santa Maria, RS
2022

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Moreira, Luana
PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS
EM TEMPOS DE PANDEMIA / Luana Moreira.- 2022.
160 p.; 30 cm

Orientadora: Luciane Ticks
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2022

1. Identidade docente 2. Ensino remoto 3. Análise
Crítica do Discurso I. Ticks, Luciane II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, LUANA MOREIRA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Luana Dornelles Moreira

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 4 de julho de 2022:

Luciane Kirchhof Ticks, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)
(por videoconferência)

Anelise Scotti Scherer, Dra. (UFMG)
(por videoconferência)

Francieli Matzenbacher Pinton, Dra. (UFSM)
(por videoconferência)

Profa. Dra. Patrícia Marcuzzo (UFSM)
(Membro suplente)

Santa Maria, RS
2022

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Luciane, por todo o auxílio e pela sabedoria dedicados à concretização deste trabalho e pelas suas valorosas contribuições para a construção de minha caminhada como pesquisadora e professora.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) por possibilitar minha formação a níveis de graduação e mestrado de forma gratuita.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo investimento concedido para a realização desta dissertação, além de outras práticas de pesquisa ao longo do meu processo de mestrado.

Às minhas queridas colegas de mestrado, pela colaboração e pelo incentivo na realização deste trabalho.

Aos meus pais, Márcia e Jorge, e ao meu irmão, Thiago, pelo eterno apoio aos meus estudos e por possibilitarem a realização de me engajar acadêmica e profissionalmente em uma área pela qual tenho grande apreço.

Ao meu marido, Nattan, pelo fiel apoio e incentivo em todos os momentos,.

Ao meu filho, Olívio, por todo o seu amor e descobertas inspiradoras que são, para mim, a força motriz para a realização desta pesquisa e de outros sonhos da vida.

Sou muito grata pelo papel de cada um na realização deste trabalho.

Com amor, Luana.

RESUMO

PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA

AUTORA: Luana Dornelles Moreira
ORIENTADORA: Luciane Kirchhof Ticks

Esta pesquisa compõe os estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E.) e está vinculada ao projeto guarda-chuva *Línguas na Escola: formação colaborativa de professores de português e inglês para o ensino dos multiletramentos no contexto escolar*, o qual objetiva realizar um processo continuado de reflexão, propiciando que os participantes desenvolvam uma metacsciência sobre a maneira que ensinam e aprendem a ensinar linguagem (TICKS; PINTON, 2020). Ademais, o *Línguas na Escola* visa o desenvolvimento de estudos que construam processos colaborativos entre universidade e escola. Entendemos a pertinência de direcionar o nosso olhar para a escola no contexto da pandemia, visto que o seu impacto na educação fez com que as práticas educativas precisassem ser subitamente modificadas por conta dos cuidados de prevenção ao vírus. Considerando esse cenário, questionamos em que medida as adaptações e os desafios advindos das novas práticas do ensino remoto influenciam os processos identitários de professores de língua. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo analisar os processos de identificação de professores da rede pública de Santa Maria constituídos por suas práticas de ensino de língua inglesa, construídos no/pelo discurso, durante a pandemia de COVID-19. Tendo como embasamento metodológico a pesquisa qualitativa e, mais especificamente, a etnografia, realizamos entrevistas semi-estruturadas com três professores de inglês da rede pública de Santa Maria – RS, em junho e julho de 2020, as quais foram posteriormente transcritas. Na sequência, durante o período de agosto de 2020 a janeiro de 2021, os professores produziram diários reflexivos a fim de acompanharmos suas práticas e configurações identitárias ao longo de um período de tempo no ensino remoto. Como embasamento para o estudo das identidades docentes, entendemos a identidade como heterogênea, flexível e inacabada, de maneira que identidades contraditórias podem coexistir em um mesmo indivíduo o qual estará sempre as construindo por meio de sua ação em sociedade e por meio do discurso em interações sociais (BAUMAN, 2005; HALL, 2006; MOITA LOPES, 2006; SILVA, 2000). Para identificarmos como as práticas docentes constituem os processos de identificação dos participantes, materializados em seus discursos, lançamos mão das contribuições da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003, 2015), mais especificamente dos conceitos de Modalidade e Avaliação, elaborados com base em Halliday (1994). Para a análise das entrevistas, também utilizamos como subsídio teórico as discussões de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), acerca das quatro abordagens – Didática, Autêntica, Funcional e Crítica – que permeiam as práticas de ensino escolares ao longo das últimas décadas. Na análise dos diários reflexivos, identificamos quatro categorias semânticas norteadoras, que emergiram dos dados: mudança de foco, prática pedagógica, dificuldades na pandemia e autoimagem. Além disso, durante o processo de análise dos diários, utilizamos igualmente como subsídio o conceito de metáforas (LAKOFF; JOHNSON, 1980; TELLES; OSÓRIO, 1999) para identificar possíveis imagens construídas nos discursos dos professores. Os resultados revelam o interesse comum dos participantes de procurar atender as necessidades mais imediatas dos alunos, abandonando o currículo formal. Ainda, a preocupação em desenvolver práticas autônomas que, como resultado, garantissem retorno das atividades por parte dos alunos e, por fim, um processo de reconfiguração pedagógica dos participantes que envolveu o desenvolvimento de atividades colaborativas, interdisciplinares e digitais.

Palavras-chave: Identidade de professores. Ensino remoto. Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

IDENTIFICATION PROCESSES OF ENGLISH TEACHERS IN PANDEMIC TIMES

AUTHOR: Luana Dornelles Moreira

ADVISOR: Luciane Kirchhof Ticks

This research is part of the studies developed by the Center of Collaborative Studies in School Contexts (N.E.C.C.E., in Portuguese) and is associated to the umbrella project *Línguas na Escola: formação colaborativa de professores de português e inglês para o ensino dos multiletramentos no contexto escolar*, which aims to carry out a continuing process of reflection, providing that the participants develop a meta-awareness about the manner that they teach and learn to teach language (TICKS; PINTON, 2020). In addition, *Línguas na Escola* envisages the development of studies that build collaborative processes between university and school. We understand the pertinence of turning our gaze to the school in the pandemic context, since its impact in education has led to a sudden change in the educational practices due to preventive measures against the coronavirus. Considering this scenario, we wonder to which measure the adaptations and the challenges resulting from new practices of remote teaching influence language teachers' identity processes. Therefore, this research has the objective of analyzing identification processes of teachers from public schools of Santa Maria constituted by their English language teaching practices, built in/through discourse, during COVID-19 pandemics. With qualitative research and, more specifically, ethnography, as methodological basis, we conducted semi-structured interviews with three English teachers from public schools of Santa Maria – RS, in June and July of 2020, which were later transcribed. Following, during the period of August of 2020 to January of 2021, the teachers produced reflexive diaries in order to follow their practices and identity configurations throughout a period of time in remote teaching. As basis for the study of teacher identities, we understand identity as heterogeneous, flexible and unfinished, so that contradictory identities may coexist in a same individual which will always be building them through his/her actions in society and through discourse in social interactions (BAUMAN, 2005; HALL, 2006; MOITA LOPES, 2006; SILVA, 2000). To identify how the teaching practices constitute the participants' identification processes, materialized in their discourses, we considered the contributions of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003, 2015), more specifically the concepts of Modality and Evaluation, developed based on Halliday (1994). In the analysis of the interviews, we also used as theoretical background discussions developed by Kalantzis, Cope and Pinheiro's (2020) about the four approaches – Didactic, Authentic, Functional and Critical – which permeate school teaching practices throughout the last decades. Analysing the reflexive diaries, we identified four guiding semantic categories: changing of focus, pedagogical practice, difficulties during the pandemics and self-image. Besides, during the process of analysing the diaries, we equally used as embasement the concept of metaphors (LAKOFF; JOHNSON, 1980; TELLES, 1999) to identify possible images built in the teachers' discourse. The results show a participants' common interest of seeking to attend the more immediate needs of students, abandoning the formal curriculum. Yet, the preoccupation in developing autonomous practices which, as a result, would guarantee the students' feedback of activities and, eventually, a process of pedagogical reconfiguration of the participants that comprehended the development of collaborative, interdisciplinary, digital activities.

Keywords: Teacher identity. Remote teaching. Critical Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acesso à internet em domicílios da região Sul do Brasil.....	20
Figura 2 – Equipamentos TIC nos domicílios da região Sul do Brasil.....	21
Figura 3 – Estratégias de ensino de redes municipais no ERE.....	25
Figura 4 – Linha do tempo de eventos na esfera educacional de Santa Maria/RS e do estado do Rio Grande do Sul na pandemia de COVID-19.....	28
Figura 5 – Representação do modelo tridimensional de Fairclough.....	32
Figura 6 – O perfil docente constituído por características pedagógicas das abordagens de ensino discutidas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).....	46
Figura 7 - Contexto de atuação dos professores participantes.....	49
Figura 8 - Perfil profissional dos professores participantes.....	49
Figura 9 – Temáticas comuns e particulares nos discursos dos professores participantes.....	66
Figura 10 - Representação da estratificação dos planos comunicativos.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de modalidade	35
Quadro 2 – Marcadores de modalidade	36
Quadro 3 – Categorias de avaliação	37
Quadro 4 – Período de realização, perguntas norteadoras e temáticas da primeira entrevista semi-estruturada.....	51
Quadro 5 – Período de realização, perguntas norteadoras e temáticas da segunda entrevista semi-estruturada.....	52
Quadro 6 – Período de realização, perguntas norteadoras e temáticas da terceira entrevista semi-estruturada.....	53
Quadro 7 – Data da resposta, temáticas e perguntas norteadoras do diário reflexivo do professor participante César.....	55
Quadro 8 – Data da resposta, temáticas e perguntas norteadoras do diário reflexivo da professora participante Brenda.....	57
Quadro 9 – Data da resposta, temáticas e perguntas norteadoras do diário reflexivo da professora participante Ana.....	58
Quadro 10 – Parâmetros de transcrição e suas representações gráficas.....	60
Quadro 11 –Categorias semânticas para análise dos diários reflexivos.....	63

LISTA DE SIGLAS

LD	livro didático
ACD	Análise Crítica do Discurso
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERE	ensino remoto emergencial
EaD	Educação à Distância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA	19
1.1 O ENSINO REMOTO EM MEIO A PANDEMIA DE COVID-19.....	19
1.2 IDENTIFICAÇÃO COMO PROCESSO RELACIONAL E INACABADO.....	30
1.2.1 O conceito de identificação como processo discursivo da Análise Crítica do Discurso (ACD)	32
1.2.2 Os processos identitários dos professores de línguas	39
1.3 PRÁTICAS DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA E ABORDAGENS DE ENSINO DICUTIDAS POR KALANTZIS, COPE E PINHEIRO (2020).....	41
CAPÍTULO 2 - PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	48
2.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	48
2.2 UNIVERSO DE PESQUISA DO ESTUDO: CONTEXTO E PARTICIPANTES.....	49
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	50
2.4 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	61
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	66
3.1 PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PAPÉIS SOCIAIS DOS PROFESSORES NO INÍCIO DA PANDEMIA.....	69
3.1.1 Professora Brenda: “a gente ter que de adaptar, se reinventar”	70
3.1.2 Professor César: “eu sou muito assim do caminho”	77
3.1.3 Professora Ana: “eu acho que a gente é eternamente aprendiz”	87
3.2 ANÁLISE DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS.....	106
3.2.1 Diários reflexivos de Brenda	106
3.2.1.1 <i>Mudança de foco: desenvolvimento da autonomia dos alunos</i>	107
3.2.1.2 <i>Prática pedagógica: busca pela autonomia, independência e amadurecimento dos alunos</i>	109
3.2.1.3 <i>Dificuldades na pandemia: aprender “meio que na marra” a utilizar as tecnologias</i>	111
3.2.1.4 <i>Autoimagem: Meu papel é ajudar os alunos a desenvolverem autonomia e trabalhar colaborativamente com meu colegas</i>	113
3.2.2 Diários reflexivos de César	115
3.2.2.1 <i>Mudança de foco: atividades autoexplicativas</i>	115
3.2.2.2 <i>Prática pedagógica: intuitiva e com foco na experiência prévia</i>	117

3.2.2.3 <i>Dificuldades na pandemia: a não adesão dos alunos ao ensino remoto.....</i>	123
3.2.2.4 <i>Autoimagem: Meu papel é de educador; antes, durante e depois da pandemia.....</i>	125
3.2.3 Diários reflexivos de Ana.....	129
3.2.3.1 <i>Mudança de foco: práticas de ensino da linguagem que os ajudem, de alguma forma, neste momento de pandemia.....</i>	130
3.2.3.2 <i>Prática pedagógica: Interdisciplinar, incentivando a participação dos alunos.....</i>	131
3.2.3.3 <i>Dificuldades na pandemia: Momentos difíceis podem desencadear ações positivas.</i>	133
3.2.3.4 <i>Autoimagem: Meu papel é apoiar os alunos e suas famílias neste momento de pandemia.....</i>	136
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	149

INTRODUÇÃO

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. (FREIRE, 2021, p. 25)

Março de 2020 foi o começo de mudanças significativas desencadeadas por uma pandemia de coronavírus devastadora que atravessou o globo. O contato físico e mesmo interações sociais realizadas com alguma distância aproximada representavam um grande risco de contaminação e, portanto, um meio de disseminação de um vírus mortal. Nesse cenário, as pessoas buscaram evitar ao máximo atividades que necessitassem de contato físico e, quando possível, resguardar-se em suas residências, realizando o que logo ficou conhecido como “isolamento social”. As rotinas pessoais tiveram de ser reimaginadas para serem realizadas de maneira remota e, com isso, o uso das redes sociais e dos recursos tecnológicos foram intensificados e ampliados.

Em meio a inúmeras reconfigurações de práticas sociais, o setor da educação também precisou reinventar-se. Ao entendermos a educação por meio da perspectiva sociocultural discutida por Vygotsky (1995), temos uma compreensão pontual das dificuldades enfrentadas por diversas comunidades escolares, visto que os processos de ensino e de aprendizagem são construídos por meio da interação com pares na qual são desenvolvidas atividades significativas situadas cultural e historicamente. Vygotsky (1995, p. 150) argumenta, ainda, que o desenvolvimento cultural das crianças se apresenta primeiramente no plano social e, posteriormente no plano psicológico, portanto, entendemos o papel crucial da interação social nos processos de ensino e de aprendizagem, a qual vinha sendo, até então, historicamente e majoritariamente construída nos espaços físicos escolares por meio de aulas presenciais.

Neste sentido, em uma tentativa de reconfigurar suas práticas de ensino, muitos professores adotaram o uso de recursos tecnológicos na educação para manter contato (virtual) com seus estudantes. O espaço físico da escola ficou,

portanto, suspenso, enquanto novos espaços de ensino eram reimaginados e desenvolvidos:

A COVID-19 nos tirou de nosso quadrado, de nossa caixa. Estamos transpondo muros. A sala de aula não está mais na sala, do espaço físico, chamada escola. A sala de aula ganhou os lares de nossos alunos. Estamos rumo à cibercultura. Assim inaugurando no mundo o novo processo de ser escola e, ao mesmo tempo, estamos nos redescobrimos como profissionais da educação, para além da sala de aula presa aos muros da escola. As salas de muitas casas se transformaram em salas de aulas. Nossos conteúdos, nossas vozes, nossas atividades percorrem novos caminhos para chegar a onde nossos alunos estão. (PENRABEL; CARVALHO, 2021, p. 124)

Dado o primeiro passo de adoção de recursos tecnológicos e aulas remotas, outros desafios foram se apresentando, como a falta de conhecimento para utilizar as ferramentas tanto por parte de professores como por parte de alunos, a sobrecarga de trabalho sentida pelos professores na modalidade remota do trabalho, os problemas de conexão ou total falta de acesso à internet de alunos, entre outros. Neste contexto, tornou-se evidente como a pandemia intensificou e trouxe para o primeiro plano as desigualdades sociais já existentes em nosso país. Desigualdades sociais estas muitas vezes mantidas por governos que desprezam as demandas das camadas mais necessitadas da população, como explica Liberali (2020) ao trazer a noção de necropolítica de Mzembe (2016), isto é, como governos possuem o poder de decidir quem vive e quem morre. Esta noção de necropoder discutida por Liberali (2020) é de extrema relevância no contexto brasileiro no qual o presidente do país repetidamente menosprezou a gravidade da pandemia¹, e, inserida nesta forma de governar, é desenvolvida o que a autora chama de necroeducação:

Enquanto alguns alunos da rede privada passaram a ter acesso a toda forma de atividades, por múltiplas plataformas e aplicativos remotos, com professores trabalhando à exaustão para contribuir com um padrão de qualidade e expectativas altíssimos em pouco espaço de tempo, alunos de redes públicas, locais remotos ou mesmo contextos mais empobrecidos foram deixados a viver a morte-em-vida, expressa por Mbembe (2016). (LIBERALI, 2020, p. 12)

Neste contexto de desafios, esta pesquisa busca compreender o quão impactante a pandemia foi para professores de língua inglesa da rede pública

¹ “Não sou covreiro, tá?’, diz Bolsonaro ao responder sobre mortos por coronavírus.” Fonte: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/20/nao-sou-coveiro-ta-diz-bolsonaro-ao-responder-sobre-mortos-por-coronavirus.ghtml>. Acesso em: 16 mar 2022.

municipal de ensino de Santa Maria. Mais especificamente, buscamos investigar em que medida suas identidades foram afetadas pelos processos de reconfiguração de práticas acarretados pela pandemia. Buscamos investigar esta questão identitária especificamente sobre professores de língua inglesa dado o interesse da pesquisadora por conta de sua formação de graduação em Licenciatura em Língua Inglesa, além de considerarmos as especificidades que permeiam a formação e o exercício de professores de inglês – uma língua multinacional – em uma sociedade brasileira (LEFFA, 2001).

Desta forma, esta pesquisa se insere nos estudos da linha de pesquisa *Linguagem no Contexto Social* e do GRPesq/CNPq "Linguagem como Prática Social", associados à área de Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, a qual possui diversas pesquisas focalizadas nas experiências de professores, abarcando o contexto de formação inicial no âmbito da universidade (CONSTANTIN, 2019; SANTOS, 2018; PINTON; BARRETO; STEINHORST, 2022) e o contexto da prática na escola (BRUM, 2019; BRUM, 2015; .TRIVISOL, 2017; TICKS; SILVA; BRUM, 2013). Além dos estudos mencionados, foram realizadas pesquisas que, assim como a presente investigação, se preocupavam com a identidade profissional de professores (BAGNARA, 2015; ASSIS-BRASIL, 2016).

Esta pesquisa integra os estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E.) e está vinculada ao projeto guarda-chuva *Línguas na Escola: formação colaborativa de professores de português e inglês para o ensino dos multiletramentos no contexto escolar*², que tem como objetivo realizar um processo continuado de reflexão que possibilite aos participantes desenvolver uma metacsciência em relação a maneira que ensinam e aprendem a ensinar linguagem (TICKS; PINTON, 2020). Além disso, o *Línguas na Escola* se propõe a desenvolver estudos que contribuam para uma colaboração entre universidade e escola. Destacamos, portanto, que esse projeto guarda-chuva está sendo desenvolvido pelo N.E.C.C.E., em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Linguagem (NEPELIN), ambos vinculados ao GT-"Linguagem como Prática Social". O N.E.C.C.E foi criado em 2010 com o objetivo de observar,

² 2 Projeto de Pesquisa – Registro GAP/CAL n. 053751, 2020. Número do registro na Plataforma Brasil – CAAE: 23081.013776/2020-94

compreender, descrever, explicar e intervir de maneira colaborativa em contextos escolares da rede pública de Santa Maria – RS. Os temas pesquisados englobam as concepções de ensino e de aprendizagem, a identidade docente, a formação de professores, a produção de material didático e as práticas de colaboração entre professores da escola pública e pesquisadores, entre outros tópicos afins. Aliados à essa proposta de estabelecer um diálogo entre universidade e escola, vários estudos do N.E.C.C.E. se voltam para a experiência dos professores no contexto escolar.

Por exemplo, Silva (2014) desenvolve um trabalho reflexivo-colaborativo com professoras de uma escola pública e investiga suas representações em relação às concepções de letramento destas e como as representam em seus discursos em sala de aula. Esse processo reflexivo-colaborativo resultou em ressignificações dos discursos das professoras participantes sobre suas práticas pedagógicas, além da formação continuada trazer um conceito de letramento como “empoderamento (...) social e político do indivíduo” (SILVA, 2014).

Bagnara (2014) realiza discussões teórico-práticas em um programa de formação continuada a fim de analisar o processo reflexivo das professoras participantes. Ao longo do curso, a autora aponta para um aumento no engajamento ao processo reflexivo por parte das professoras e, ao final da pesquisa, há uma “(des/re)construção” da identificação destas, as quais adotam mais recorrentemente um papel reflexivo.

A pesquisa de Brum (2015) investiga a representação de interdisciplinaridade em um projeto pedagógico interdisciplinar com professoras da EJA de uma escola pública. Por meio da formação continuada, há uma ampliação do conceito de interdisciplinaridade por parte das professoras, visto que o entendem como uma prática socialmente situada que compreende uma interação entre áreas do conhecimento. A intervenção colaborativa realizada pela autora também contribuiu para o empoderamento das professoras participantes em relação ao conhecimento construído durante a formação acerca de suas práticas interdisciplinares.

Trivisiol (2017) analisa as atividades pedagógicas que constituem uma unidade didática elaborada por professores de uma escola pública ao longo de um curso de formação continuada. A análise tem como objetivo investigar em que medida o conceito de (multi)letramentos é explorado na unidade didática. A autora identifica na unidade didática uma alternância entre atividades de processamento cognitivo e de

leitura crítica e, quanto às atividades que se utilizavam de imagens, ela aponta para a predominância de atividades que focalizam a metafunção representacional.

Brum (2019) desenvolve uma proposta de formação continuada com professores do EJA de escolas públicas, a fim de investigar em que medida tal proposta auxiliaria na construção de uma prática pedagógica multiletrada nas aulas de Língua Inglesa. Em última instância, o estudo revelou que a prática colaborativa desenvolvida no programa de formação continuada estimulou a construção do pensamento crítico e reflexivo por parte dos professores participantes, além de auxiliar em um maior entendimento da Pedagogia dos Multiletramentos.

Com isso, é possível entendermos que os estudos do N.E.C.C.E., apresentados acima, se somam à área de Linguística Aplicada, a fim de contribuir para os estudos acerca de práticas de formação de professores. A citação de Paulo Freire (2021), apresentada no início deste capítulo, contribui para pensarmos a formação docente – fator crucial na constituição da identidade de professores – como um processo contínuo, que se estende para além da graduação e dos conhecimentos formais da disciplina específica lecionada por cada profissional da educação. Mais especificamente, ao tratarmos de questões identitárias, é pertinente pensarmos como essa busca por conhecimento – mesmo que desintencional – pode reconfigurar nossas práticas e nossa identificação como profissional. Dada a natureza da profissão docente, que lida com a complexidade humana, é compreensível reconhecermos que sempre haverá novas facetas do processo identitário a serem exploradas, uma vez que as variáveis contextuais e pessoais diversificam os desafios encontrados pela/na profissão.

Considerando tais variáveis de contexto histórico em relação aos processos identitários, decidimos voltar nosso foco para o momento da pandemia de coronavírus, declarada em 11 de março de 2020, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), visto que a educação como conhecemos foi extremamente afetada pela necessidade de mantermos cuidados de prevenção ao vírus. Buscando evitar a disseminação do vírus, muitas escolas adotaram recursos de ensino remoto a fim de dar continuidade às atividades escolares. Dentre esses recursos de ensino remoto, o uso da internet, dos computadores e celulares, entre outros, se mostrou, inicialmente, como uma maneira promissora de manter contato entre escola e alunos, bem como dar seguimento às atividades pedagógicas, apesar dos empecilhos enfrentados ao lidar com essas

tecnologias já conhecidas, porém com um novo propósito em que atividades educacionais eram realizadas exclusivamente por tais recursos.

Por conta de um interesse da pesquisadora em voltar o olhar da investigação para o contexto da escola pública, esta pesquisa tinha como objetivo um estudo presencial em uma escola com o intuito de desenvolver uma prática de ensino baseada na Pedagogia dos Multiletramentos, entretanto, esse projeto inicial foi impossibilitado pela pandemia.

Enquanto área de estudo, a linguística é, sempre foi e sempre será uma *atividade* humana, na qual participam indivíduos com seus laços sociais, seus direitos e suas obrigações, e sobretudo seus anseios e interesses, que variam de acordo com o momento histórico em que se encontram (RAJAGOPALAN, 2003, p. 44).

Reconhecendo, como aponta Rajagopalan (2003, p. 44), a influência que as variáveis do contexto sócio-histórico exercem nos processos educacionais, realizamos uma mudança no tema da presente pesquisa e decidimos voltar nosso olhar para os processos de identificação dos professores com sua prática em meio à pandemia de COVID-19. Desde o momento inicial da pandemia, muitos estudiosos têm buscado pesquisar a relação entre pandemia e educação, como Liberali et al. (2020), *e-book* que reúne diversos textos de pesquisadores e/ou educadores abordando suas experiências na pandemia; e, ainda, artigos abordando questões pontuais. Entre eles, destacamos o de Penrabel e Carvalho (2021), que busca entender processos de reinvenção de professores a partir da elaboração de materiais pedagógicos para as aulas remotas na pandemia, ou, ainda, o de Barros e Vieira (2021), que identifica desafios enfrentados por educadores no período da pandemia, como a falta de acesso à internet e a falta de conhecimento por parte de professores para lidar com algumas ferramentas digitais.

Além disso, foram desenvolvidos trabalhos com foco semelhante ao desta pesquisa, ou seja, preocupados especificamente com a questão da identidade de professores, investigando a percepção de um professor sobre adaptações na prática pedagógica pela demanda de atividades educativas remotas na pandemia (MASCARELO, SILVA, 2020); analisando a identidade docente e a prática da avaliação no contexto de atividades remotas na pandemia (RUIZ; SILVA; SILVA JUNIOR, 2022); analisando narrativas de professores de inglês na pandemia para

compreender a relação entre suas identidades e a reformulação do ensino ocasionada pelo ensino remoto (MELLO; SOUZA, 2022); investigando reflexões sobre conflitos e construção de identidade docente em um projeto de residência pedagógica durante a pandemia (NASCIMENTO, 2021); e, por fim, examinando a transição de identidades de professores de aulas presenciais para identidades em aulas *online* durante a pandemia (NAZARI; SEYRI, 2021).

Desse modo, procuramos alinhar nossa investigação à proposta de diálogo entre universidade e escola, foco do projeto guarda-chuva *Línguas na Escola*, ao mesmo tempo em que consideramos os cuidados demandados pela pandemia. Para além da relação com a proposta do *Línguas na Escola*, julgamos pertinente investigar as vivências de professores de escolas públicas em meio a um novo cenário educacional ocasionado pela pandemia, visto que também experienciamos transformações no âmbito da pesquisa acadêmica, como a mudança que realizamos no projeto desta pesquisa. Ademais, buscamos não apenas contribuir com uma análise de processos identitários de professores no contexto da pandemia, mas também valorizar os relatos e os saberes que os professores que atuam no contexto da educação pública brasileira podem agregar aos estudos desenvolvidos na universidade, ideia esta discutida por Celani (2016, p. 545-546) como a importância do *saber local* nas pesquisas em Linguística Aplicada:

Vejo, também, dada a variedade dos contextos culturais e econômicos da escola pública brasileira, a oportunidade de uma possível contribuição para se repensar o lugar do *saber local* na teorização das práticas linguísticas não só na Linguística Aplicada, mas também do que se faz na escola pública.

Nesse sentido, julgamos pertinente investigar o contexto da educação básica das redes municipal e estadual e, principalmente, as vivências e práticas de professores no enfrentamento dos desafios ocasionados pelas circunstâncias da pandemia.

A partir desse reposicionamento investigativo, procuramos encontrar respostas para a seguinte questão: quais são os possíveis processos de identificação vivenciados por professores de inglês da rede pública de escolas municipais e estaduais em tempos de pandemia de COVID-19?

A partir desse questionamento, esta pesquisa tem, portanto, como objetivo geral investigar os processos de identificação de professores da rede pública de Santa Maria, discursivamente (re)configurados pela/na sua prática de ensino de língua

inglesa, durante a Pandemia de COVID-19. Para dar conta desse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar o discurso dos participantes em busca de metáforas ou imagens que materializem o processo de identificação destes com a prática de ensino da língua inglesa, levando em consideração o aporte teórico oferecido pelas abordagens de ensino (Didática, Autêntica, Funcional e Crítica) discutidas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020);
- 2) Identificar como essas metáforas ou imagens se constituem léxico-gramaticalmente, considerando as categorias de Modalidade e Avaliação propostas por Fairclough (2003), com base em Halliday (1994);
- 3) Discutir como esse processo de identificação com a profissão se constitui ao longo de 2020, primeiro ano de pandemia da COVID, procurando destacar possíveis reconfigurações identitárias.

Logo, a partir da explanação do contexto no qual desenvolvemos esta pesquisa, bem como com a apresentação dos objetivos supracitados, organizamos este trabalho da seguinte maneira: no Capítulo 1 – Revisão da Literatura, elaboramos a apresentação dos pressupostos teóricos desta pesquisa, assim como as contextualizações acerca do ensino remoto em meio à pandemia de COVID-19. O Capítulo 2 contém a apresentação dos princípios metodológicos desta pesquisa. No Capítulo 3, desenvolvemos a análise dos excertos das entrevistas e dos diários reflexivos e a discussão acerca destes dados. Por fim, no Capítulo 4, realizamos um resumo dos principais resultados da investigação .

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo, revisamos os pressupostos teóricos norteadores desta investigação. Primeiramente, na Seção 1.1, discutimos o contexto de ensino remoto emergencial, desenvolvido durante a pandemia de COVID-19, apontando algumas particularidades e alguns desafios, bem como especificidades relacionadas ao contexto de ensino de língua inglesa dos participantes desta pesquisa. A seguir, na Seção 1.2, discutimos a identificação como processo relacional e inacabado, bem como o conceito de identificação como processo discursivo a partir do embasamento teórico da Análise Crítica do Discurso (Subseção 1.2.1) e os processos identitários de professores de línguas (Subseção 1.2.2). Por fim, na Seção 1.3, apresentamos as discussões teóricas relacionadas às práticas de ensino durante a pandemia de COVID-19.

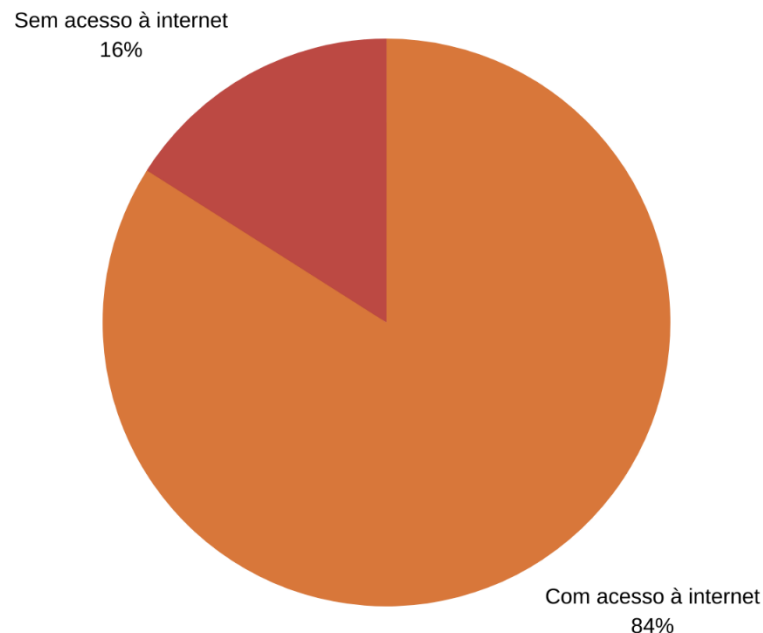
1.1 O ENSINO REMOTO EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19

Desde que a crise de saúde causada pelo novo coronavírus foi decretada como pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, diversos setores da sociedade foram afetados. O setor educacional, especificamente, teve que recorrer a estratégias variadas para lidar com a nova maneira de viver que o vírus impunha à sociedade. Sem a possibilidade de encontros presenciais, muitas escolas anteciparam as férias de inverno para que os alunos ficassem em casa³. No entanto, o prolongamento da crise sanitária fez com que professores e gestores de escolas buscassem alternativas para dar continuidade às aulas, como por exemplo utilizar plataformas digitais e redes sociais para ministrar atividades educativas. Essa prática se mostrou viável em um momento em que o contato físico deveria ser evitado para conter a disseminação do coronavírus, porém o ensino remoto não foi capaz de alcançar a totalidade dos alunos como revela a Pesquisa TIC Domicílios 2020, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da

³ “Com antecipação de férias, retorno das aulas será em junho na rede pública do RS”. Fonte: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/com-antecipa%C3%A7%C3%A3o-de-f%C3%A9rias-retorno-das-aulas-ser%C3%A1-em-junho-na-rede-p%C3%BAblica-do-rs-1.417110>
Acesso em: 15 fev 2022

Informação (Cetic.br). Segundo a pesquisa, na região Sul do Brasil, 84% dos domicílios possuíam acesso à internet, enquanto havia 16% dos domicílios sem acesso à internet. Dos 84% dos domicílios com acesso à internet, 15% possuíam apenas conexão móvel via modem ou chip 3G ou 4G, fator que limitou ainda mais o tipo (vídeos, por exemplo) e a qualidade de mídias digitais que poderiam ser acessadas. Os dados da Pesquisa TIC Domicílios 2020 acerca do acesso à internet nos domicílios da região Sul do Brasil estão apresentados na Figura 1:

Figura 1 – Acesso à internet em domicílios da região Sul do Brasil

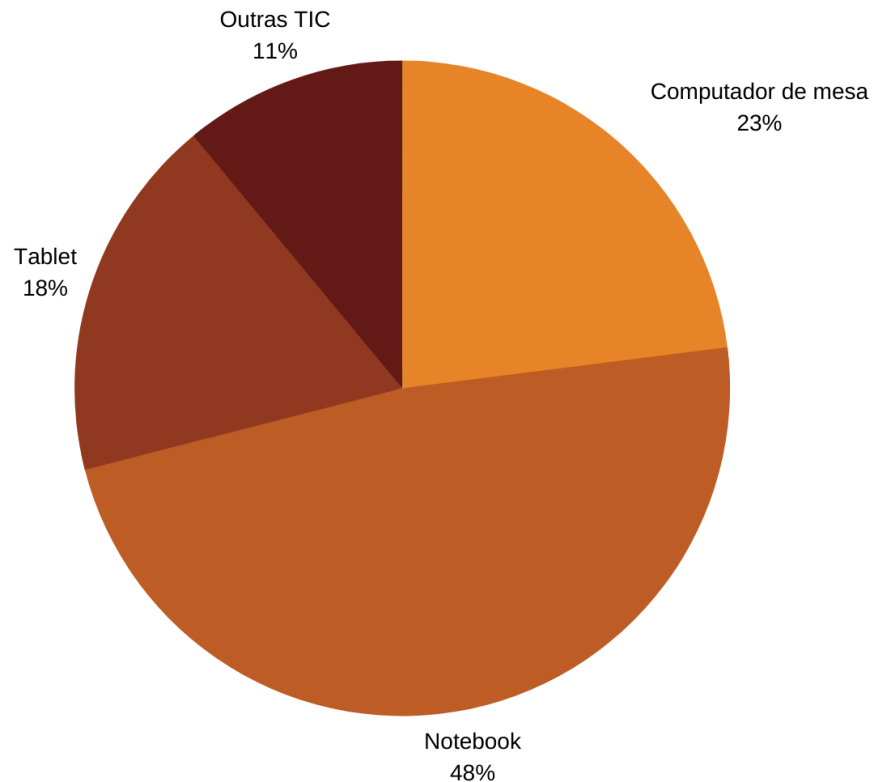


Fonte: a autora com base em CETIC (2022).

Outro dado relevante apresentado na pesquisa para pensarmos sobre a falta de acesso à modalidade digital de educação são os domicílios que possuem equipamento TIC. Dada a variedade de tipos de equipamentos TIC, decidimos considerar aqueles aparelhos que tipicamente são utilizados por professores e alunos para se comunicarem e realizarem atividades educacionais, como, por exemplo, computador, notebook e tablet, e desconsideramos aparelhos que aparecem no levantamento mas não são comumente utilizados nestas atividades, como telefone fixo e videogame, por exemplo. Segundo a pesquisa, 23% dos domicílios do Sul do Brasil possuem computador de mesa, 48% possuem notebook e 18% possuem tablet,

conforme destacado na Figura 2. Portanto, além de muitos domicílios não terem acesso à internet, identificamos ainda a falta de dispositivos tecnológicos adequados para o uso educativo, visto que muitas famílias compartilham os mesmos dispositivos ou, ainda, não os possuem.

Figura 2 – Equipamentos TIC nos domicílios da região Sul do Brasil



Fonte: a autora com base em CETIC (2022).

A partir desses dados, podemos entender que a utilização de plataformas digitais para o ensino acentuou as desigualdades sociais na pandemia. A reportagem “Aulas a distância aumentam fosso entre escolas públicas e particulares”⁴, publicada no jornal digital Gaúcha ZH, discute a intensificação da desigualdade social na educação do estado do Rio Grande do Sul, acarretada pela pandemia e destaca, ainda, como a maioria das escolas particulares possuem estrutura para trabalhar conteúdos novos enquanto as escolas públicas estão, em sua maioria, trabalhando com revisões

⁴ “Aulas a distância aumentam fosso entre escolas públicas e particulares”. Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/05/aulas-a-distancia-aumentam-fosso-entre-escolas-publicas-e-particulares-ckabhvddv006l015nlc5sjrpe.html> Acesso em: 16 fev 20200.

ou envio de atividades que se assemelham a “temas de casa”, segundo a opinião de um pai de aluno relatada na reportagem. Esta também aborda outros desafios da rede pública de ensino por conta de dificuldades de acesso à internet por parte de alguns professores que não podem pagar pelo serviço devido a atrasos no salário ou descontos por greve. A reportagem discute, ainda, a dificuldade de lidar com as novas tecnologias por parte dos docentes mais maduros.

Portanto, os desafios de se trabalhar com recursos tecnológicos na educação foram vivenciados tanto por alunos quanto por professores que experienciavam um cenário inédito em suas caminhadas educativas e, muitas vezes, aprendendo a utilizar os recursos de maneira independente com pouca ou nenhuma orientação. Dado este cenário, foi relativamente comum, especialmente no momento inicial da pandemia, as pessoas se referirem às atividades educacionais que eram realizadas remotamente como Educação a Distância (EaD). Todavia, a adoção de tecnologias digitais no ensino desde o nível básico até o superior, durante o período pandêmico, não pode ser confundida com a EaD. No contexto brasileiro, acreditamos não ser pertinente utilizar a referida expressão EaD para tal momento tão específico e sem precedentes na educação do país.

É evidente que a característica da “distância” se faz presente nos dois contextos – de EaD e de ensino na pandemia, dado que as atividades educacionais estão ocorrendo em espaços físicos diferentes. Indiscutivelmente, o uso das tecnologias digitais é outra semelhança, sendo essa característica não só de conhecimento geral da população, mas também apontada pela lei como um dos aspectos definidores de EaD, segundo o Art. 1º do Decreto Lei 9.057, de 2017:

[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Salvo a mediação educacional por meio das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e a diferença de espaço e tempo entre alunos e professores, as outras variáveis como “pessoal qualificado”, “acompanhamento e avaliação compatíveis”, etc. não se fizeram presentes, na mesma medida, no ensino desenvolvido durante o contexto do início da pandemia no Brasil.

Outro aspecto é a predominância da modalidade EaD nos níveis técnico e superior. No contexto da pandemia, ela se “espalhou” também pelo ensino básico tanto em escolas públicas como particulares. Inclusive, no mesmo Decreto 9.057, de 2017, a modalidade é prevista para o ensino fundamental:

Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;

II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;

III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;

IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou

V - estejam em situação de privação de liberdade.

É possível notar que as variáveis de “situações emergenciais” apontadas no Art. 9º não estão adequadas à complexidade do contexto produzido pela pandemia no território nacional. Portanto, no contexto específico do ensino na pandemia, como defende Pinheiro, “vemos que, no Brasil, o que vem sendo, em geral, adotadas são apenas medidas paliativas para minimizar o impacto da suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino” (2020, p. 3). Dialogando com essa ideia de amenizar possíveis efeitos negativos, um estudo desenvolvido com professores da educação básica do estado de São Paulo, com o objetivo de entender suas concepções acerca das adaptações ao ERE que estavam sendo vivenciadas, concluiu que encontros pedagógicos presenciais são insubstituíveis (RONDINI, PEDRO, DUARTE, 2020, p. 48). Contudo, as autoras reconhecem a modalidade de ensino remoto como uma alternativa viável para o momento de pandemia. Logo, acreditamos que esta ideia se relaciona com a discussão de Pinheiro (2020) no que diz respeito ao ERE promover medidas paliativas para evitar uma ausência total de atividades educativas. Dado o exposto, é possível entendermos que a expressão Educação a Distância (EaD) não se aplica à especificidade do momento educacional que acontece no Brasil por conta da pandemia e, com isso, outros termos vêm sendo adotados para denominá-lo, como “atividade educacional remota emergencial” (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020) e “ensino remoto emergencial” (HODGES et al., 2020; RODRIGUES,

2020; VALENTE et al., 2020). Nesta pesquisa, consideramos as denominações “ensino remoto emergencial” e “ensino remoto” para nos referirmos ao contexto da educação na pandemia de coronavírus no Brasil, dado que o ERE é uma modalidade de ensino de caráter temporário, com o objetivo de oferecer instruções e atividades educativas que sejam fáceis de serem desenvolvidas durante uma emergência ou uma crise (HODGES et al., 2020).

Joye, Moreira e Rocha (2020, p. 14) apontam outras diferenças entre a EaD e o ensino remoto. Por exemplo, na EaD há a “docência compartilhada” na qual o professor atua em conjunto “com outros especialistas, tais como o designer educacional, os professores conteudistas, os produtores de multimídia, os ilustradores, os gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), dentre outros”. Já no ensino remoto, todas as funções são atribuídas ao professor, acarretando sobrecarga de trabalho, bem como insuficiente exploração pedagógica dos conteúdos e, em muitos casos, parca utilização de recursos tecnológicos.

E, embora a EaD seja considerada uma prática educacional consolidada, dado o exemplo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que conta com 98 instituições públicas de Ensino Superior e um total de 950 cursos a distância (PIMENTEL, 2017, p. 18), e como área de pesquisa com estudos desenvolvidos por muitos anos (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020), ainda é foco de diferentes investigações e problematizações. Da mesma forma, diferentes investigações e discussões acerca do ensino remoto têm sido produzidas, a exemplo de Liberali et al. (2020) e Menezes (2020), entre outras. Porém, em menor quantidade, considerando o menor tempo em que tais discussões vêm sendo desenvolvidas em relação àquelas que abordam a EaD.

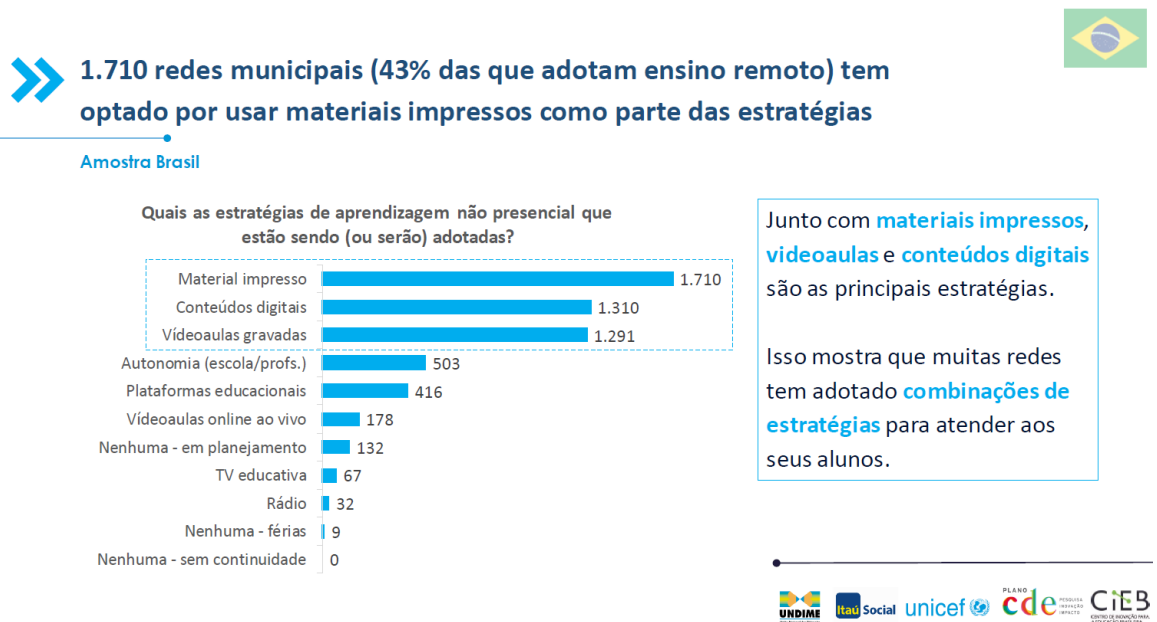
O ensino remoto emergencial foi adotado como uma alternativa para evitar um período prolongado sem atividades educativas e diz respeito exclusivamente a um momento de crise sendo, portanto, de caráter temporário, ou seja, eventualmente é substituído pela retomada das atividades escolares na modalidade presencial, por exemplo como foi estabelecido para as escolas estaduais do Rio Grande do Sul em novembro de 2021⁵. Para as escolas da rede municipal de Santa Maria, a prefeitura estabeleceu o retorno gradual às aulas em maio de 2021, por meio de uma

⁵ Fonte: <https://www.estado.rs.gov.br/escolas-estaduais-retomam-aulas-presenciais-obrigatorias>. Acesso em: 24 jan. 2022.

modalidade híbrida, integrando atividades presenciais e remotas⁶. O principal objetivo do ERE não está relacionado à criação de um sistema robusto de aprendizagem online, mas de oferecer instruções e atividades educativas que sejam facilmente promovidas em um contexto de crise ou de uma emergência (HODGES et al., 2020).

Houve uma variedade de alternativas implementadas na educação pública brasileira a fim de dar continuidade ao ensino durante os anos da pandemia de COVID-19, como mostra uma pesquisa realizada em 2020, pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), respondida por 71% das redes municipais do país. De acordo com os dados da pesquisa sobre estratégias de ensino no ERE, das 3978 redes municipais que responderam à pesquisa, 1710 estavam utilizando (ou estavam planejando utilizar futuramente) materiais impressos (1710 respostas), conteúdos digitais (1310 respostas) e aulas gravadas (1291 respostas), conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Estratégias de ensino de redes municipais no ERE



Fonte: UNDIME (2020, p. 15)

É possível associar a predominância de material impresso, mesmo em uma modalidade de ensino não-presencial, às dificuldades – ou à total impossibilidade – que muitos alunos têm de acessarem materiais digitais, por limitações de dispositivos ou de conexão à internet. Nessa mesma pesquisa, esse dado é apresentado,

⁶ Fonte: <https://www.sinprosm.com.br/diario-de-sm-prefeitura-divulga-cronograma-de-retorno-presencial-na-rede-municipal/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

mostrando que, dentro do universo da pesquisa, 79% dos alunos das redes municipais brasileiras têm acesso à internet, entretanto apenas 46% acessam pelo computador (UNDIME, 2020).

A atuação dos professores se dá predominantemente na elaboração de conteúdos, no envio das atividades e esclarecendo dúvidas. Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020) com 7773 professores no início da pandemia, em março de 2020, revelou que 88% deles nunca haviam trabalhado com ensino remoto antes. Apesar de ser uma amostra pequena, considerando o contexto de 2,2 milhões de professores atuando na educação básica no país, de acordo com o Censo da Educação Básica 2021, realizado pela Diretoria de Estatística Educacionais (DEED), a pesquisa do Instituto Península (2020) revela como a maioria dos respondentes provavelmente encontraram dificuldades para ensinar em meio às novidades e desafios do novo contexto. Além disso, indo ao encontro dos dados mencionados, a pesquisa da UNDIME (2020) mostra que as principais dificuldades para implementação do ensino remoto nas escolas municipais são, respectivamente, indefinição das normativas, dificuldade dos professores em utilizar as tecnologias e falta de equipamentos para professores e alunos.

Nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, as aulas foram suspensas em 19 de março de 2020 e foram retomadas na modalidade de ensino remoto a partir de 1º de junho. A Secretaria de Educação (SEDUC-RS) disponibilizou um documento, em maio de 2020, chamado “Distanciamento Controlado Educação - Primeiros Passos”, no qual estabelece o desenvolvimento de aulas não presenciais por meio do uso de tecnologias, havendo, assim, a “possibilidade de substituição das aulas presenciais por atividades de educação à distância” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 3). Mediante orientação da SEDUC-RS, as escolas estaduais adotaram o uso da plataforma Google Classroom e houve, de acordo com informações disponíveis no site do governo estadual⁷, capacitação para professores e alunos aprenderem a utilizar a plataforma além de “capacitações em Letramento Digital” para os professores. O documento sobre Distanciamento Controlado já apontava a possibilidade de um retorno presencial às aulas, mas salientava que, no presente período de sua publicação, a prioridade era reforçar o ensino remoto e estudar em casa.

⁷ Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/aprendizagem>. Acesso em: 09 set. 2021.

Posteriormente, a SEDUC-RS providenciou o documento “Orientações para as aulas remotos do Modelo Híbrido de Ensino 2020”, orientando sobre o novo modelo de ensino adotado, no qual a tecnologia era utilizada para a realização de aulas virtuais, além da disponibilização de material físico para estudantes que não tinham acesso a dispositivos ou à internet. O documento destaca que as orientações são “necessárias ao enfrentamento de um momento de excepcionalidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 4) e apresenta conceitos relevantes ao ensino remoto, como, por exemplo, quais atividades didáticas são síncronas ou assíncronas, além de orientar sobre outros aspectos, como avaliação e a importância de manter contato com os estudantes e suas famílias.

No município de Santa Maria, a prefeitura publicou o Decreto Nº 54, de 18 de março de 2020, no qual declarava suspensas as atividades presenciais de professores e equipes diretivas e administrativas das escolas municipais; logo, a partir da referida data do decreto, as aulas presenciais foram suspensas na rede municipal. Posteriormente, o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria publicou a Resolução CMSEM Nº 40 de 22 de junho de 2020, um documento que regulamenta o Ensino Remoto Emergencial em relação ao Ensino Fundamental. O caráter de excepcionalidade e de interrupção abrupta das atividades é discutido no documento como um impedimento para uma realização de atividades cruciais ao ensino de qualidade como “planejamento, capacitação de todos os envolvidos, infraestrutura tecnológica, criação do currículo emergencial, compromisso com a inclusão e equidade, gerenciamento e controle de dados, entre outras necessidades (...)” (SANTA MARIA, 2020, p. 3). A Resolução delimita o que o Ensino Remoto Emergencial engloba:

Art. 1º O Ensino Remoto de Emergência compreende o atendimento não presencial, incluindo ou não o uso de tecnologias digitais, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus (COVID-19) no ano letivo de 2020 e/ou quando acometidos por pandemias e outras intercorrências previstas nos termos da lei. (SANTA MARIA, 2020, p. 4)

Ao longo do documento, é notável como o Ensino Remoto compreende uma ressignificação das práticas de ensino e de aprendizagem:

Art. 15 A realização das estratégias no Ensino Remoto não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais, mas pelo compromisso em reorganizar práticas pedagógicas mediadas ou não pelas tecnologias e que

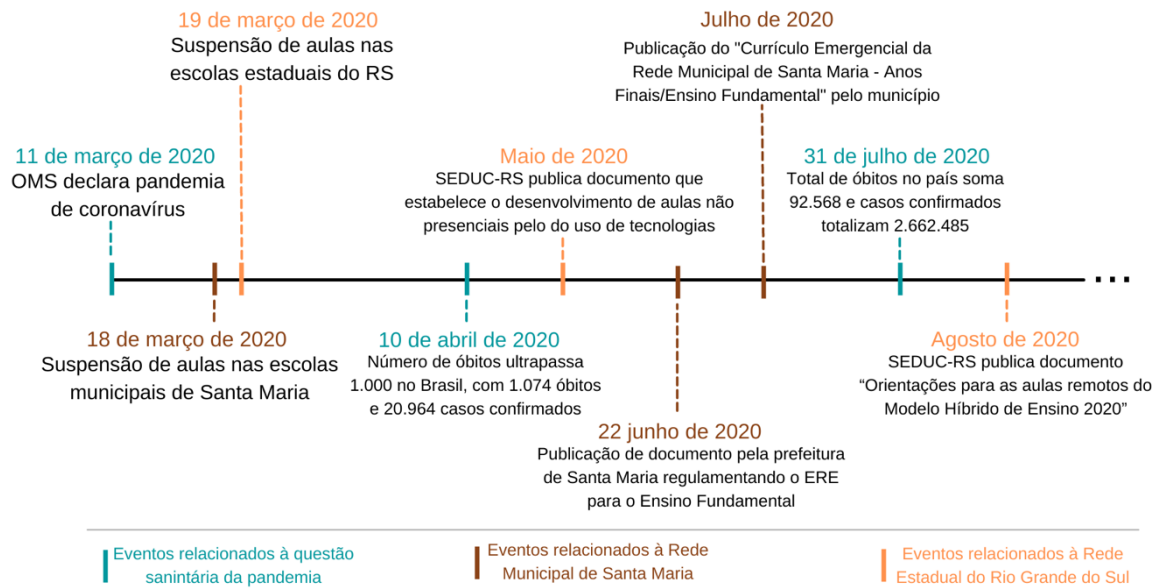
desenvolvam os objetivos de aprendizagem, habilidades e competências da BNCC, RCG e DOC, no Currículo Remoto Emergencial” (SANTA MARIA, 2020, p. 7)

Outro documento, o Currículo Emergencial da Rede Municipal de Santa Maria - Anos Finais/Ensino Fundamental, foi publicado em julho de 2020. A Secretaria de Educação do município ouviu as equipes diretivas das escolas e identificou novas demandas formativas dos professores em contexto de pandemia, bem como a necessidade de estabelecer novas formas de interação e convívio dado o distanciamento físico (SANTA MARIA, 2020, p. 5). Ao apontar que o entendimento dessas novas demandas objetiva “mitigar eventuais prejuízos na qualidade da educação causados pelo isolamento social e a consequente suspensão das aulas” (SANTA MARIA, 2020, p. 6), o documento transmite a ideia de que o ERE desenvolvido no município não pretende substituir o ensino presencial tal qual era conhecido antes da pandemia. É possível entender que a ideia era minimizar, dentro das possibilidades, os efeitos negativos acarretados pela falta do convívio físico na escola.

O planejamento do componente de Língua Inglesa foi construído mediante a colaboração dos 51 professores que buscaram alternativas do que seria relevante trabalhar com os alunos no contexto de pandemia, tendo como base o pensamento de que o ensino de língua inglesa é entendido “como direito do aluno, principalmente em um contexto que enfatiza a comunicação globalizada, e a recepção de informações em um contexto de isolamento social” (SANTA MARIA, 2020, p. 31).

A fim de visualizarmos e resumir os eventos discutidos relacionados ao âmbito educacional do estado do Rio Grande do Sul e do município de Santa Maria, durante o momento inicial da pandemia de COVID-19, apresentamos uma linha do tempo com alguns momentos relevantes na Figura 4:

Figura 4 – Linha do tempo de eventos na esfera educacional de Santa Maria/RS e do estado do Rio Grande do Sul na pandemia de COVID-19



Fonte: a autora.

Tendo em vista os contextos supracitados e em relação aos ensinos fundamental e médio da rede pública, a possibilidade de haver aulas síncronas digitais, por meio de chamadas de vídeo, foram quase inexistentes para aqueles professores participantes desta pesquisa, visto que, segundo seus relatos, muitos alunos não possuíam internet de qualidade ou dispositivo tecnológico adequado. Há uma flexibilidade no uso de recursos digitais para ministrar essas atividades, como *Google Classroom*, *Facebook*, *Whatsapp*, e-mail, entre outros. Para os alunos completamente que estavam desprovidos de acesso à internet e a dispositivos tecnológicos, como celular ou computador, as escolas ofereceram a alternativa de retirar o impresso, que era retirado pelos pais ou responsáveis. Fica evidente, portanto, que as escolas precisaram lançar mão de diferentes estratégias para fazer chegar as atividades aos alunos, revelando igualmente as disparidades sociais e de acesso à informação já existentes no Brasil, intensificadas pela pandemia.

Por outro lado, essa atuação não-planejada também promoveu processos reflexivos por parte de todos os envolvidos, em especial os professores, que tiveram a oportunidade de rever suas concepções de ensino e de aprendizagem, reconfigurando, muitas vezes, suas práticas pedagógicas, a exemplo do estudo de Kurz, Metzler e Ryan (2021) no qual os autores identificaram alterações identitárias oriundas de processos de ensino durante a pandemia. Para entender como suas

práticas e suas identidades têm se (re)configurado no contexto do ensino remoto emergencial, é relevante buscarmos entender os conceitos que nos ajudam a problematizar e a entender os processos de identificação profissional, discutidos a seguir.

1.2 IDENTIFICAÇÃO COMO PROCESSO RELACIONAL E INACABADO

Na sociedade contemporânea, as identidades são entendidas como heterogêneas, flexíveis e inacabadas, ou seja, identidades conflitantes podem habitar um mesmo indivíduo o qual estará sempre as construindo por meio de sua ação em sociedade (BAUMAN, 2005; HALL, 2006; SILVA, 2000). Segundo Hall (2006, p. 10), essa ideia foi se adaptando ao longo da história, dado que, no período do Iluminismo, a identidade era entendida a partir da ideia de “um indivíduo totalmente centrado, unificado”, baseado na razão, o qual permanecia “essencialmente o mesmo” ao longo de seu desenvolvimento, portanto uma noção “individualista” do sujeito e de identidade. Os processos de socialização do mundo moderno trouxeram uma concepção “interativa” ou sociológica do sujeito e da sua identidade, pois evidenciaram como a essência do indivíduo não era autossuficiente, mas influenciada por e formada nas relações, ou seja, “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (2006, p. 11). A partir disso, o autor argumenta acerca de como as estruturas sociais e culturais da sociedade contemporânea têm afetado o modo como os indivíduos se portam como sujeitos e como se dão seus processos de identificação no mundo pós-moderno e (ainda mais) globalizado:

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. 12)

Essa noção de identidade pós-moderna, como algo volátil, pressupõe não só o significado inerente de mudança, como também a ideia de que ela estará em constante construção ou mesmo em constante negociação para sua manutenção. De acordo com Bauman (2005, p. 21-22), a identidade é produto de uma criação e se

apresenta “como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais [...]”. Portanto, por meio da ação discursiva, a construção da identidade estará sempre em processo, enquanto as especificidades circunstanciais das interações sociais vão influenciar como as identidades serão apresentadas. Ainda sobre a ideia da identidade ser condicional, Hall (2000, p. 106) argumenta que a “identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, nunca uma subsunção”, ou seja, do ponto de vista discursivo, a identidade é o processo de constituição de características, opiniões, crenças e práticas que habitam um indivíduo por meio da ação discursiva, sendo que esta, por sua vez, abarca “[...] o fechamento e a marcação de fronteiras simbólicas” (HALL, 2000, p. 106).

Fornecendo a noção de que as identidades emergem das interações sociais, Moita Lopes afirma que:

a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso (tanto no modo oral quanto no modo escrito) que, em última análise, molda o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós (...) (2006, p. 32)

Além dessa relação mais específica e reduzida entre indivíduos, é interessante observar como contextos mais amplos das estruturas sociais perpassadas por relações de poder e ideias hegemônicas vão também estar determinando processos de construção de identidades (FAIRCLOUGH, 2003; MOITA LOPES; 2006).

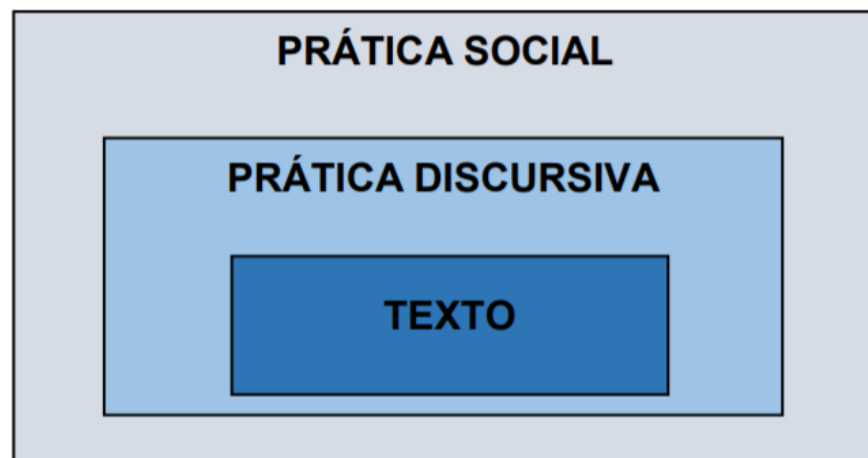
Esses processos identitários podem ser vislumbrados à luz da Análise crítica do Discurso (ACD), que, como abordagem teórico-metodológica, visa estudar discursos produzidos em sociedade, considerando esses contextos mais amplos. Assim, podemos dizer que “seu foco primário não é em entidades ou indivíduos [...] mas em relações sociais” (FAIRCLOUGH, 2010, p. 3). Para tanto, a análise se dá a partir de um viés crítico, identificando relações de poder e ideias hegemônicas construídas/perpetuadas/confrontadas por textos, e da perspectiva da correlação entre linguagem e sociedade, de modo que a análise envolva um entendimento além do texto, focalizando também o contexto deste e suas relações sociais.

1.2.1 O conceito de identificação como processo discursivo da Análise Crítica do Discurso (ACD)

Dada a correlação entre linguagem e sociedade, a ACD é um recurso importante para estudarmos e compreendermos determinadas práticas sociais, pois esta não se preocupa apenas em analisar o discurso em si, mas as relações dialéticas entre discurso e outros elementos ‘externos’ e ‘relações internas’ desse discurso (FAIRCLOUGH, 2010, p. 4). De maneira geral, analisar as relações ‘externas’ dos textos significa analisar suas relações com elementos de eventos sociais, práticas sociais e estruturas sociais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 36). Já a análise de relações ‘internas’ do texto inclui a análise de relações semânticas, gramaticais, de vocabulário (ou lexicais) e fonológicas (FAIRCLOUGH, 2003, p. 37).

Assim sendo, Fairclough propõe analisarmos o texto a partir de uma perspectiva tridimensional, que está representada na Figura 5. A dimensão mais delimitada é a do **texto** com a análise de elementos linguísticos deste (léxico, gramática, coesão e estrutura do texto), seguida da **prática discursiva**, que leva em consideração a natureza dos contextos de produção e de consumo do texto e, por sua vez, a dimensão da **prática social**, que está relacionada ao contexto social e institucional mais amplo do evento discursivo e a influência deste no texto (FAIRCLOUGH, 1992, p. 4).

Figura 5 – Representação do modelo tridimensional de Fairclough



Fonte: Stefanello (2019), com base em Fairclough (1992).

De uma maneira geral, é possível entendermos o contexto da presente pesquisa a partir do modelo tridimensional de Fairclough em que o texto se configura como as entrevistas realizadas pela pesquisadora com os professores participantes e a elaboração de diários reflexivos por estes, sendo esses textos (tanto as entrevistas, como os diários) realizados pelos discursos dos professores relatando suas práticas e seu posicionamento acerca destas. A prática discursiva revela as condições de produção e consumo nas quais foram realizadas as entrevistas síncronas e assíncronas, virtualmente, por conta da pandemia de COVID-19. As entrevistas têm o seu escopo controlado pela entrevistadora, que possui maior poder de controle da interação, enquanto os professores participantes possuem menos poder, contudo, são reconhecidos como os detentores das informações buscadas, devido ao seu conhecimento e à sua experiência na prática docente. Além disso, tanto entrevistadora quanto entrevistados são formados em Letras, o que confere certa equidade à maneira como a interação acontece, visto que temas relacionados à área podem ser discutidos com um pouco mais de familiaridade por ambas as partes do que numa relação entre especialista e leigo, como é o caso da relação médico-paciente, por exemplo. A prática social realizada pelo contexto é, em última instância, um diálogo entre a escola e a universidade, visto que há uma tentativa de estudar a situação da prática docente nas escolas da rede pública a partir da perspectiva dos professores que nelas atuam.

Fairclough (2015, p. 55) defende “a visão de discurso como ‘linguagem como prática social’”, o que significa que a linguagem é 1) parte da sociedade, 2) um processo social e 3) um processo socialmente condicionado por outras partes não-linguísticas da sociedade. Ainda sobre a natureza social do discurso, o autor argumenta que “uma maneira de agir e interagir é por meio da fala ou da escrita, então o discurso configura-se primeiro como ‘parte da ação’” (2003, p. 26). Tal ideia da relevância do elo entre o social e a linguagem possibilita analisarmos eventos em contextos sociais mais amplos, visto que fenômenos sociais são linguísticos, apesar de não serem as práticas sociais totalmente realizadas pelo uso da linguagem. Isto quer dizer que atividades realizadas por meio da linguagem em contextos sociais não refletem ou expressam práticas e contextos sociais, mas são, na verdade, parte desses processos e práticas (FAIRCLOUGH, 2015, p. 56).

Tais processos ocorrem na relação entre **eventos sociais, práticas sociais e estruturas sociais**. De acordo com Fairclough (2003, p. 23), **estruturas sociais** são

entidades abstratas que definem um conjunto de possibilidades. Podemos entender como exemplo de **estrutura social** a linguagem, visto que ela define uma variedade de usos possíveis da língua de acordo com o contexto. As **práticas sociais** seriam o nível intermediário, pois controlam a seleção ou exclusão de práticas possíveis e as preservam ao longo do tempo. As práticas de ensino são um exemplo de **prática social**, constituindo um contexto que molda o tipo de linguagem e comportamento à esta adequados. Os textos fazem parte dos **eventos sociais**, que, por sua vez, se referem às práticas específicas determinadas, portanto, pelas estruturas sociais e pelas práticas sociais, como por exemplo escrever um livro didático de língua inglesa (FAIRCLOUGH, 2003, p. 30).

Como mencionado previamente, por meio de textos, os indivíduos realizam práticas sociais, portanto, agem em sociedade. Além disso, os textos também são recursos de construção de identificação, ou seja, como as pessoas identificam a si mesmas e como são identificadas pelos outros (FAIRCLOUGH, 2003, p. 159). Contudo, a identificação não é um processo estritamente textual, de maneira que as pessoas agem em sociedade além do domínio do discurso e já o fazem mesmo antes de aprender a falar, por meio de “envolvimento prático” que continua ao longo de nossa vida (2003, p. 160). Portanto, Fairclough faz a distinção entre identidade social e identidade pessoal (personalidade), na qual a primeira diz respeito às circunstâncias sociais vivenciadas desde o nascimento e no início da socialização do indivíduo e a papéis sociais específicos desempenhados mais tarde ao longo da vida (FAIRCLOUGH, 2003, p. 223). Por sua vez, a identidade pessoal – a personalidade – se funde à identidade social para que o indivíduo atinja o desenvolvimento social completo de sua identidade e sua verdadeira capacidade de agir socialmente (FAIRCLOUGH, 2003, p. 223). Desse modo, é possível concluir, acerca da relação entre identidade social e personalidade, que, ainda de acordo com o autor, “atingir uma identidade social em um sentido completo é uma questão de ser capaz de não apenas assumir papéis sociais, mas personificá-los, atribuir a eles sua personalidade (ou identidade pessoal), executá-los de uma maneira distinta” (2003, p. 60-161).

Nas interações sociais, os indivíduos constroem significações sobre si mesmos ao se posicionarem, dado que o discurso se configura como “uma prática social que leva à construção e à atribuição de significado à experiência e aos atores sociais por meio dos posicionamentos interacionais que eles ocupam no uso da linguagem” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2010, p. 288). A identificação construída em textos pode

ser reconhecida a partir da análise de duas características linguísticas: a **modalidade**, que está relacionada àquilo que o produtor do texto entende ser verdade ou necessário, e a **avaliação**, que está relacionada à visão deste do que é desejável ou indesejável, bom ou ruim. Fairclough (2003, p. 164) argumenta que o modo e a intensidade com a qual as pessoas se comprometem com seus textos é uma parte importante de como elas se veem, ou seja, de sua identificação.

A modalidade diz respeito ao que as pessoas se comprometem quando fazem Declarações, Perguntas, Demandas e Ofertas, dado que há diferentes maneiras de realizá-las e, portanto, diferentes maneiras de se comprometer com seus textos. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014, p. 172), a modalidade está relacionada ao julgamento do falante ou à solicitação do julgamento de seu interlocutor, além de se constituir como uma gradação de possíveis significados intermediários entre “sim” e “não”, como “talvez” e “às vezes” (2014, p. 176). A maneira como as pessoas representam suas experiências por meio da linguagem e com o que elas se comprometem nos textos em suas interações sociais faz parte de como elas se identificam (FAIRCLOUGH, 2003, p. 166).

Fairclough (2003), com base em Halliday (1994), aponta que há diferentes níveis de comprometimento com a verdade ou com a obrigação/necessidade. Estes estão apresentados no Quadro 1, com exemplos antecipados do *corpus* desta investigação:

Quadro 1 - Níveis de modalidade

	Verdade	Obrigação
Alto	Certamente	Necessário
Médio	Provavelmente	Aceitável
Baixo	Possivelmente	Permitido

Fonte: elaborado pela autora, com base em Fairclough (2003, p. 170) e Halliday e Matthiessen (2014, p. 177-178)

Operando nesses diferentes níveis de modalidade, há uma variedade de termos ou expressões que podem ser identificados como marcadores de modalidade, de acordo com o Quadro 2:

Quadro 2 – Marcadores de modalidade

Marcadores de modalidade	Exemplos do <i>corpus</i>
Verbos modais	“A língua inglesa deveria ter mais espaço no colégio.”
Processos mentais afetivos e/ou cognitivos	“Eu já fiz curso, já aprendi, já sei, adorei .”
Advérbios e advérbios modais	“Se eu não tivesse em formação acadêmica ainda provavelmente eu ia me sentir desatualizado.”
Particípio com função de adjetivo	“Fico apavorada de ver só duas aulinhas.”
Adjetivos modais	“Os computadores tão em constante manutenção então é possível trabalhar com computador.”
<i>Hedges</i> (expressões utilizadas para atenuar, causando imprecisão no discurso)	“O atual assim ele não é uma coisa... é uma coisa vamos dizer mais esporádica.”
Discurso indireto	“Minha ex-orientadora do mestrado já falou que muitas vezes a gente tenta fazer esse caminho do início mas... podendo fazer o caminho inverso sair do texto e ir trabalhando o resto.”

Fonte: elaborado pela autora, com base em Fairclough (2003, p. 170-173) e Ticks (2008, p. 66-67)

Além da modalidade, Fairclough aborda a questão da avaliação como uma maneira de os autores dos textos se comprometerem com diferentes valores. Um recurso de construção de avaliação são as declarações avaliativas que expressam as concepções dos indivíduos com relação ao que é desejável ou indesejável ou algo ser bom ou ruim, como por exemplo “Esse livro é ruim” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 172). As declarações avaliativas são realizadas principalmente por orações relacionais, na qual o elemento avaliativo pode ser realizado por um adjetivo (“ruim”) ou um grupo nominal (“livro ruim”). Nas orações relacionais os adjetivos ou grupos nominais podem estar desempenhando a função de Atributo, quando alguma entidade é apontada como pertencente a uma classe ou tem um atributo relacionado à esta, ou de Identificador,

quando algo é identificado com uma determinada identidade (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). As possibilidades de elementos avaliativos estão apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Categorias de avaliação

Elementos avaliativos	Exemplos do <i>corpus</i>
Adjetivos avaliativos	“Pros alunos tá sendo péssimo , tá sendo horrível .”
Processos avaliativos	“Essas crianças não tem os pais em roda pra ajudar .”
Advérbios avaliativos	“Se eu chegasse lá como eu vejo infelizmente muita gente fazendo, entrego o texto e digo ‘leia’.”
Exclamações	“ Puxa vida , tá morrendo gente de monte.”
Declarações com modalidade deôntica	“Eu penso que a gente tem que ser completo. ”
Marcas explícitas de avaliação do autor pelo uso de modalização	“Eu acho que pra se chegar lá ainda tem todo um trabalho que eu acho que começa na formação inicial dos professores.”
Avaliações afetivas pelo uso de processos relacionais	“Meu marido diz que eu sou viciada e que essas coisas são cachaça pra mim.”

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Fairclough (2003, p. 72-173) e Ticks (2008, p. 68)

Para investigamos processos de identificação realizados textualmente, nos parece relevante analisarmos o texto por meio das categorias discutidas previamente a partir da perspectiva tridimensional do discurso, levando em consideração a prática discursiva e a prática social, bem como o entendimento de que “[o] discurso se configura juntamente ao comportamento físico ao constituir maneiras particulares de ser, identidades sociais ou pessoais particulares” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26).

Partindo dessa noção da natureza social do discurso, é possível entendermos como se dá o processo de construção de identidades na interação social, visto que “Os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares” (MOITA LOPES, 2006, p. 30). Nesse processo de construção da identidade por meio das interações sociais, se faz presente a noção dialética entre

alteridade e identidade, pois, como Cuche (2002, p. 110) argumenta, “A identidade é sempre uma relação com o outro. [...] A identificação se produz junto com a diferenciação”. Em outros termos, a ideia de identidade está vinculada à afirmação sobre o que se é, por exemplo “Sou brasileira” e a se perceber com relação à alteridade, ou seja, àquilo que o outro é, como “Ele é colombiano” (SILVA, 2000, p. 74). Afirmações como “Sou brasileira” fazem sentido ao construírem identidades, pois, por meio delas, é possível apreendermos não só o que este indivíduo é, como também o que ele *não* é: “A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos” (SILVA, 2000, p. 82).

Além disso, por meio do discurso, constitui-se outro aspecto relevante sobre a identidade: imagens realizadas por meio de metáforas. Na definição de Lakoff e Johnson (1980, p. 13), a “essência da metáfora é entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra”, ou seja, a metáfora é uma criação de significado a partir de uma relação de equivalência de aspectos. Os autores acreditam que essa significação metafórica não é apenas uma questão linguística, pois eles defendem que o sistema conceitual que influencia como as pessoas pensam e agem é essencialmente metafórico (LAKOFF; JOHNSON, 1980). A comunicação possui o mesmo sistema conceitual como base, portanto, a língua é uma importante fonte de evidências sobre o funcionamento desse sistema, dado que “o conceito é metaforicamente estruturado, e, conseqüentemente, a linguagem é metaforicamente estruturada” (LAKOFF; JOHNSON, p. 3, 1980). Telles e Osório (1999) também apontam como imagens e metáforas constituem o conhecimento pessoal prático dos professores e a importância de entendê-las, visto que elas compreendem conhecimentos intuitivos destes profissionais.

Um exemplo de como certos conceitos são linguisticamente expressados por meio de metáforas é a ideia de **conhecimento** como **um fruto que precisa amadurecer**, conforme demonstram estes dois excertos retirados do *corpus*: “eu não senti que foi um trabalho linguístico E cultural... junto né... parou o linguístico e começou o cultural foi muito separado eu preciso isso... tenho tenho que **amadurecer** mais” e “o conceito DOS multiletramentos... recém agora tão começando a **maturar** na minha cabeça”. Assim como o entendimento de Fairclough (2003) do discurso não como algo puramente linguístico, mas essencialmente interligado à ação, Lakoff & Johnson (1980) também defendem como as metáforas não dizem respeito apenas à

linguagem, mas também afetam como as pessoas agem em seu dia a dia. Nesse exemplo, a ideia de conhecimento como um fruto que deve amadurecer traz em si o significado de que o conhecimento é algo que leva tempo para se desenvolver e tal ideia se materializa, portanto, nos comportamentos que as pessoas têm em relação aos processos de ensino e de aprendizagem. Ademais, as metáforas podem criar realidades sociais nas quais podemos identificar ações futuras que serão coerentes com modos particulares de representação, de maneira que “as metáforas podem ser profecias autorrealizáveis” (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 156).

Relacionando os conceitos abordados nesta seção com o contexto desta pesquisa, que investiga o processo de identificação de professores de inglês com sua profissão em tempos de pandemia de COVID-19, é relevante compreendermos que “a identidade é, de algum modo, um efeito da socialização institucional” (SARUP, 1996, p. 48 apud MOITA LOPES, 2006, p. 59), logo, de acordo com Moita Lopes (2006), a escola possui um papel primordial na construção identitária. É interessante pensarmos não só como a escola atua no desenvolvimento das identidades dos alunos, mas também que conceito os professores têm de si mesmos ao lidarem com esse processo.

1.2.2 Os processos identitários dos professores de línguas

Desempenhando o seu papel social no âmbito educacional, os professores, por meio das interações e nessa perspectiva de flexibilidade da identidade, constroem suas identidades profissionais. Iza et. al (2014, p. 275) apontam como a profissão docente emerge das demandas de contextos sociais específicos e que a identidade profissional “se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições”. A ideia do que é ser professor e, portanto, de como a identidade é construída a partir das expectativas da sociedade em relação a essa profissão, além do que o próprio docente julga importante em seu meio profissional a partir de experiências pessoais e de suas práticas profissionais (BEIJAARD et al., 2004, p. 108).

Em conformidade com as ideias de Hall (2006) mencionadas previamente, há autores que trazem a noção de identidade flexível, dinâmica, fluida e múltipla ao discutir a identidade docente (ZEMBYLAS; CHUBBUCK, 2018; MILLER, 2009; BEIJAARD et al., 2004). Não há uma definição única e fixa de identidade docente utilizada em estudos da área, no entanto Beijaard et al. (2004) identificaram quatro

características comuns de identidade profissional de professores. A primeira é a identidade como um processo contínuo de interpretação e reinterpretação de experiências, e não como uma entidade fixa. A segunda é a identidade docente que envolve a interação da pessoa com o seu contexto, portanto há diferenças em como os professores vão agir em diferentes contextos e de acordo com os seus valores pessoais relacionados a esses contextos. Em terceiro, as sub-identidades, que estão relacionadas aos diferentes contextos e às relações dos professores. A última característica mencionada é a agência da identidade do professor, ou seja, como professores devem se engajar ativamente em busca de desenvolvimento profissional.

Os autores (2004, p. 109) comentam que é importante atentar para a influência da esfera pessoal na constituição da identidade profissional do docente, visto que o que é considerado relevante para a profissão pode ir de encontro ao julgamento pessoal do professor sobre o que é desejável ou indesejável. Ainda sobre a relação entre a identidade pessoal e a profissional, pensamos que é interessante entendê-la como uma influência mútua em que há uma fluidez de valores do âmbito pessoal para o profissional e vice-versa. Além do exemplo mencionado em que os valores pessoais vão afetar as concepções e ações profissionais de professores, há, também, momentos em que “a docência, ao proporcionar a possibilidade de interferir beneficentemente no mundo, oferece aos seus profissionais fontes de identificação não apenas profissionais, como, também, e, às vezes, principalmente, pessoais e subjetivas” (AMORIM; FERNANDES, 2017, p. 4621).

É interessante notar o aspecto dinâmico relacionado à identidade docente. Alguns estudos de cunho reflexivo apontam como os processos de constituição da identidade de professores apresentam algum tipo de mudança, como Bagnara (2015), estudo no qual as professoras participantes assumem papel reflexivo ao final de um programa de formação continuada. Nesta pesquisa, Bagnara (2015) identificou que as participantes de um programa de formação continuada ao início se identificavam majoritariamente com a imagem da “professora missionária” e ao final com a imagem da “professora pesquisadora”. Por sua vez, Ticks (2008) identificou uma reconfiguração da prática e do papel docente da professora participante em um processo reflexivo de uma pesquisa de interferência colaborativa. Outros exemplos são Peker et al. (2020), que expõe como componentes dinâmicos identificados na pesquisa moldam a identidade docente ao acompanhar a prática de quatro professores auxiliares de língua estrangeira; Santos e Santos (2014), trazendo a

narrativa como recurso que auxilia na identificação de experiências pessoais como influenciadoras na construção da identidade profissional docente e, ainda, Kurz, Metzler e Ryan (2021), que argumentam, a partir de uma pesquisa com professores universitários no contexto da pandemia de COVID-19, como a maneira como os professores trabalham e as atividades que eles desempenham profissionalmente definem sua identidade docente e como, portanto, modificações nesses fatores acarretam mudanças identitárias.

Em relação à constituição da identidade docente, destacamos que além de sua bagagem pessoal de crenças, opiniões e experiências, a identidade profissional do futuro professor é também constituída pelo que ele aprende e vivencia no curso de graduação. Ao ingressar no mercado de trabalho, suas práticas diárias e interações com a comunidade escolar também ajudam a compor sua identidade profissional. Há, além dos aspectos mencionados, ainda, a influência do contexto, como argumenta Miller (2009, p. 175): “a negociação das identidades profissionais de professores é também fortemente influenciada por fatores contextuais externos aos professores e seus cursos formadores.” Nesse sentido, se faz pertinente investigar como o contexto da pandemia está afetando a prática de professores e suas identidades profissionais. Dada a magnitude da crise da pandemia, bem como as mudanças desencadeadas por esta na maneira como ensinamos e aprendemos, é relevante entendermos os processos de identificação de profissionais que enfrentaram inúmeros (novos) desafios para dar continuidade às suas atividades profissionais, visto que, segundo Beijaard et al. (2004), “fatores históricos, sociológicos, psicológicos e culturais podem todos influenciar a noção do professor de si mesmo como professor” (2004, p. 113).

1.3 PRÁTICAS DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA E ABORDAGENS DE ENSINO DISCUTIDAS POR KALANTZIS, COPE E PINHEIRO (2020)

Desde que a pandemia afetou o sistema educacional, estudos voltados para a situação dos professores neste contexto têm sido desenvolvidos abordando temas variados como: percepção de professores e desafios em relação ao uso de tecnologias digitais (BEZERRA; VELOSO; RIBEIRO, 2021; PAES; FREITAS, 2020), a interferência do ensino remoto na qualidade da educação (PÔRTO-JUNIOR; SANTOS; SILVA, 2020; MARTA-LINHARES; CARDOSO; LOPES-JR; ZUKOWSKY-TAVARES, 2020), a percepção de professores sobre atuar no ensino remoto

(FERREIRA; BASTOS, 2020; HONORATO; MARCELINO, 2020), concepções de professores sobre afetividade no ensino e na aprendizagem na pandemia (LIMA, 2020), reflexões sobre letramentos e a educação na pandemia (PINHEIRO, 2020), entre outros. Considerando que ainda há muitos aspectos a serem explorados para uma tentativa de um entendimento mais amplo sobre o fenômeno que estamos vivenciando, a presente pesquisa se insere neste escopo que compreende investigações sobre os impactos da pandemia na educação e na atuação de professores, com foco em tentar entender como a pandemia pode estar ocasionando mudanças nas práticas de professores de língua inglesa e em seus processos de aprendizagem a partir de suas concepções identitárias de si mesmos.

As práticas de ensino durante a COVID-19 têm demandado imensos esforços de profissionais da educação. Os cursos formadores de professores procuraram se adaptar para passar por esse momento tanto nas horas práticas de estágio, que ocorreram e estão ocorrendo durante a pandemia, como preparando os futuros profissionais para atuarem nesse contexto. Nesse sentido, essas ações tentam lidar com as possíveis lacunas de aprendizagem ocasionadas pelo período de isolamento social e aulas remotas (ou mesmo ausência de aulas em alguns casos). Além disso, esse contexto de ensino remoto emergencial na pandemia pode estar desencadeando práticas formativas de professores que estão atuando nas escolas e tendo que se reinventar sem preparação prévia.

Já se fazia perceptível como as necessidades da sociedade contemporânea estavam em mudança devido ao avanço tecnológico que a permeia e como isso tem se refletido nas escolas, gerando discussões sobre a importância do desenvolvimento de letramentos digitais nos processos de ensino e de aprendizagem (KALANTZIS; COPE, 2016, PULEN; COLE, 2010, KOSNIK, WHITE, BECK; MARSHALL; GOODWIN; MURRAY, 2016; ALLRED, 2008). Em relação à formação de professores nesse contexto cada vez mais digital, Marzari e Leffa (2013) discutem em que medida as TICs estão presentes na formação de professores de línguas, Motta-Roth (2008, p. 201) defende a formação de professores de língua estrangeira que não só tenham habilidades comunicativas para esta língua, mas que também tenham “conhecimento básico da comunicação no meio virtual”, entre outros estudos que discutem a importância do letramento digital na formação de professores (FREITAS, 2010; SOUZA; BONILLA, 2014; VILAÇA, 2017).

Monteiro; Leite; Lima (2012, P. 35 apud FERREIRA; BASTOS, 2020) entendem que o ensino online a distância, juntamente com os recursos digitais, está produzindo “uma nova profissionalidade docente, uma vez que já não há lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte de informação.” Nesse sentido, não só pelo uso de tecnologias digitais como alternativas para dar seguimento às aulas em tempos de distanciamento físico, mas também pela especificidade da situação da pandemia de coronavírus, é possível compreendermos este momento e sua influência direta nas maneiras de ensinar como um momento de reconfiguração da prática docente e do entendimento dos professores sobre seus papéis neste contexto e, portanto, de sua identificação.

Para tentarmos entender e problematizar as escolhas pedagógicas feitas pelos participantes desta pesquisa no período pandêmico, lançamos mão das discussões propostas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), que recuperam quatro abordagens que constituíram a história das práticas de ensino na contemporaneidade e que dão subsídios à sua proposta de ensino letrada: a **didática**, a **autêntica**, a **funcional** e a **crítica**. Os autores reconhecem a existência de uma diversidade de modos de produzir significados, bem como uma variedade de contextos sociais em que eles são construídos e utilizados e, portanto, defendem a necessidade de nos referirmos aos letramentos no plural. Com isso, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) argumentam que, a fim de compreender tal diversidade de construção de significados (ou pelo menos alguns destes), devemos considerar que as maneiras de ensinar englobam características pertencentes às diferentes abordagens por eles revisadas. Tais características constituem as práticas e os discursos de professores ao longo da história contemporânea educacional. Além disso, eles explicitam que não entendem uma abordagem como superior ou inferior às outras:

Nesse sentido, queremos argumentar que há aspectos de cada uma dessas tradições pedagógicas que podemos, de alguma forma, querer manter, ampliar e fortalecer. De fato, em vários momentos do processo de letramento, podemos achar necessário fazer escolhas pedagógicas que tenham suas raízes em cada uma dessas abordagens (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 84).

A abordagem didática centraliza o conhecimento na figura do professor, de maneira que ele não só é entendido como o detentor das informações, mas também realiza as escolhas de quais temas ou textos são relevantes de serem ensinados. O

livro didático, por sua vez, é descrito pelos autores como “o coração da abordagem didática”. No seu sentido mais restrito, a abordagem didática favorece a utilização do LD e valoriza o texto escrito como recurso de socialização dos alunos, os quais devem ler e escrever de acordo com as prescrições de regras gramaticais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). A análise dos textos é desenvolvida da parte para o todo, ou seja, são observadas as relações entre fonemas e grafemas, depois as sílabas e depois as palavras, “obedecendo a uma certa hierarquização” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 86). No geral, a abordagem didática entende o conhecimento como informações que podem ser armazenadas na memória dos estudantes e trabalhadas por meio de exercícios de repetição. Apesar das restrições pedagógicas apontadas pelos autores acerca da abordagem didática, podemos entender que professores podem lançar mão de um ou outro aspecto dessa perspectiva, sem, com isso, ter sua prática pedagógica a ela reduzida. Por exemplo, professores podem adotar LDs produzidos em grande escala, que muitas vezes desconsideram características culturais particulares e contextos específicos, e ainda assim manter uma atitude reflexiva em relação ao seu uso em sala de aula, problematizando suas limitações e/ou representações. Em outras palavras, a adoção de um LD em sala de aula não exclusivamente significa a adoção da abordagem didática por esse profissional.

Mudando o foco, a abordagem autêntica tem como figura central o aluno. Nesta abordagem, as preferências dos alunos são consideradas relevantes para guiar o que será abordado nas aulas, de maneira que o professor procura trabalhar com temas que despertem o interesse dos estudantes e sem seguir de maneira estrita algum tipo de currículo, visto que não há uma preocupação em “ter todos os alunos na mesma página” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 107). A análise textual se desenvolve a partir dos elementos mais amplos, como palavras ou ainda frases e pequenas histórias, para elementos menores como as letras e os fonemas. Seguindo a linha pedagógica de John Dewey (1859-1952), essa abordagem não entende o aluno como um receptor de conteúdos, mas como um experimentador e questionador que cria significados autênticos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

A abordagem funcional, segundo os autores, focaliza “a aprendizagem dos alunos para ler e compor os tipos de textos que lhes permitem ser bem-sucedidos na escola e participar da sociedade” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 121). Há uma preocupação em trabalhar os textos a partir dos gêneros textuais e do

entendimento de que eles servem a diferentes propósitos sociais em diferentes contextos, a fim de ampliar os processos da sociedade, os quais os alunos podem estar participando mediante o domínio de diferentes gêneros. O processo de aprendizagem se desenvolve de maneira que os alunos passam gradualmente de um momento inicial em que precisam com maior frequência do auxílio do professor até um momento em que eles se transformam em aprendizes com maior autonomia. Por meio do uso da metalinguagem, os educadores adeptos desta abordagem desenvolvem de maneira explícita o ensino sobre os gêneros e os textos, pois acreditam que ambientes educacionais são propícios para o ensino de terminologias específicas de conhecimentos formais, dos quais os estudantes não possuem acesso em outros meios que convivem.

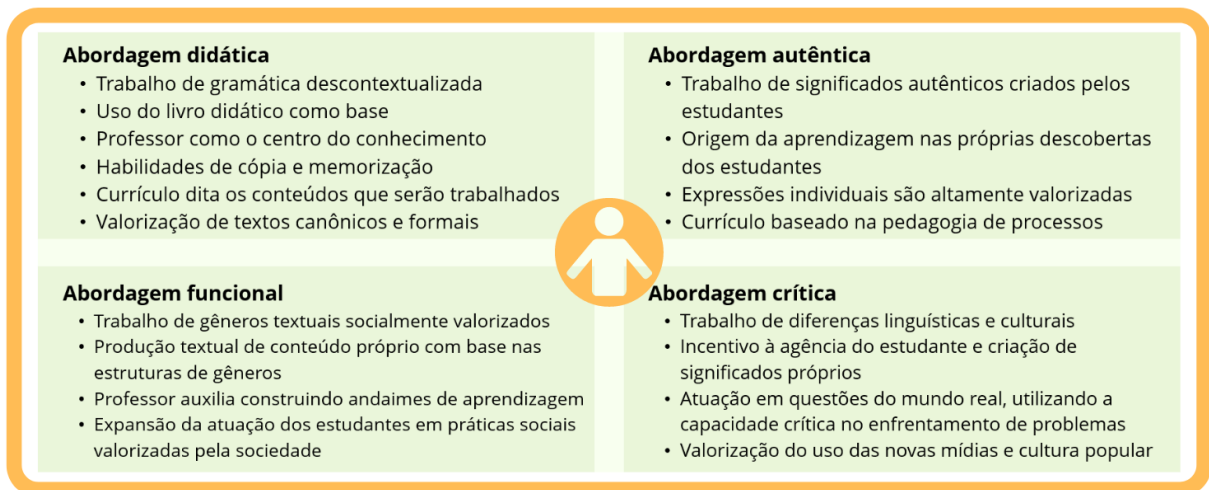
Com uma preocupação com questões da vida real, a abordagem crítica visa a ideia da multiplicidade dos alunos, buscando trabalhar competências de alteridade, de reflexão e de transformação, as quais devem prepará-los para a atuação em uma sociedade cada vez mais diversa. O aluno é entendido como um cidadão, alguém com capacidade de desenvolver pensamento crítico e de agir para transformar situações problemáticas e desafios atuais. A competência crítica é acionada para trabalhar os textos, que são analisados a fim de identificar possíveis relações de poder, destacando quem pode estar sendo beneficiado ou prejudicado, qual/quais o contexto(s) social(is) e histórico(s) estão sendo acionados, entre outros aspectos. Há uma preocupação com a pluralidade linguística, de maneira que a escola deve recusar visões preconceituosas sobre a linguagem:

(...) compreendendo que há diversas formas de falar e escrever, o que, por conseguinte, possibilita a conscientização de que não há uma única variedade linguística “correta”, mas variedades de diferentes ordens que integram uma determinada língua e que, em certos contextos, podem ser tão ou até mais adequadas que a variedade tida como “padrão”. (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p. 151)

Além disso, vale destacar que essa perspectiva reconhece as questões de agência do aluno e do acolhimento de diferentes maneiras de expressão. Ainda, as novas mídias digitais e a cultura popular que circulam predominantemente em meios informais são entendidas pelos defensores da abordagem crítica como recursos relevantes para instigar a participação dos alunos na educação (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020).

Desta forma, acreditamos que diversas práticas de diferentes abordagens de ensino coexistem nas identidades docentes e são manifestadas em maior ou menor frequência e/ou intensidade a depender da identidade do professor e de variáveis contextuais. A Figura 6 apresenta de maneira resumida algumas das principais características das abordagens de ensino recuperadas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), de maneira a representar as possibilidades de práticas de ensino que podem (ou não) serem desenvolvidas por educadores e, portanto, constituírem suas identidades:

Figura 6 – O perfil docente constituído por características pedagógicas das abordagens de ensino discutidas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020)



Fonte: a autora.

A referida prática crítica não funciona como uma fórmula pronta para ser aplicada e resolver as dificuldades encontradas. De acordo com Freire (2015, p. 39), “A prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”, sendo, portanto, aqui entendida como uma combinação de competências mentais de reflexão e confrontação e de uma postura moral de iniciativa e de ação. De uma maneira geral, a reflexão se constitui, portanto, como uma capacidade do educador de interpretar uma diversidade de contextos que podem se desenrolar em sua atuação profissional e de buscar e aplicar alternativas que atendam às especificidades deste determinado contexto de ensino e de aprendizagem.

Discutimos essas quatro perspectivas, relacionando-as à prática de formação docente, por entendermos que trazem importantes subsídios teóricos que podem nos ajudar a identificar e explicar as escolhas pedagógicas feitas pelos participantes desta

pesquisa ao lidarem com o ensino na pandemia. Nesse sentido, procuramos dialogar com práticas investigativas de caráter crítico e reflexivo, que focalizam tanto a formação de professores em pré-serviço (MOTTA-ROTH, 2008; CASTRO, 2008; GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004; GIMENEZ; ARRUDA; LUZUVARI, 2004) como a formação continuada (BRUM, 2015; BAGNARA, 2015; SILVA, 2014; TICKS; SILVA; BRUM, 2013; STURM, 2008).

A seguir, apresentamos o aporte metodológico que sustenta esta investigação.

CAPÍTULO 2 - PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, mais precisamente na Seção 2.1, explicamos o embasamento teórico desta pesquisa. Na Seção 2.2, descrevemos o universo de pesquisa em que nossa investigação está inserida. Na Seção 2.3, descrevemos os procedimentos investigativos adotados para a coleta do *corpus* da pesquisa. Por fim, na Seção 2.4, descrevemos os procedimentos e as categorias de análise.

2.1 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como embasamento teórico a perspectiva qualitativa, visto que, de acordo com Bauer, Gaskell & Allum (2002, p. 30), a “pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, em vez de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado”. Mais precisamente, este estudo se constitui como etnográfico e, portanto, pretende analisar os processos de identificação de professores com a própria atividade pedagógica, durante a pandemia de COVID-19. Para tanto, analisamos como constroem suas identidades discursivamente, procurando depreender seu(s) olhar(es) acerca das experiências vividas na prática de ensinar inglês no contexto da escola pública em meio à pandemia.

O objetivo da pesquisa etnográfica é descrever o que as pessoas fazem em um certo ambiente (uma sala de aula, por exemplo), o resultado de suas interações e os seus entendimentos do que estão fazendo, ou seja, qual(is) significado(s) essas interações possuem para elas. A partir da observação e da descrição, o pesquisador etnográfico realiza uma interpretação desse contexto para tentar explicar os fenômenos sociais que ali ocorrem (WATSON-GEGEO, 1988).

É importante salientar que, na etnografia, comportamentos individuais são considerados representativos de um grupo, visto que os comportamentos culturais são compartilhados coletivamente (WATSON-GEGEO, 1988). Com isso, esta pesquisa tenta entender processos de identificação de professores de língua por meio da análise dos pontos de vista construídos pelos próprios participantes, utilizando uma coleta de dados inserida em uma perspectiva êmica, na qual se “[b]usca a visão 'de

dentro', a visão particular do participante do contexto daquela cultura que gerou o texto." (MOTTA-ROTH, 2003, p. 172).

2.2 UNIVERSO DE PESQUISA DO ESTUDO: CONTEXTO E PARTICIPANTES

O contexto educacional deste estudo é o da escola pública da cidade de Santa Maria - RS, tanto da rede municipal quanto da rede estadual, durante a pandemia de COVID-19, no ano de 2020. Esta pesquisa possui cinco participantes: três professores convidados que atuam na rede pública de ensino, tanto na rede estadual como na municipal, a pesquisadora e a professora orientadora deste estudo. Os três professores participantes convidados desta pesquisa – Ana, Brenda e César⁸ – lecionam Língua Inglesa no ensino fundamental, no ensino médio e na EJA, conforme especificado na Figura 7:

Figura 7 - Contexto de atuação dos professores participantes



Fonte: a autora.

Dois dos professores possuem graduação em Letras com habilitação específica para a Língua Inglesa, enquanto uma professora é formada em Letras - Português, no entanto atua lecionando inglês por falta de profissional especificamente habilitado na escola em que ela trabalha. Todos os professores possuem pós-graduação, conforme destacamos na Figura 8.

Figura 8 - Perfil profissional dos professores participantes

⁸ Nomes fictícios.

Prof.^a Ana

- Formada em Letras - Português;
- Especialização em Gestão Educacional;
- Mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos;
- Atua no magistério há 20 anos.

Prof.^a Brenda

- Formada em Letras - Português/Inglês;
- Especialização em Literatura;
- Atua no magistério há 31 anos.

Prof. César

- Formado em Letras - Inglês;
- Especialização em Ensino de Língua Portuguesa;
- Mestrado em Estudos Linguísticos;
- Atua no magistério há 6 anos.

Fonte: a autora.

A professora Brenda foi convidada a participar da pesquisa por já ter uma relação com a pesquisadora, pois trabalhamos juntas durante o meu projeto de estágio como componente curricular da graduação em uma turma de 9º ano de uma escola municipal da qual Brenda era a professora regente. Os professores César e Ana foram convidados por indicação da professora orientadora desta pesquisa, por serem graduados nos cursos de Licenciatura em Letras da UFSM e por estarem atuando em escolas públicas.

Esta professora pesquisadora possui Licenciatura em Letras – Inglês pela UFSM desde 2019 e seus interesses de pesquisa incluem identidade docente, formação de professores de língua e ensino de língua inglesa como língua adicional. A professora orientadora desta pesquisa leciona no curso de Graduação em Letras – Inglês e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, há 12 anos, e tem procurado desenvolver pesquisas, nesse período, voltadas para a formação inicial e continuada de professores de inglês.

Na próxima seção, apresentamos os procedimentos de coleta dos dados.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Esta investigação tem como base metodológica a pesquisa etnográfica, de maneira a compreender certa situação a partir da perspectiva de quem a vivencia. Neste caso, a fim de entender a experiência da educação na pandemia de COVID-19, buscamos os relatos e as opiniões dos professores participantes em uma tentativa de

apreender o cenário por eles experienciado em sua prática pedagógica durante a pandemia.

Para tanto, conduzimos entrevistas semi-estruturadas, por conta de sua maior flexibilidade, e por possibilitarem a emergência dialógica das visões do entrevistador e dos entrevistados na investigação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223). Inicialmente foram realizadas três entrevistas semi-estruturadas individuais, de maneira síncrona por meio de chamadas de vídeo virtuais. O áudio dessas chamadas foi gravado e, posteriormente, transcrito. Essas entrevistas iniciais tinham como objetivo proporcionar interações para que a pesquisadora conhecesse os professores participantes e buscasse entender o contexto de atuação destes, bem como o que estava sendo feito no momento inicial de adaptação às adequações das escolas ao ensino remoto. Foram realizadas 9 entrevistas no total (3 entrevistas com cada professor) com duração variando de 13min38s até 52min14s, de maneira que as 9 entrevistas totalizaram 5 horas.

A primeira entrevista teve a temática “Sobre o/a docente” e foi realizada a fim de estabelecer um contato inicial entre pesquisadora e participantes, bem como conhecer melhor o perfil profissional destes, suas experiências de trabalho e as práticas formativas que, por ventura, estivessem participando naquele momento ou já tivessem tido a oportunidade de realizar durante sua formação inicial/continuada. O tema, as perguntas norteadoras e o período de realização da primeira entrevista estão em destaque no Quadro 4.

Quadro 4 – Período de realização, perguntas norteadoras e temáticas da primeira entrevista semi-estruturada

Período de realização	Perguntas norteadoras	Temática
8/06/2020 - 9/06/2020	<ol style="list-style-type: none"> 1) Qual é a sua formação acadêmica (graduação, pós-graduação)? Em que ano se formou? 2) Há quanto tempo atua no magistério? 3) Por que você escolheu ser professor(a)? 4) Você já trabalhou como professor(a) em outras instituições sem ser a escola municipal? 5) Em que anos/níveis atua como professor(a) de inglês? Em quais dessas modalidades você prefere atuar? 6) Você trabalha em outra escola? Quantas? 	Sobre o/a docente

	<p>7) Em quantas turmas leciona? Qual é a média de alunos por turma?</p> <p>8) Você tem oportunidades de participar de cursos de atualização? Se sim, eles são relacionados especificamente ao ensino de Língua Inglesa? Foram cursos de curta ou longa duração? Foram válidos para a sua formação? Poderias compartilhar algo que tenhas aprendido nesses cursos. Se não, quais os motivos que lhe impossibilitam de participar?</p> <p>9) Que condições você considera ideais para participar de cursos de atualização? (tema, carga-horária, incentivo financeiro, etc)?</p>	
--	---	--

Fonte: adaptado de Kummer (2019).

O tema da segunda entrevista enfocou “Materiais didáticos e recursos” e foi realizada para que pudéssemos entender esta faceta da prática educativa dos professores e quais recursos estavam disponíveis dentro de suas realidades de atuação em escolas municipais e estaduais no período pandêmico e também anteriormente a ele. O tema, as perguntas norteadoras e o período de realização da segunda entrevista estão apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Período de realização, perguntas norteadoras e temáticas da segunda entrevista semi-estruturada

Período de realização	Perguntas norteadoras	Temática
18/06/2020 - 20/06/2020	<p>1) Quais recursos/tecnologias a escola disponibiliza para trabalhar? (livros, xerox, data show, aparelho de som, dicionários, TV, computador, internet).</p> <p>2) Você usa o livro didático em aula?</p> <p>3) Por que você utiliza (ou não) o livro didático?</p> <p>4) Você utiliza algum outro material pronto (outro livro, material retirado de páginas online) ou elabora algum material extra?</p> <p>5) Você prefere materiais prontos (livro didático, material extra de fontes externas) ou elaborar o seu próprio? Por quê?</p>	Materiais didáticos e recursos

Fonte: adaptado de Kummer (2019).

A terceira entrevista objetivou buscar informações sobre as práticas de ensino dos professores e sondar o quanto eles se sentiam familiarizados com conceitos como multiletramentos, gêneros textuais, entre outros. Em última instância, buscávamos informações acerca de sua afiliação teórica de ensino. Além disso, nessa entrevista,

buscamos compreender como os professores estavam lidando com o momento inicial da pandemia e as adaptações às práticas de ensino remoto. O tema, as perguntas norteadoras e o período em que a terceira entrevista foi realizada estão apresentados no Quadro 6:

Quadro 6 – Período de realização, perguntas norteadoras e temáticas da terceira entrevista semi-estruturada

Período de realização	Perguntas norteadoras	Temática
10/07/2020 - 11/07/2020	<ol style="list-style-type: none"> 1) Que temas você costuma trabalhar com seus alunos? 2) Como você seleciona esses temas? 3) Você trabalha com textos em suas aulas? Qual é o seu critério para selecionar esses textos (gênero, tema, pedido dos alunos)? 4) Você trabalha com a abordagem de quatro habilidades ou enfatiza alguma delas? 5) Você já ouviu falar sobre o conceito de multiletramentos? Se sim, poderia/saberia definir? Você pratica esse conceito nas suas aulas? 6) Se você utiliza o livro didático ou algum material pronto de alguma fonte externa, você saberia dizer se esse material oferece suporte para que diversos modos de textos (por exemplo, áudios e vídeos) sejam explorados na aula? 7) Você está familiarizado com o conceito de letramento crítico? Se sim, como você tenta trabalhar essa competência em suas aulas? 8) Devido à situação atual da pandemia de coronavírus, muitas escolas estão com atividades presenciais suspensas e enviando atividades à distância para os alunos. Você já havia trabalhado com ensino à distância antes? 9) Quais são as orientações da escola que você trabalha sobre o ensino remoto? 10) Que tipos de atividades você está desenvolvendo para os alunos? 11) Você está trabalhando com temas parecidos com os quais costumava trabalhar antes da pandemia? 12) Quais recursos você está utilizando para desenvolver as aulas? E para ministrá-las? (ex.: Google Classroom, <i>blog</i>, Whatsapp, envio de material físico, entre outros.) 13) Você poderia dar um exemplo de alguma atividade que realizou com os seus alunos? 14) Você já sabia realizar atividades desse tipo antes da pandemia ou está aprendendo agora? 15) Devido ao atual contexto de pandemia, o que você está aprendendo ou fazendo pela primeira vez em relação sua prática de ensino? 	Abordagem de ensino e ensino na pandemia

	<p>16) O que mudou na sua rotina ao trabalhar de casa? Quais são os maiores desafios?</p> <p>17) Você já ouviu falar sobre ensino remoto emergencial? Saberia dizer a diferença entre Educação à Distância (EaD) e o ensino remoto emergencial ou dar exemplos desses contextos?</p> <p>18) Na sua opinião, quais são os pontos positivos e os negativos do ensino à distância na(s) modalidade(s) que você leciona (fundamental, médio, EJA)?</p> <p>19) No geral, como são as condições dos seus alunos para acessar a internet? Eles possuem dispositivos eletrônicos para acessá-la?</p> <p>20) Como está sendo o desempenho dos alunos? Eles estão conseguindo realizar as atividades? Quais são as dificuldades que eles encontram?</p> <p>21) Quais são as críticas ou sugestões que você vem recebendo dos alunos durante esse período de ensino remoto?</p>	
--	--	--

Fonte: adaptado de Kummer (2019).

Salientamos que as perguntas foram enviadas com antecedência ao momento da entrevista para que os professores pudessem ler e ter ciência dos temas que seriam abordados. Além disso, perguntas mais longas e que demandavam múltiplas informações foram divididas em partes ao serem perguntadas, respeitando o turno de resposta dos professores. Houve, ainda, momentos em que os professores produziram falas relativamente extensas, as quais abordavam assuntos de perguntas do roteiro, portanto, não foi preciso que estas fossem enunciadas pela pesquisadora a fim de evitar repetição de assuntos. De maneira geral, as entrevistas semi-estruturadas foram conduzidas tendo as perguntas norteadoras como um guia, havendo flexibilidade de interação entre os professores participantes e a pesquisadora, sem haver necessidade de se ater a ordem das perguntas e discutindo assuntos que surgiram organicamente da interação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223).

O segundo momento da coleta de dados tinha como objetivo acompanhar a prática de ensino na pandemia, experienciado pelos professores ao longo de alguns meses, bem como suas percepções acerca de diversas experiências desencadeadas pela pandemia, inclusive de natureza pessoal e/ou familiar. Para tanto, o recurso escolhido foi o diário reflexivo, a fim de gerar dados para a pesquisa em que os pontos de vista dos professores participantes pudessem ser expressados por eles mesmos (PEREZ, 2013, p. 115). O diário é um recurso de expressão verbal no qual os docentes podem narrar acontecimentos, externar sentimentos e opiniões, elaborar ideias, entre outras atividades que circundam a prática docente. Para além de anotações sobre a

prática profissional, o exercício de escrever o diário traz para a consciência dos professores fenômenos que talvez não fossem analisados em outros momentos, propiciando uma revisão de suas ações e ideias, bem como uma reflexão acerca destas:

[...] o diário representa um espaço que pode desencadear a reflexão e desenvolvimento docente, já que, ao escreverem e analisarem seus textos, considerando diferentes (con)textos e informações – contexto em que o diário é produzido, contribuições de parceiros em diários dialogados, textos lidos e experiências – os professores têm a oportunidade de (re)pensarem suas ações e, mais amplamente, a atividade docente como um todo. (PEREZ, 2013, p. 116)

A partir disso, foram construídas 4 entradas mensais em um diário reflexivo digital no qual questões eram propostas aos professores e estes respondiam por texto escrito ou oral, conforme preferência dos participantes, ou quando solicitado pela pesquisadora. Além disso, os professores possuíam um tempo flexível para responder a entrada do diário dentro de um período de 30 dias, podendo exceder este período quando necessário. Desta forma, a maioria das respostas foram enviadas no mês seguinte ao que o questionamento foi inicialmente proposto.

Primeiramente, apresentamos, no Quadro 7, as temáticas, as datas de respostas do diário reflexivo e as questões norteadoras do diário reflexivo de César:

Quadro 7 – Data da resposta, temáticas e perguntas norteadoras do diário reflexivo do professor participante César

Data da resposta	Temática	Questões norteadoras
22/09/2020	Mudança de prioridade	<p>Para essa primeira entrada do diário gostaria que você pensasse na seguinte questão: na sua prática de ensino antes da pandemia, qual era sua prioridade ao trabalhar na sala de aula?</p> <p>Talvez fosse, por exemplo, cumprir o cronograma e trabalhar os conteúdos gramaticais requisitados, ou trabalhar uma competência específica como a leitura, ou ainda, levar um tema que gerasse reflexão para os alunos. Esses são apenas alguns exemplos, quem sabe você tem outro em mente ao se lembrar das suas aulas.</p> <p>Lembrou? E agora no contexto de ensino remoto da pandemia, qual tem sido a sua prioridade ao elaborar e enviar as atividades?</p>

		Você manteve o mesmo foco ou houve alguma mudança?
20/10/2020	Estratégias pedagógicas e ferramentas digitais	<p>Quais estratégias você adota na elaboração das atividades para que elas possam ser compreendidas e realizadas sem auxílio do professor?</p> <p>Notei que você menciona que os alunos podem utilizar algumas ferramentas digitais para realizar as atividades como dicionário online, tradutor online e pesquisa no Google. Você costumava propor o uso dessas ferramentas no ensino presencial?</p> <p>E agora, no ensino remoto, de que maneira elas são usadas pelos alunos?</p> <p>Quais são os resultados da utilização dessas ferramentas digitais para a realização das atividades de inglês?</p> <p>Você acha que essa prática pode estar contribuindo para um aprendizado de como usar ferramentas digitais para fins educativos por parte dos alunos?</p> <p>Como essas ferramentas digitais faziam parte da sua prática antes da pandemia?</p> <p>Houve mudança no modo como você trabalha essas ferramentas no ensino remoto?</p>
20/12/2020	Conciliação de trabalho remoto e convivência familiar e dificuldades ocasionadas pela pandemia	Como tem sido conciliar o trabalho remoto domiciliar com a convivência com a sua família? Além disso, quais as maiores dificuldades impostas pela pandemia, relacionadas ou não ao trabalho, que você tem enfrentado?
06/01/2021	Mudanças no papel docente e avaliação sobre sua atuação durante o ensino remoto	<p>Qual(is) mudança(s) você observou no seu papel como professor nesse período de ensino da pandemia?</p> <p>Qual(is) mudança(s) você observou em suas práticas pedagógicas nesse período de ensino da pandemia?</p> <p>Fazendo uma retrospectiva do processo de adaptação vivenciado por você desde o início da pandemia, como você avalia a sua aprendizagem e a sua atuação em relação aos seguintes aspectos:</p> <p>a) Tecnológico (aprendizagem e manuseio de recursos tecnológicos e digitais);</p> <p>b) Pedagógico (práticas de ensino; exercício como educador);</p> <p>c) Pessoal (desenvolvimento pessoal; vida familiar e domiciliar);</p>

		d) Interpessoal (relações com colegas, pais, responsáveis e alunos).
--	--	--

Fonte: a autora.

Na sequência, apresentamos o Quadro 8 contendo as informações sobre as datas das respostas, as temáticas e as perguntas norteadoras do diário reflexivo de Brenda:

Quadro 8 – Data da resposta, temáticas e perguntas norteadoras do diário reflexivo da professora participante Brenda

Data da resposta	Temática	Questões norteadoras
07/09/2020	Mudança de prioridade	<p>Para essa primeira entrada do diário gostaria que você pensasse na seguinte questão: na sua prática de ensino antes da pandemia, qual era sua prioridade ao trabalhar na sala de aula?</p> <p>Talvez fosse, por exemplo, cumprir o cronograma e trabalhar os conteúdos gramaticais requisitados, ou trabalhar uma competência específica como a leitura, ou ainda, levar um tema que gerasse reflexão para os alunos. Esses são apenas alguns exemplos, quem sabe você tem outro em mente ao se lembrar das suas aulas.</p> <p>Lembrou? E agora no contexto de ensino remoto da pandemia, qual tem sido a sua prioridade ao elaborar e enviar as atividades? Você manteve o mesmo foco ou houve alguma mudança?</p>
20/10/2020	Desenvolvimento de autonomia por parte dos alunos	<p>Na sua resposta ao diário anterior, você menciona que agora continua tentando seguir o currículo emergencial, mas que há uma diferença na prioridade: deixar o aluno mais autônomo.</p> <p>Nas suas atividades atuais, como você trabalha essa autonomia dos alunos? Antes da pandemia, a autonomia dos alunos era algo importante nas suas aulas e você buscava trabalhar isso com eles? Em que medida “ser autônomo” é algo benéfico para um aluno que estuda inglês? Você acha que essas atividades que presumem um aluno mais independente podem fazer com que eles prefiram estudar dessa maneira futuramente, mesmo em um ensino presencial, ou elas estão sendo tratadas como algo momentâneo?</p>

06/12/2020	<p>Complementação: desenvolvimento de autonomia por parte do aluno</p> <p>Novo questionamento: Conciliação de trabalho remoto e convivência familiar e dificuldades ocasionadas pela pandemia</p>	<p>Complementação: Nas suas atividades atuais, como você trabalha essa autonomia dos alunos? Antes da pandemia, a autonomia dos alunos era algo importante nas suas aulas e você buscava trabalhar isso com eles? Em que medida “ser autônomo” é algo benéfico para um aluno que estuda inglês?</p> <p>Novas questões: Como tem sido conciliar o trabalho remoto domiciliar com a convivência com a sua família? Além disso, quais as maiores dificuldades impostas pela pandemia, relacionadas ou não ao trabalho, que você tem enfrentado?</p>
06/01/2021	Mudanças no papel docente e avaliação sobre sua atuação durante o ensino remoto	<p>Qual(is) mudança(s) você observou no seu papel como professor nesse período de ensino da pandemia?</p> <p>Qual(is) mudança(s) você observou em suas práticas pedagógicas nesse período de ensino da pandemia?</p> <p>Fazendo uma retrospectiva do processo de adaptação vivenciado por você desde o início da pandemia, como você avalia a sua aprendizagem e a sua atuação em relação aos seguintes aspectos:</p> <p>a) Tecnológico (aprendizagem e manuseio de recursos tecnológicos e digitais);</p> <p>b) Pedagógico (práticas de ensino; exercício como educador);</p> <p>c) Pessoal (desenvolvimento pessoal; vida familiar e domiciliar);</p> <p>d) Interpessoal (relações com colegas, pais, responsáveis e alunos).</p>

Fonte: a autora.

Por fim, as datas das respostas, as temáticas e as questões norteadoras do diário reflexivo de Ana são apresentadas no Quadro 9:

Quadro 9 – Data da resposta, temáticas e perguntas norteadoras do diário reflexivo da professora participante Ana

Data da resposta	Temática	Questões norteadoras
01/09/2020	Mudança de prioridade	Para essa primeira entrada do diário gostaria que você pensasse na seguinte questão: na sua prática de ensino antes da pandemia, qual era sua prioridade ao trabalhar na sala de aula?

		<p>Talvez fosse, por exemplo, cumprir o cronograma e trabalhar os conteúdos gramaticais requisitados, ou trabalhar uma competência específica como a leitura, ou ainda, levar um tema que gerasse reflexão para os alunos. Esses são apenas alguns exemplos, quem sabe você tem outro em mente ao se lembrar das suas aulas.</p> <p>Lembrou? E agora no contexto de ensino remoto da pandemia, qual tem sido a sua prioridade ao elaborar e enviar as atividades? Você manteve o mesmo foco ou houve alguma mudança?</p>
19/10/2020	Objetivo das atividades desenvolvidas pela professora	<p>De acordo com a sua resposta no diário anterior, a sua prioridade é “viver” a língua com seus alunos e tentar promover reflexões que os tirem da inércia. Como você tenta fazer isso nas atividades interdisciplinares?</p> <p>Observei na sua fala que você buscava propor atividades em que os alunos pudessem trabalhar diferentes tipos de significados. Alguns exemplos disso foi quando você disse <i>“no final eu peço que eles... ou cantem ou grafitem ou pintem ou escrevam ou desenhem sei lá...”</i> e também quando você disse que seus alunos gostam das aulas de inglês <i>“porque a gente brinca... porque a gente faz desenho a gente pinta as letrinhas a gente pinta os desenhos também... não é aquela coisa assim ui aquela coisa muito assim... tradicional sei lá...”</i>.</p> <p>Qual é o seu objetivo ao trabalhar com esse tipo de atividade?</p> <p>Quais contribuições você acha que esse tipo de atividade traz para os alunos?</p> <p>Você continua trabalhando variados tipos e modos de significar durante o ensino remoto e percebe algum benefício nessas atividades para essa modalidade de ensino à distância?</p> <p>Você já desenvolvia atividades desse tipo antes da pandemia?</p> <p>Pode explicar as diferenças de enfoque dessas atividades antes e depois da pandemia?</p>
20/12/2020	Conciliação de trabalho remoto e convivência familiar e dificuldades ocasionadas pela pandemia	<p>Como tem sido conciliar o trabalho remoto domiciliar com a convivência com a sua família? Além disso, quais as maiores dificuldades impostas pela pandemia, relacionadas ou não ao trabalho, que você tem enfrentado?</p>
06/01/2021	Mudanças no papel docente e avaliação sobre	<p>Qual(is) mudança(s) você observou no seu papel como professor nesse período de ensino da pandemia?</p>

	sua atuação durante o ensino remoto	<p>Qual(is) mudança(s) você observou em suas práticas pedagógicas nesse período de ensino da pandemia?</p> <p>Fazendo uma retrospectiva do processo de adaptação vivenciado por você desde o início da pandemia, como você avalia a sua aprendizagem e a sua atuação em relação aos seguintes aspectos:</p> <p>a) Tecnológico (aprendizagem e manuseio de recursos tecnológicos e digitais);</p> <p>b) Pedagógico (práticas de ensino; exercício como educador);</p> <p>c) Pessoal (desenvolvimento pessoal; vida familiar e domiciliar);</p> <p>d) Interpessoal (relações com colegas, pais, responsáveis e alunos).</p>
--	-------------------------------------	---

Fonte: a autora.

Quando as respostas dos diários eram enviadas por áudio, este era transcrito pela pesquisadora e transformado em diário escrito. O período de coleta dos diários reflexivos foi de setembro de 2020 a janeiro de 2021. Os discursos dos professores estão apresentados em excertos numerados e datados. Além disso, especificamos nos excertos se os discursos produzidos pelos professores foram por meio do registro escrito ou do registro oral, ou seja, se a entrada do diário foi digitada pelo próprio professor ou se ela foi enviada em formato de áudio e posteriormente transcrita pela pesquisadora. Para realizarmos⁹ a transcrição dos textos, utilizamos os parâmetros convencionalizados por Costantin & Tauchen (2016) (Quadro 10).

Quadro 10 – Parâmetros de transcrição e suas representações gráficas

Parâmetros	Representação gráfica
Incompreensão de palavras ou segmentos	[]
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Entonação enfática	maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante	:::
Silabação	-
Interrogação	?

⁹ Registro meu sincero agradecimento à Gabrielle, bolsista de iniciação científica da linha de pesquisa “Linguagem no Contexto Social” do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, pelo seu trabalho de qualidade e dedicação na transcrição dos áudios das entrevistas.

Comentários descritivos do transcritor referentes à linguagem verbal e corporal	[comentário]
Sobreposição de vozes	Uso de () sobrepondo as falas
Citações literárias ou leitura de textos	“citação”
Pausa de qualquer extensão	...
Sons que impedem a legibilidade do discurso	[xxx]
Indicação de trecho omitido pelo analista, considerando a relevância	[...]
<p><u>Observações:</u></p> <p>*Fáticos: ah, eh, ih, oh, uh, ahn, ehn, uhn, hum, tá, né, ó (olha), pô. *eh (interjeição) / é (verbo); né (interjeição) / não é (verbo). * Palavras em outro idioma em itálico. *Nomes próprios e siglas em letra maiúscula.</p>	

Fonte: (COSTANTIN; TAUCHEN, 2016).

Para a organização da identificação dos excertos estabelecemos uma sigla numerada para cada um deles. A sigla consiste nas letras iniciais do gênero analisado em questão, ou seja, a letra E para “entrevista” e as letras “DR” para “diário reflexivo”, seguidas da letra inicial do nome do(a) professor(a) participante, assim, a letra “B” para Brenda, “C” para “César” e A para “Ana”. Por fim, a numeração segue de acordo com a ordem de apresentação dos excertos. Desta forma, o primeiro excerto da entrevista de César é identificado como Excerto EC1 enquanto que o terceiro excerto do diário reflexivo de Brenda é identificado como Excerto DRB3, por exemplo.

Na sequência, são apresentados os procedimentos e as categorias da análise dos dados desta pesquisa.

2.4 PROCEDIMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisarmos os processos de identificação subjacentes aos discursos dos professores participantes, coletados nas entrevistas, inicialmente procuramos identificar figuras semânticas que materializassem suas percepções acerca da configuração de suas identidades nos diferentes momentos de coleta e de vivência da prática de ensino durante a pandemia. Para a identificação de tais figuras, ou ainda, imagens, nos discursos dos professores, foi considerada a ideia de metáforas de acordo com os trabalhos de Lakoff e Johnson (1980) e Telles e Osório (1999).

Para a identificação dessas metáforas no discurso dos participantes, levamos em conta a identificação dos papéis sociais de professores e dos significados construídos por meio de/em seus discursos sobre suas identidades e sobre suas

práticas de ensino. Assim, nos foi possível traçar perfis pedagógicos para cada professor participante, tomando como referência as quatro abordagens que subsidiam a pedagogia dos letramentos, revisadas por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020).

Os autores estabelecem quatro dimensões para realizar comparações e paralelos entre as abordagens: **os conteúdos de letramentos** (o que os estudantes devem aprender), **a organização do currículo de letramentos** (como os conteúdos são organizados), **aprendizes praticando letramentos** (as maneiras pelas quais os estudantes pretendem aprender para construir significados) e **relações sociais da aprendizagem de letramentos** (as relações entre os estudantes e os letramentos, entre estudantes e outros estudantes e entre estudantes e professores) (KALANTZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p. 85).

Nesse sentido, procuramos identificar, no discurso dos participantes, quatro figuras ou imagens de professores: a) o profissional autêntico, b) o profissional didático, c) o profissional funcional e d) o profissional crítico. Destacamos, ainda, que não fomos em busca de enquadramento dos participantes a uma única perspectiva, mas de identificação de traços dessas perspectivas nos seus discursos, procurando destacar a ênfase dada a elas, construindo, em última instância, os processos de identificação com a profissão.

A partir dessa primeira imagem mental construída no/pelo discurso, buscamos identificar como esta estava materializada no discurso, por meio da análise dos recursos linguísticos de modalidade e avaliação, discutidos por Fairclough (2003), com base em Halliday (1994). Os elementos textuais que realizam a modalidade e a avaliação contribuem para entendermos em que medida a pessoa está se comprometendo com o que diz e, portanto, dando indícios de como ela constrói sua identificação com a prática docente.

Fairclough (2003, p. 166) argumenta que as escolhas sobre modalidade nos textos podem ser entendidas como um processo de texturização da própria identidade. Tais escolhas se materializam no discurso quando há manifestações de considerações do indivíduo sobre o que é certo, possível e provável (comprometimento com a **verdade**) e ainda do que é obrigado, exigido e permitido (comprometimento com a **necessidade/obrigação**). Os marcadores de modalidade foram previamente apresentados no Quadro 2 da subseção 1.2.1.

Conforme discutimos na revisão da literatura, a categoria textual de avaliação, de acordo com Fairclough (2003), se constitui como maneiras com as quais as

peças se comprometem com valores, estabelecendo o que é bom/ruim ou desejável/indesejável. As avaliações são tipicamente realizadas por processos relacionais, porém podem ser expressadas por outros termos avaliativos como apresentados previamente no Quadro 3 da subseção 1.2.1.

Na análise dos processos identitários subjacentes aos discursos dos participantes, coletados por meio dos diários reflexivos, inicialmente identificamos quatro categorias semânticas que emergiram desse processo: **mudança de foco, prática pedagógica, dificuldades na pandemia e autoimagem** (Quadro 11). Essas quatro categorias norteadoras nos ajudaram a organizar as informações coletadas nos diários reflexivos produzidos no período do ensino remoto.

Quadro 11 – Categorias semânticas para análise dos diários reflexivos

Categoria semântica	Exemplo do <i>corpus</i>
Mudança de foco	“A minha prioridade não mudou, mas não consigo realizar o mesmo trabalho. Estou me sentindo “uma máquina de elaborar atividades.” ”
Prática pedagógica	“a primeira coisa e mais importante que eu já fazia... antes no ensino presencial é enunciados em língua portuguesa”
Dificuldade na pandemia	“a gente tem que praticamente implorar o retorno... então tá bem difícil ”
Autoimagem	“a gente sempre estava perto pra dar um suporte pra eles né”

Fonte: a autora.

Essas categorias semânticas foram analisadas tomando como referencial teórico os marcadores de modalidade e avaliação propostos por Fairclough (2003), e previamente apresentados nos Quadros 2 e 3, da Revisão de literatura. Em última instância, utilizamos esses marcadores para demonstrar em que medida os participantes se comprometem com seus textos e, nesse processo, constroem seus processos identitários.

Julgamos pertinente ressaltar que este estudo não tem o objetivo de desenvolver um processo formativo com os participantes, mas de construir um processo dialógico que visava conhecer e entender as práticas de ensino possíveis de serem desenvolvidas pelos participantes na pandemia. Contudo, reconhecemos a possibilidade de o processo investigativo aqui desenvolvido contribuir para o desenvolvimento de metacôsciência por parte dos participantes e pesquisadora

acerca das escolhas didático-pedagógicas feitas durante sua atuação profissional na pandemia.

Além disso, enfatizamos que não buscamos construir nossa análise como sendo uma produção “neutra”. Temos ciência de nossas subjetividades como professoras/pesquisadoras, e do quanto somos constituídas por nossas vivências e processos identitários. O próprio processo de reconfiguração de práticas causado pela pandemia se constitui como uma variável crucial que impactou e impacta igualmente os processos de identificação da pesquisadora e da professora orientadora deste estudo. Além disso, acreditamos ser relevante registrar e considerar como contexto de pesquisa e exemplo de fator desencadeador de processo de identificação, atravessamentos de experiências pessoais, como a minha gravidez e o nascimento do meu filho, além do afastamento das atividades acadêmicas durante os quatro meses de licença-maternidade, os quais aconteceram no andamento do mestrado. Em relação à professora orientadora, podemos também apontar as dificuldades por ela vivenciadas na reconfiguração de suas atividades do modo presencial para o remoto. Tivemos que suspender os encontros presenciais de orientação, procurando dar sentido e significado àqueles novos encontros remotos. Como Rajagopalan (2003, p. 123-124) argumenta, a noção de estudarmos a linguagem sem qualquer tipo de interferência no fenômeno a ser estudado deve ser abandonada a fim de abordarmos a linguística criticamente. Ainda sobre pesquisar a linguagem de maneira crítica, o autor afirma:

A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 125)

Com isso, declaramos nosso respeito aos professores participantes desta pesquisa e destacamos que os resultados foram obtidos com base na análise de escolhas léxico-gramaticais presentes nos discursos dos docentes e as avaliações que realizamos sobre estas são atravessadas por nossos pontos de vista. Ao realizarmos tais avaliações, buscamos problematizar algumas práticas e concepções a fim de criar um espaço prolífico para discussões e expansão dos estudos sobre identidade docente e práticas de ensino de inglês nas escolas públicas. Por fim, destacamos que esta pesquisa constitui um recorte de tempo e de espaço, portanto,

nossa análise se debruça apenas sobre o período de coleta de dados referido previamente na Subseção 2.3. Por fim, destacamos que nossa análise também está atravessada pela própria natureza dos processos identitários, que se constituem como fenômenos fluidos ao longo do tempo e de circunstâncias outras que os circundam.

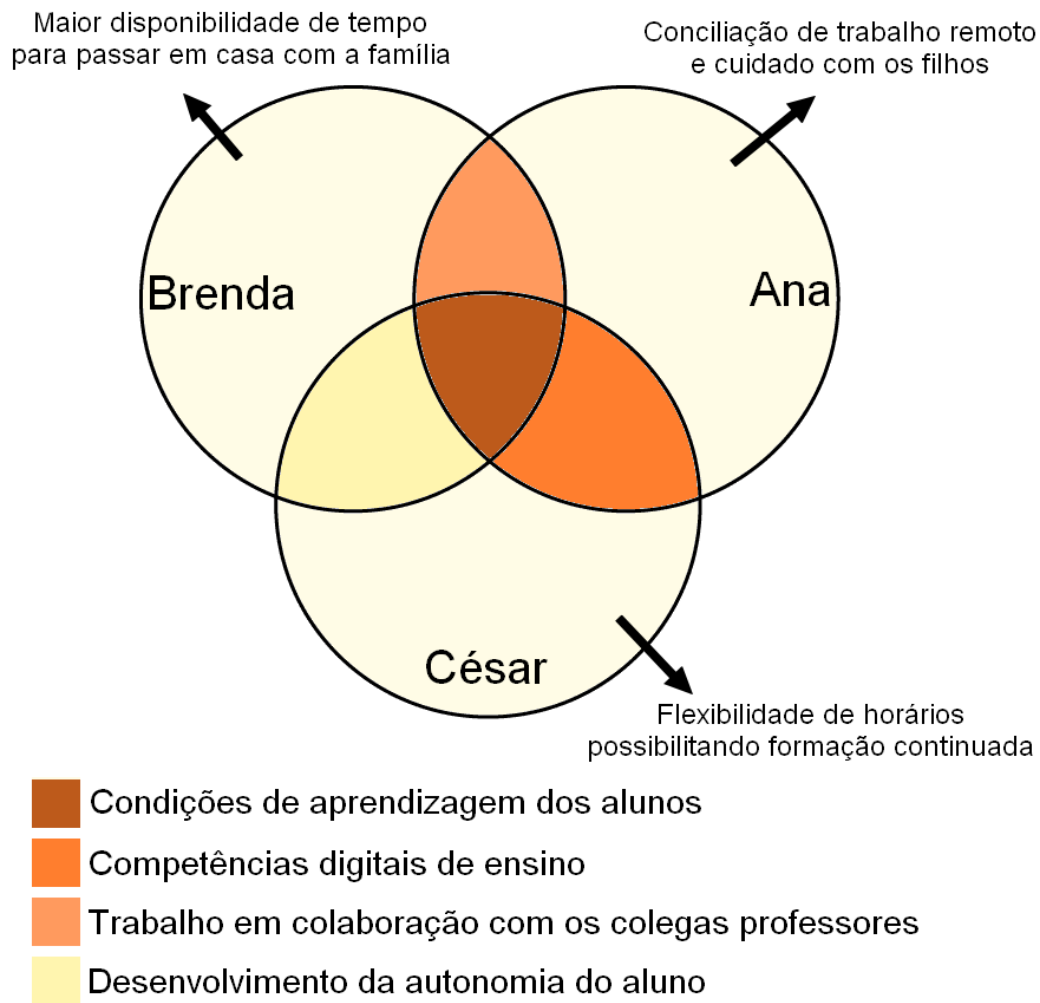
A seguir, apresentamos os resultados encontrados nesta investigação.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados encontrados na análise dos discursos dos professores participantes, a fim de identificarmos os processos de identificação por eles vivenciados durante sua prática profissional no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Na seção 3.1, apresentamos os papéis identificados nas entrevistas, que se constituíram como o primeiro contato com os participantes. Na seção 3.2, discutimos como esses papéis se desdobram ao longo da escrita dos diários reflexivos produzidos pelos participantes ao problematizarem sua prática pedagógica entre o período de setembro de 2020 a janeiro de 2021.

De maneira geral, antecipamos algumas temáticas que atravessam o discurso dos três professores e outras que são verbalizadas mais individualmente por cada um deles. A Figura 9 representa um panorama geral dos temas manifestados no discurso dos participantes e identificados no processo de análise, bem como intersecções de temáticas abordadas pelos professores e experiências particulares que se mostraram relevantes em seus relatos:

Figura 9 – Temáticas comuns e particulares nos discursos dos professores participantes



Fonte: a autora.

Ao analisarmos o discurso de Brenda, nas entrevistas e nos diários reflexivos, foi possível entendermos que, de maneira geral, a professora considerou o momento do ensino remoto na pandemia como gerador de novos aprendizados. Brenda relata muitos pontos negativos advindos do momento da pandemia, como as dificuldades que os alunos enfrentam em seus domicílios, desde problemas familiares à falta de acesso à internet para acompanharem as atividades educativas e a dificuldade de ensinar neste contexto sem ter uma comunicação direta com os estudantes. Além disso, ela traz suas impressões sobre a adaptação ao trabalho remoto, como a dificuldade de administrar os horários de trabalho em casa, trabalhando até tarde de maneira exaustiva, e também os desafios do seu processo de aprendizagem para lidar com as novas tecnologias exigidas profissionalmente. Contudo, Brenda percebe, neste novo contexto, uma oportunidade de construir novos aprendizados, além de apreciar poder trabalhar de maneira conjunta com os colegas de trabalho e participar

de reuniões de professores as quais ela não conseguia anteriormente à pandemia, pois tais reuniões coincidiam com o horário de suas aulas. A professora não só pôde usufruir de mais momentos de colaboração e aprendizado com seus pares, como também conseguiu aproveitar melhor o tempo com a sua família dado o tempo extra que ela dispunha para ficar em casa.

Relacionando as análises das entrevistas e dos diários reflexivos de César, identificamos seu apreço por buscar desenvolver uma prática de ensino mais autônoma, bem como oportunidades de progredir intelectualmente e profissionalmente, atividades estas possíveis de serem realizadas pelo professor durante o período do ensino remoto pela disponibilidade de horários flexíveis que ele obteve no trabalho remoto. Em relação aos alunos, César demonstra uma consciência apurada sobre o contexto social dos estudantes das escolas que ele trabalha, o que o faz, por exemplo, não utilizar o livro didático por considerar um material que não responde às necessidades destes. Por conta da demonstração de sua consciência social, entendemos César como um profissional reflexivo, o qual se encontra em processo de aprendizagem do seu fazer docente para levar práticas relacionadas ao letramento crítico para suas aulas. César entende os processos de ensino e de aprendizagem como um caminho constituído por diferentes “níveis”, que começam nas atividades “mais simples” em direção às “mais complexas”. Percebe seu papel de professor como o de um “guia”, construindo processos de aprendizagem que visam o desenvolvimento da autonomia do aluno, competência muito valorizada no contexto do ensino remoto. Trazendo os desafios de ensinar a distância, César fez o exercício de se colocar no lugar de seus alunos e ter o contexto dos alunos da pandemia como a base para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, lançando mão de atividades “simplificadas” e recursos tecnológicos de fácil acesso e manuseio na busca de maior adesão por parte dos alunos.

Analisando os discursos construídos por Ana, pudemos identificar o seu apreço por práticas de formação continuada e o quanto estas influenciaram sua atividade profissional. Desta maneira, entendemos como Ana realiza muitas práticas de cunho crítico, tentando trabalhar assuntos que gerem reflexão e consciência social para seus alunos. Dada esta sua preocupação, as dificuldades (econômicas, pedagógicas e tecnológicas) vivenciadas pelos alunos e intensificadas pela pandemia afetaram Ana negativamente, causando angústia e sofrimento. Os atravessamentos negativos da pandemia também afetaram Ana na esfera pessoal, tendo em vista as dificuldades

por ela relatadas de ter que conciliar o seu trabalho com a convivência com os filhos também em idade escolar e em ensino remoto em casa. Apesar dos momentos difíceis, Ana relata exemplos positivos de esforços conjuntos para solucionar ou, pelo menos, amenizar as adversidades causadas pelas circunstâncias da pandemia. Por exemplo, Ana, por ter maior conhecimento de como utilizar recursos tecnológicos, auxiliou suas colegas professoras na produção de atividades digitais. Além disso, a professora se engajou em ações que dirimissem as dificuldades vivenciadas pelos alunos e suas famílias, tais como as ações coletivas realizadas nas escolas para arrecadar e distribuir alimentos entre outros suprimentos para as famílias da comunidade escolar que passavam por necessidades advindas da pandemia.

3.1 PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO E PAPÉIS SOCIAIS DOS PROFESSORES NO INÍCIO DA PANDEMIA

Ao realizarmos a análise do discurso dos professores, coletado nas entrevistas, as quais se constituíram como o primeiro contato com os participantes desta investigação, identificamos inicialmente diferentes papéis sociais emergindo dos textos. Para fazermos essa análise, consideramos a noção de papéis sociais de Fairclough (2015), que os conceitua como “posição de sujeito”. Ao dar um exemplo sobre como os papéis sociais se configuram em uma sala de aula entre professores e alunos, ou pupilos, o autor declara que:

ocupar uma posição de sujeito é essencialmente uma questão de fazer (ou não fazer) certas coisas, de acordo com direitos e deveres discursivos de professores e pupilos - o que é permitido ou exigido a cada um falar, ou não permitido e exigido falar, dentro daquele tipo de discurso específico (FAIRCLOUGH, 2015, p. 68)

Nas entrevistas, identificamos os papéis sociais assumidos pelos professores tendo como base as discussões sobre as abordagens da pedagogia dos letramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020), associando a análise no nível semântico às escolhas no nível léxico-gramatical. Para ressaltarmos essas escolhas, tomamos como referência os marcadores de modalidade e avaliação discutidos por Fairclough (2003) na problematização de processos de identificação. Inicialmente, apresentamos o processo de identificação de Brenda (Seção 3.1.1) com a atividade docente no

primeiro semestre de 2020. Na sequência, refletimos acerca da análise do discurso de César (Seção 3.1.2) e como se posiciona no início da pandemia em relação à sua prática pedagógica e, por fim, problematizamos como Ana (Seção 3.1.3) se identifica com suas práticas de ensino nos primeiros meses pandêmicos.

3.1.1 Professora Brenda: “a gente ter que de adaptar, se reinventar”

Brenda, formada em Letras – Inglês com especialização em Literatura, é professora de inglês na rede pública há mais de 30 anos, atuando tanto na rede municipal como na rede estadual. Neste primeiro momento de diálogo, Brenda diz estar tranquila com as mudanças em sua rotina ao ter que ficar em casa por conta da pandemia e valoriza o tempo extra que tem por não precisar se deslocar até a escola. Além disso, notamos como a professora entende serem positivas as práticas de colaboração com os colegas professores, estabelecendo trocas com estes.

No Excerto EB1, Brenda avalia positivamente os cursos que os professores estavam fazendo no momento inicial da pandemia ao usar adjetivos avaliativos intensificados por advérbios, como “**muito bons**” e “**bem interessante**”, avaliações que demonstram sua valorização pela formação continuada. A professora também ressalta pontos positivos, que são as relações estabelecidas com colegas. Além disso, ela valoriza poder estabelecer trocas pedagógicas com seus colegas, como explicita no Excerto EB2 por meio do adjetivo avaliativo intensificado por advérbio: “**tá bem interessante**”. Essa postura de apreciação do trabalho colaborativo com colegas de profissão dialoga com a ideia dos “professores de hoje” discutida por Kalantzis, Cope e Pinheiro, profissionais que “[...] estarão imersos em uma cultura profissional de suporte e compartilhamento mútuos” (2020, p. 28).

Excerto EB1

Brenda: sim **muito bons bem interessante** até pra... gente se relacionar com colegas também porque tem uns quantos colegas DO município assim que a gente nem conhece

Excerto EB2

Brenda: esses encontros então agora a gente acaba se encontrando mais virtualmente mas a gente acaba se encontrando daí combinando ah trabalho isso trabalho aquilo e::: o que dá pra aproveitar numa disciplina da outra e::: tá **bem interessante**

Em relação à sua prática de ensino, neste primeiro momento, Brenda argumenta em favor da adoção de um livro didático específico, como forma de organizar as atividades direcionadas às vinte e sete turmas que estavam sob sua responsabilidade somente naquele ano. Essa sobrecarga de turmas muitas vezes não deixa alternativa ao professor, a não ser adotar um livro didático gratuitamente disponibilizado pelo Estado, o que acaba por facilitar/viabilizar o planejamento didático. Vale destacar que a adoção de um LD específico não significa que o professor não avalie criticamente o material adotado. Notamos a avaliação positiva que ela faz do livro didático ao utilizar adjetivos avaliativos intensificados por advérbios (“**muito bom**”, “**bem interessante**”) no Excerto EB3. Além disso, Brenda utiliza a expressão idiomática “**uma mão na roda**” para qualificar o LD. Ao pesquisarmos o significado da expressão no dicionário¹⁰, encontramos “ajuda de grande valor, em um momento propício, que resolve um problema normalmente não previsto”. Podemos inferir, então, que, para Brenda, o LD parece ajudá-la a lidar com o número elevado de turmas e alunos, realidade que foi ainda mais estressada pelas incertezas pedagógicas provocadas pela pandemia.

Excerto EB3

Brenda: pela questão da praticidade e::: como ... na escola do Município são ahn::: oito turmas né? e no Estado esse ano eu to com DEZENOVE turmas então o livro didático ele é **BEM é uma mão na roda** pra gente né? porque::: eh e esse livro que a gente tem é **muito bom** é::: é um livro que assim que abrange as as habilidades ali **bem bem interessante** e claro não somente o livro didático mas ele::: ele é **uma base muito boa** é eu (tomo) por base o livro didático sim

Ela parece acreditar que o material proporciona a possibilidade de se trabalhar o letramento crítico, propiciando ao aluno oportunidades de comparar realidades diferentes da sua. No entanto, nesse momento da entrevista, não fornece explicações de como procura construir a competência crítica com os seus alunos. Ao dizer, no Excerto EB4, “é **interessante** que **faça** assim eles pensarem de uma maneira mais crítica também e até compararem com a realidade deles”, apesar da avaliação positiva construída pelo adjetivo avaliativo “interessante”, o processo “faça” está se referindo ao livro didático, expressando a responsabilidade que este tem no desenvolvimento da criticidade do aluno. A partir destes primeiros posicionamentos, observamos que a professora dá importância ao desenvolvimento da criticidade do aluno que, em vista

¹⁰ Fonte: <https://www.dicio.com.br/mao-na-roda/>. Acesso em 18 abr. 2022.

da carga horária elevada frente ao aluno, é promovida, segundo ela, pela adoção e uso do LD. Podemos dizer, então, que a prática pedagógica de Brenda recobre aspectos tipicamente encontrados nas abordagens crítica e didática (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Além disso, Brenda utiliza o adjetivo avaliativo acompanhado de advérbio de comparação para construir tal postura desejável de seus alunos (“**mais crítica**”).

Excerto EB4

Brenda: eu penso que sim porque é um material que::: que abrange muito a questão de realidade de diferentes lugares também então eu acho que é **interessante** que que **faça** assim eles pensarem de uma maneira **mais crítica** também e até compararem com a realidade deles

Em relação à escolha de temas para trabalhar nas aulas, Brenda conta, no Excerto EB5, que trabalha com temas sociais propostos pelo LD adotado e avalia tais temas pelo uso de adjetivo avaliativo intensificado por advérbio (“**bem interessante**”). Reconhece que os temas propostos no LD têm caráter social e que “*cobra além do que tá no livro*”, realizando projetos extras que procuram “aprofundar um pouquinho mais” as discussões temáticas.

Excerto EB5

Brenda: [...] temas sociais são **bem::: interessantes** até pra pela participação deles que daí a gente cobra também é a::: além do que tá no livro didático mas o livro ele já tem assim cada unidade ele tem um tema definido e são geralmente temas sociais aí a gente já procura aprofundar um pouquinho mais ... com algum projeto extra alguma coisa assim ... mas geralmente são temas mais sociais

Pesquisadora: uhum e aqui pergunta como que você seleciona esses temas ... no teu caso é pelo livro daí?

Brenda: pelo livro e pelo interesse deles também a gente procura assim coisa que desperte o interesse neles pra eles também terem mais disposição pra fazer e dar um retorno **melhor** pra gente

Além disso, no Excerto EB5, Brenda comenta sobre como o interesse dos alunos é um fator importante para selecionar os temas e avalia, pelo uso do adjetivo avaliativo, como o retorno é “**melhor**” quando a temática é atraente para eles. Nesse sentido, também observamos um alinhamento à abordagem autêntica, que entende o interesse do aluno como um fator crucial para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem. A preocupação dos professores com o interesse dos alunos também é identificada como um aspecto relevante por Ribeiro (2002). Em seu

estudo, a pesquisadora investigou representações de professores de inglês da rede pública sobre si mesmos e notou, entre diversos aspectos, como a preocupação com o interesse dos alunos na aula, bem como desenvolver práticas educativas relevantes para os aprendizes foram temáticas recorrentes nas respostas dos questionários respondidos por professores em diferentes momentos de um curso. Logo, entendemos esta preocupação como constituindo uma faceta da identidade profissional docente relacionada à abordagem autêntica de ensino.

Ainda sobre considerar o interesse dos alunos para o desenvolvimento da aula, Brenda conta que eles gostam de trabalhar juntos para ler textos em inglês (Excerto EB6). É interessante notar a escolha linguística do processo “deixar” feita pela professora (“e eu **deixo**”), no sentido de permitir. Provavelmente, Brenda utilizou esse processo porque, tradicionalmente, o uso do celular é visto como uma prática a ser desencorajada, ou mesmo, proibida, por ser vista comumente como uma distração. No entanto, Brenda avalia positivamente o uso educativo do celular e de ferramentas digitais como o tradutor ao utilizar o adjetivo avaliativo “**interessante**” e por considerar a preferência dos alunos de trabalharem em duplas e com o tradutor *online*, evidenciado pelo processo mental afetivo “**gostam**”. Nesse sentido, a prática da professora também se alinha à abordagem crítica ao legitimar recursos digitais populares entre os seus alunos e dialoga com o bom senso ao fazer uso da autoridade de professor, como argumenta Freire (2015, p. 60), pois ela “deixa” os alunos realizarem uma atividade a qual ela acredita ser proveitosa para a aula.

Excerto EB6

Brenda: eles **gostam** assim quando eu faço trabalho de leitura ... geralmente trabalhar em duplas ou em trios ... e::: e aí eles trabalham muito com o tradutor junto e eu **deixo** porque eles vão lendo e buscando novas palavras e eu **acho** que é uma coisa bem interessante [] aquelas palavras que eles não conseguem eles vão pra poder entender fazer sentido pra eles se não não faz sentido uma coisa meio distante (sempre) ahn não é tão não é **prático** né? então eles **precisam** de sentido naquilo que eles tão lendo e eles **gostam** bastante de trabalhar em duplas ou em trios e geralmente os oitavos e nonos dá bem pra fazer o trabalho assim na parte de leitura já o sexto a coisa é toda diferente

Brenda (Excerto EB6) diz, ainda, que acha interessante os alunos realizarem a leitura com o auxílio do tradutor para melhorar a compreensão dos sentidos do texto. A professora reconhece a importância dessa prática para que os alunos percebam a aprendizagem significativamente, como podemos identificar pelo uso do adjetivo

avaliativo “**prático**” – algo desejável – e da modalidade deôntica (“**precisam**”) atrelada a necessidade de buscar sentido no que é trabalhado com os alunos.

No Excerto EB7, a professora diz que acredita que o livro didático proporciona oportunidades para que modos variados de textos, além do texto escrito, possam ser trabalhados. Porém, podemos entender que estes outros modos são trabalhados como material extra, possível de ser acessado por meio de links, e não se configuram como material principal.

Excerto EB7

Brenda: sim porque até a maioria dos textos eles vem com outros links que a gente **pode** aprofundar eh::: até no no final da unidade do livro também tem vários links que eles **podem** acessar ou da onde foi tirado aquele texto também tem ... que eles também **podem** se eles tiverem interesse em buscar também mais coisas

Pesquisadora: uhum mas aí é um trabalho de pesquisa individual assim pelo interesse do aluno?

Brenda: é algumas coisas eu cobro deles que eles façam né como porque::: agora acreditamos que vamos ter internet na sala de aula quando a gente voltar se voltar agora agora não né? mas não temos prazo mas até então eles não tinham então era mais assim internet deles assim quem tivesse celular e tal então eles ficava muito a questão do tema pra eles pesquisarem e ... até buscarem mais sobre sobre o que tava se tratando

A partir do relato da professora no Excerto EB7, notamos que as atividades extras disponíveis indicam possibilidades de expansão do conteúdo trabalhado em aula, construídas pela modalidade deôntica (“**pode**”). Contudo, podemos compreender que as atividades extras não eram trabalhadas em sala de aula por falta de infraestrutura de acesso à internet na escola e poderiam, portanto, ser acessadas apenas por alunos que tinham dispositivos eletrônicos e acesso à internet. Logo, entendemos como este exemplo evidencia as limitações enfrentadas na rede pública de ensino para trabalhar diversos modos textuais e expandir o letramento digital. Além disso, quanto à questão das temáticas, podemos entender que os temas “sociais” trabalhados nas aulas eram estabelecidos pelas unidades do livro didático adotado.

Em relação às mudanças em sua rotina no momento inicial da pandemia e suspensão de aulas presenciais (Excerto EB8), Brenda avalia positivamente, por meio de adjetivos avaliativos intensificados por advérbio, poder ficar em casa e economizar tempo que normalmente utilizava no deslocamento físico até a escola (“**tá muito bom**”, “**tá bem tranquilo**”). Além disso, com o tempo disponível, Brenda consegue participar de reuniões com os professores da rede municipal e, mais uma vez, demonstra

valorizar positivamente a possibilidade de se relacionar com os colegas de profissão, avaliação construída pelo uso de processo mental marcador de avaliação (“**acho**”) e adjetivo avaliativo intensificado por advérbio (“**bem interessante**”). Já um ponto negativo da rotina de trabalho na pandemia, na opinião da professora, é a questão de trabalhar até altas horas por conta da flexibilidade de horários, avaliada por Brenda pelo uso do adjetivo avaliativo “**complicadinho**”. Essa sensação de trabalhar “além do horário”, ou ainda de dedicar mais tempo à modalidade remota do que à presencial, tem se mostrado recorrente neste momento de pandemia, como apontam, por exemplo, Chen et al. (2020), em uma investigação que examinou a influência da identidade profissional em episódios de *burnout* na atuação de professores universitários durante a pandemia.

Excerto EB8

Brenda: olha a minha rotina assim ... o **bom** dela ... é que eu não preciso levantar quinze pras sete da manhã geralmente eu levanto às oito horas [risos] aí isso tá **muito bom** tá assim **bem tranquilo** mas um ponto negativo é que a gente::: até nos cursos que a gente tem feito pelo Município né? no encontro dos professores de inglês ... que antes eu também não conseguia participar ... porque eram nas sextas feiras de manhã que eu tinha aula no Estado então eu praticamente não conseguia participar né? algum que outro daí agora não agora a gente tem participado e eu **acho** que tá sendo **bem interessante** eu to conseguindo até participar bem mais.. ahn um lado assim mais **complicadinho** disso tudo é que a gente não tem muito horário às vezes quando tu vê de noite é dez onze horas meia noite e tu tá trabalhando numa coisa assim que não precisaria ser naquele momento mas ... quando tu vê a hora passa né?

Em relação ao ERE, Brenda considera positivos os novos aprendizados que foram impostos por esse contexto, imposição esta identificada por meio do uso da modalidade deôntica de obrigação em “positivos é a gente **ter que** se adaptar se reinventar” (Excerto EB9). Outro ponto relevante, na opinião da professora, é a oportunidade de os alunos aprenderem a ser mais autônomos na sua prática educativa, indicando essa possibilidade pelo uso da modalidade deôntica (“**podem**”) e da avaliação construída por adjetivo avaliativo com advérbio comparativo (“**mais autônomos**”), de maneira que podemos entender essa característica como algo desejável no comportamento dos alunos. Essas oportunidades de novos aprendizados para os alunos no ERE são avaliadas por meio de processos relacionais e grupos nominais realizando atributos positivos, por exemplo “é uma coisa boa isso é um desafio bom”.

Excerto EB9

Brenda: positivos é a gente **ter que** se adaptar se reinventar e::: então foram desafios novos aprender e reaprender enfim e os alunos também então eu acho que isso é uma **coisa boa** pra eles também eles ahn::: eles aprender também a ser mais ... autônomos né? porque muitas atividades a gente lança uma atividade ... e não explica pra eles assim tão detalhadamente como se fosse presencialmente né? aí tem muita insegurança gera muita insegurança mas ao mesmo tempo eles **podem ser mais autônomos** porque na sala de aula né? a gente lança uma atividade ... eles sobem em cima da gente querendo saber como é que faz tal coisa as vezes nem leem direitinho então::: na agora eles eles têm essa oportunidade de ... parar um pouquinho e pensar e tal então acho que é uma::: é uma coisa boa isso é um desafio bom ... O negativo assim é também que a gente não pode ter esse contato com eles né (que a escola permite) então ahn::: fica **mais difícil** eu acho que fica **bem mais difícil** a as próprias explicações e tudo e ... sem falar naqueles que não tem acesso ... no Município é poucos no na na nossa escola lá é pouco né acho que tu lembra assim a maioria tem acesso tem condições mas ainda tem alguns que não ... já no Estado a maioria assim os que têm acesso à internet muitos é com o celular com dados móveis com::: o o planos ahn ahn ... assim (**Pesquisadora:** limitados?) é não é [] enfim assim que não dá não dá tanto acesso à internet então eles têm assim é é meio limitado isso [] às vezes as famílias têm muitos **problemas** e eles ficam assim ... muito ... muito **confinados** também então uma coisa que não é tão gran é uma coisa simples se torna um problema maior daí né? ... e a gente não tem tido acesso a eles eu assim nós professores não...

Sobre os pontos negativos do ERE, Brenda elenca a dificuldade em fornecer explicações com a impossibilidade do contato presencial com os alunos na avaliação construída por adjetivo avaliativo intensificado por advérbio (“**bem mais difícil**”). A professora comenta sobre como muitos alunos não têm acesso à internet ou a dispositivos eletrônicos adequados para estudar, detalhando que na rede municipal são poucos alunos nessa situação, enquanto na rede estadual os alunos com precariedade de acesso são a maioria. Além disso, com o olhar ainda voltado para os alunos, Brenda também destaca as dificuldades que os alunos vivenciam no ambiente familiar, qualificadas negativamente pelo uso do substantivo avaliativo “**problemas**”. Neste trecho, o particípio com função de adjetivo “**confinados**” indica algo indesejável quando em excesso, dado o advérbio de intensidade que o precede, pois assim os alunos acabam afetados negativamente por problemas familiares. Esse aspecto é relevante de ser mencionado, visto que o apoio familiar, ou a falta dele, é um fator de extrema importância no desempenho escolar (SOUSA; FILHO, 2008).

Neste momento da investigação, observamos uma identificação de Brenda com práticas que remetem às abordagens didática, crítica e autêntica. O perfil de Brenda deixa transparecer aspectos pedagógicos da abordagem didática na medida em que se vê obrigada a utilizar o LD oferecido pelo Estado, seguindo suas orientações, com pouco ou nenhum espaço para complementá-lo, em razão do número elevado de turmas e alunos e as incertezas imprimidas pela pandemia. Também observamos traços da abordagem crítica nessas práticas, já que demonstra olhar reflexivamente

para esse material, observando que o LD instancia temas sociais relevantes, comparando diferentes realidades culturais. Além disso, percebemos como valoriza a autonomia dos alunos, sendo o interesse destes um fator relevante para o direcionamento das práticas educativas de Brenda, de maneira que seu perfil dialoga igualmente com a abordagem autêntica.

3.1.2 Professor César: “eu sou muito assim do caminho”

O professor César é formado em Letras – Inglês e atua como professor da disciplina na escola pública há 6 anos. César possui mestrado em Estudos Linguísticos e valoriza poder se desenvolver pessoal e profissionalmente por meio dos estudos, além de se descrever como alguém cauteloso no desenvolvimento de suas atividades educacionais e profissionais, demonstrando que prefere realizar práticas pedagógicas que se desenrolem gradualmente. O professor trabalha em duas escolas e, nessas, ministra aulas para as turmas do 6º ao 9º ano. Além disso, César complementa sua carga horária dando aula para os anos iniciais, sendo que, em uma das escolas, ele trabalha com turmas do 2º e do 3º anos enquanto, na outra escola, ele ministra aulas para todas as turmas dos anos iniciais. No total, o professor atua em quinze turmas.

A fim de entendermos como organizava sua prática pedagógica antes da pandemia, em sala de aula, ressaltamos que o professor preferia elaborar material próprio e, devido ao custo do xerox na escola, ele mesmo imprimia em casa para levar aos alunos, como explica no Excerto EC1.

Excerto EC

César: então pra poupar o meu dinheiro e o meu tempo eu comprei uma impressora BOA eu consigo fazer o meu planejamento no **conforto** da minha casa e de uma maneira **mais barata** do que se fosse o xerox nas escolas a longo prazo então atualmente eu trabalho com xerox exaustivamente em função disso porque eu consigo planejar **melhor** e aí eu produzo material dentro da minha casa né? trabalhando as quarenta horas né se fosse vinte horas talvez eu adotasse alguma outra estratégia mas é sempre tudo em função da demanda que eu tenho sabe? [...] eu posso **tranquilamente** planejar de um dia pra outro porque eu faço toda essa gestão sozinho então pra mim é **MUITO melhor**

Fica evidente a preferência de César em elaborar e imprimir o material em casa devido ao uso de termos que denotam avaliação positiva, como substantivos

(“**conforto**”), adjetivos com advérbio comparativo (“**mais barata**”) e advérbios (“**melhor**”, “**tranquilamente**”) avaliativos. Além disso, podemos entender que essa decisão de investir em uma impressora se constitui como uma ação que ele tomou a fim de resolver um problema que estava imposto e que limitava sua prática pedagógica e sua atuação profissional. Ao solucionar tal dificuldade, o professor buscava mais liberdade na elaboração do material didático e qualidade de vida, economizando tempo e recursos financeiros, juntamente com o objetivo de produzir material mais adequado à realidade de seus alunos.

Ao contrário de Brenda, César não entende o livro didático como um material adequado para a realidade da escola em que ele trabalha, tanto pelas temáticas abordadas quanto pelo conteúdo do livro ser apresentado integralmente em inglês. No Excerto EC2, o professor explica o porquê de não utilizar o livro e demonstra uma compreensão apurada do contexto dos alunos da escola pública.

Excerto EC2

César: pras comunidades periféricas ... pras comunidades carentes o livro não é nada **chamativo** não é nada **atrativo** ... ele fala de uma realidade de um aluno que eu não tenho né ele fala de uma cultura que os meus alunos não tem interesse ele fala de pessoas que meus alunos NÃO conhecem ele fala de cantores que meus alunos NÃO escutam né ele fala de programas que meus alunos NÃO assistem ele fala de viagens que os meus alunos NÃO fizeram ele fala de comida que meus alunos NÃO comem ‘n’ motivos né? ahn::: além do que o livro didático ele traz um choque né ... o livro de sexto ano ele já vem praticamente todo em inglês o aluno abre ... ele quer fechar porque ele tem choque que ele não entende quase nada do que tá ali ... porque né tem que ser a partir do sexto ano o livro não convida ele ele não vem **progressivamente** do português até o inglês

Utilizando adjetivos avaliativos para materializar aspectos desejáveis em um LD (“**chamativo**”, “**atrativo**”), César comenta sobre o livro não possuir temáticas interessantes para seus alunos e avalia que o conteúdo do LD está apresentado de maneira desmotivadora por ser totalmente em inglês. O advérbio avaliativo “**progressivamente**” utilizado pelo professor traz uma ideia de algo que evolui gradualmente, ideia esta recorrente em outros momentos do discurso de César e que constitui uma faceta importante de sua prática pedagógica e de sua identidade.

Essa ideia da progressão se faz presente novamente no discurso apresentado no Excerto EC3, e é construída pelo adjetivos avaliativos “**sequencial boa**”.

Excerto EC3

César: eu tava começando::: a montar uma metodologia **sequencial boa** pro sexto ano e veio toda::: essa quebra [da BNCC] [...] então tava ... me esforçando numa numa sequência porque pra eles entenderem uma frase em inglês ... todo um contexto por trás eu tava começando a dar letra dar palavra grupo nominal pra ter um trabalho e aí essa base bagunçou já quer que tu dê *Simple Present* no sexto ano eu sou CONTRA ... não acho que eles tenham que ver JÁ no sexto ano ... pelo menos não com todos os verbos né?

Podemos perceber como César prefere construir o processo de ensino começando por conhecimentos que ele considera “mais simples” e se deslocando para os que ele considera “mais complexos”. Ele explicita essa prática ao dizer que é contra trabalhar o *Simple Present* no sexto ano, já que esse tempo verbal materializa uma camada mais ampla e complexa da linguagem, uma vez que ele prefere iniciar com estruturas que considera menos complexas, como “palavras e grupos nominais”. Nesse sentido, César apresenta, em seu discurso, uma relação com a abordagem didática, dado que parte da gramática tradicional para ensinar partes de textos, indo “de fonemas a palavras, de palavras a sintagmas, de sintagmas a orações, de orações a períodos, de períodos a parágrafos, e de parágrafos a obras literárias”. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 122).

De acordo com a fala de César, no Excerto EC4, sua prática, neste momento, não focaliza temáticas específicas.

Excerto EC4

César: na linha que eu sigo atualmente não ... não tem temas né ... eu já trabalhei algumas vezes só que assim ó ... a sensação que eu tenho parou a aula de inglês agora vamos fazer outra coisa vamos falar sobre esse tema deixa o inglês de lado ... né em função da do meu planejamento do meu pouco tempo de planejamento né ahn::: não não te digo assim que eu trabalho com ... temas específicos né [...] mas eu vou [] o ... o currículo bem na na sequência a partir dos conteúdos gramaticais mesmo

O professor justifica suas escolhas afirmando que ainda não consegue trabalhar com a linguagem de maneira a integrar os seus extratos, como propõe Halliday e Matthiessen (2014). De acordo com os autores, os grafemas e os fonemas realizam a composição das palavras que, por sua vez, realizam as orações, as quais realizam significados que devem ser compreendidos dentro de um contexto. Portanto, compreendemos que César parece focar alguns extratos isolados da linguagem sem realizar as relações destes com os demais, ou seja, não trabalha o vínculo entre a língua e o contexto social mais amplo. O professor comenta, ainda, que dá

seguimento aos conteúdos de acordo com o currículo, focalizando alguns estratos da linguagem mais evidentemente, o da léxico-gramática, por exemplo. Todavia, no Excerto EC5, relata dificuldade em estabelecer “o engajamento” dos alunos para articular os diferentes estratos da linguagem entre si, percepção materializada no uso de adjetivo avaliativo intensificado pelo advérbio (“**muito difícil**”).

O professor também revela ter dificuldade para trabalhar com a leitura de textos em sala de aula (Excerto EC5).

Excerto EC5

César: eu não trabalho AINDA a partir de texto né ... era o **caminho** que eu tava tentando construir com o sexto ano né ... sempre começando com o sexto ano porque daí é os alunos que vão indo né que eu imagino se eles se eu conseguir fazer com que eles leiam um texto simples lá no sexto ... quando eles chegarem no nono vai ser um texto um pouco **mais elaborado** que nem eu tava te explicando eu tava fazendo um trabalho da LETRA no grupo nominal chegando na frase pra depois chegar no texto né ...[...] até a minha ... **minha ex-orientadora do mestrado já falou** que muitas vezes a gente tenta fazer esse caminho do início mas ... **podendo** fazer o caminho inverso sair DO texto e ir trabalhando o resto ... só que ainda pra mim é **muito difícil** enxergar o engajamento:: deles porque eles enxergam aquilo ... eles têm esse pensamento que eles têm que entender todas as palavras eles enxergam uma eles param eles desistem eles se dispersam e a aula vira uma bagunça:: ... né? então **tem que** ser todo todo um passo a passo todo planejado pra aí ... pra conseguir que eles mantenham concentração né [...] eles vem com uma dificuldade imensa em interpretação né ... então eu opto por fazer esse trabalho **mais concentrado né mais:: gramatical e mais:: tradicional** [...]

Ele argumenta reconhecer a existência de práticas de análise textual associadas a um contexto específico, práticas estas destacadas por sua orientadora de mestrado e materializadas no discurso de César pelo uso do discurso indireto (“**minha ex-orientadora do mestrado já falou**”), mas avalia ainda não conseguir dar conta de conduzir uma atividade dessa natureza pelo uso de adjetivo avaliativo intensificado por advérbio (“pra mim é **muito difícil**”). Entendemos que César já tentou realizar práticas de análise textual ao relatar experiências negativas, que geraram desistência e dispersão dos alunos. Ao apontar sua dificuldade de gerenciar práticas dessa natureza, César complementa sua preferência pelo trabalho com a gramática. Podemos entender como César, apesar de já ter sido apresentado a perspectivas de ensino mais contextualizadas, ou seja, novas possibilidades como ele materializa em seu discurso pelo uso da modalidade deôntica (“**podendo**”), ainda assim desenvolve práticas mais focadas na gramática, que lhe são familiares e que fazem, para ele, mais sentido em sala de aula, dentro do seu contexto de trabalho. Segundo ele, os alunos se desconcentram quando não entendem “todas as palavras”. Assim, percebemos

que César entende ser seu o papel de apresentar esses conteúdos gramaticais parceladamente, de modo que façam sentido para os alunos, evitando a dispersão da classe. Na análise do discurso de César, podemos identificar como reconfigurações identitárias não processuais. Tais reconfigurações demandam tempo de amadurecimento, conforme destaca Collins:

Mudar a imagem que temos das coisas é difícil, especialmente quando as imagens são tradicionais em relação aos papéis de alunos e professores e em relação à educação como um todo. [...] É impossível abandonar um conhecimento pessoal prático arraigado e inadequado se não houver, já em processo de criação, ideias baseadas em experiências e conhecimentos pessoais e profissionais novos e bem-sucedidos. (COLLINS, 2003, p. 141)

No Excerto EC5, o professor narra o percurso que gostaria de construir para trabalhar com textos: “eu tava fazendo um trabalho da LETRA no grupo nominal chegando na frase pra depois chegar no texto né”. Tal percurso, que vai das partes para o todo, é descrito por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 86) como relacionado à abordagem didática e importante ao aprendizado da escrita. Todavia, os autores igualmente chamam a atenção para o fato de que práticas dessa natureza podem causar a ‘artificialização’ de textos, uma vez que os alunos se detêm em aspectos formais específicos do texto que ficam, muitas vezes, “descolados do uso social da escrita”. Por fim, o professor define seu trabalho por meio de adjetivos avaliativos como “**gramatical**” e “**tradicional**”. Considerando o discurso de professores que se descrevem como tradicionais, além de César, destacamos o exemplo de um professor participante do estudo de Ribeiro (2002), que descreve sua conduta da seguinte forma: “*Eu sou um aquele professor tradicional, que expõe o assunto em sala de aula, explicando a gramática, usando um texto para explicá-la. (...)*” (RIBEIRO, 2002, p. 152). É interessante notar como essas autodescrições de práticas consideradas “tradicionais” são relacionadas ao uso da gramática como base para o desenvolvimento das aulas. Assim, podemos considerar a prática de ensino de César vinculada à abordagem didática, na medida em que reconhece se concentrar no ensino da gramática ainda desvinculada dos demais estratos da linguagem. Além disso, percebemos que César procura olhar com atenção para o contexto social e educacional de seus alunos para o desenvolvimento das aulas com atividades adaptadas ao nível de conhecimento destes, prática esta vinculada aos princípios da abordagem autêntica.

Ao ser questionado sobre a problematização de diferentes letramentos em suas aulas, César (Excerto EC6) revela como esses conceitos ainda estão em processo de internalização, procurando ainda lidar com as diferenças conceituais entre letramentos e multiletramentos.

Excerto EC6

César: o conceito DOS multiletramentos ... recém agora tão começando a maturar na minha cabeça recém esse ano comecei a PENSAR bem sobre eles né então certamente não ahn::: não::: não trabalho ainda com com essa abordagem né ... até porque assim né ... antes de ser multi ... **tem que** ter o letramento ... **eu parto desse princípio** também né então todas essas dificuldades que eu já te narrei aqui agora ... né com TODO esse enfren todo esse trabalho que eu tenho que fazer eu tampouco cheguei no letramento ... né? imagina no multi ... é um caminho assim ó **muito longo** né? ... e não só de mim professor do inglês né **eu acho** que **tem que** começar desde os anos iniciais com os pedagogos né ... porque se não eu não consigo dar dar sequência ... **na minha opinião** ... se não começar desde a pedagogia ... quando eu chegar nos anos finais ... com os com esses alunos de sexto ano eu vou fazer um trabalho muito **incipiente** ... MUITO mesmo né ...

No Excerto EC6, identificamos pistas explícitas de avaliação pelo uso de expressões que denotam a opinião do professor, como “**eu parto desse princípio**”, “**na minha opinião**” e, ainda, marca explícita de avaliação seguida de modalidade de obrigação como “**eu acho que tem que**”. Nesse momento, seu discurso acentua a ideia de desenvolver atividades educacionais de maneira gradativa, pelo uso de modalidade deôntica de obrigação, por exemplo “antes de ser multi ... **tem que** ter o letramento”. Ele avalia, pelo uso de adjetivo avaliativo intensificado por advérbio, que atingir os multiletramentos nas aulas de inglês da rede pública é “um caminho **muito longo**” e identifica o cenário que ele julga ideal para trabalhar os multiletramentos na escola: “eu acho que **tem que** começar desde os anos iniciais com os pedagogos né ... porque se não eu não consigo dar dar sequência”. Nesse sentido, entende que o trabalho deve começar previamente ao seu, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Excerto EC7 apresenta um trecho da resposta de César ao ser perguntado sobre sua familiaridade com o letramento crítico.

Excerto EC7

César: bom ... FAMILIARIZADO ainda não né ahn recém comecei a a a pensar sobre até tô lendo né agora sobre isso... [...] nessa questão do crítico ... primeiro tá passando pela minha CONSCIÊNCIA ... não necessariamente que eu vá questionar as questões de poder ou me LEVANTAR contra as injustiças mas que eu tenha consciência que elas existem que elas estão ali e aí eu tenho a escolha a autonomia do que fazer com essa consciência que eu tenho que ela **pode** ser ... nada também mas eu tenho consciência eu sei eu sei que existe eu sei que tá ali ... mas eu **posso** escolher não fazer nada pois é é ... mas ... eu to ... **penso** MAIS por esse caminho aí

O professor pondera estar em processo de reflexão acerca da tomada de consciência gerada por práticas pedagógicas criticamente letradas e, ao abordar esse assunto, ele delinea um paralelo entre as esferas da consciência e da ação. Destaca, nessa reflexão, como as relações de poder podem gerar injustiças sociais decorrentes da convivência em uma sociedade desigual. Assim, podemos perceber que embora afirme não ter conseguido implementar práticas que focalizem o letramento crítico em sala de aula, conectando os diferentes estratos da linguagem, elas ocupam seu imaginário, fazendo-o refletir e provocando o amadurecimento desses conceitos que, no futuro, poderão tomar a forma de atividades.

Ademais, destacamos que a ação para a transformação é algo fundamental para atingir a completude do letramento crítico, e César demonstra reconhecer esses dois movimentos críticos (da consciência e da ação). Portanto, a partir do seu discurso, que reconhece a complexidade envolvida nas práticas de letramento crítico, a existência de desigualdades sociais, bem como sua análise do livro didático como um material que não é atrativo para a realidade socioeconômica dos alunos da escola pública, podemos entender César como um indivíduo reflexivo, que parece se encontrar em processo de internalização de como desenvolver práticas letradas e críticas em sala de aula. A reflexão é um aspecto importante do perfil do profissional crítico e, como defende Freire (2015, p. 39), “A prática docente crítica implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

As dificuldades vivenciadas por César na internalização desses conceitos ficam evidentes quando expressa não conseguir ainda relacionar o ensino da estrutura da língua às temáticas exploradas pelo LD (Excerto EC8).

Excerto EC8

César: o que eu sinto na minha prática hoje né ... [o inglês] é uma barreira pra se chegar nesses

outros letramentos ... né é uma barreira pra se chegar no crítico ... é uma barreira pra se chegar nos novos letramentos ... ainda é uma barreira então eu acho que o nosso trabalho ... de professores de língua ADICIONAL né::: ... ainda vai ter um bom tempo pra gente chegar lá ... né porque eu **acho** que existem OUTROS trabalhos mais **básicos** mais **basilares** pra se fazer antes né porque ... eu sou muito assim do do caminho ... da gradação do menor pro maior então eu acho que antes do letramento tem a alfabetização ... o aluno **precisa** se alfabetizar DEPOIS vem o letramento

César acredita que há aprendizagens necessárias antes de se chegar aos multiletramentos, não podendo acontecer simultaneamente, por exemplo, como podemos notar pela avaliação marcada pelo processo mental “**acho**” e os adjetivos avaliativos “**básicos**” e “**basilares**”. Embora César não se filie às práticas de ensino que enfoquem os letramentos, podemos identificar que seu discurso valoriza alguns princípios da abordagem crítica, na medida em que reconhece a importância do ensino contextualizado, que, no seu caso, ainda está em processo de estudo e internalização.

Com a instauração do ERE, no início da pandemia, César conta como ele e todos os seus colegas enviaram o livro didático como material para que os alunos estudassem em casa, visto que o custo do xerox seria cobrado de cada professor caso utilizado. No Excerto EC9, ele explica o roteiro de atividades do livro que ele elaborou para enviar aos alunos com adaptações que ele julgou necessárias:

Excerto EC9

César: readaptei tudo pra coisas que eles consigam fazer sozinhos então o que que eu fiz? troquei o enunciado da maioria dos exercícios né? inclusive porque ... a maioria dos enunciados como eu já te falei é em inglês e eles têm uma **resistência** muito grande a enunciado em inglês ... né? ahn::: então refiz um enunciado coloquei esse enunciado no roteiro ... né? e usei o livro só como um suporte físico pra desenvolver outra atividade que ele consiga fazer sozinho ... né?

A partir desse relato, podemos perceber como o professor se viu obrigado a retroceder no desenvolvimento de sua prática, pois ele estava, antes da pandemia, em um momento mais autônomo em que produzia seu próprio material didático para tentar construir um processo de ensino o qual ele julgava adequado para a realidade dos seus alunos. No momento inicial da pandemia e da suspensão de aulas presenciais, César acaba utilizando um material que ele mesmo julgou inadequado para seus alunos tanto em relação às temáticas exploradas quanto em relação aos conteúdos apresentados. Por essa razão, fez um esforço para enviar um roteiro de adaptação das atividades a fim de auxiliar seus alunos para o uso do livro didático,

dado o obstáculo dos enunciados em língua inglesa, avaliado pelo professor pelo uso do substantivo avaliativo “**resistência**”.

Assim como o roteiro de atividades do livro didático, o professor tenta, em alguma medida, elaborar atividades personalizadas para os alunos por meio de alguns recursos digitais, como Google Docs e formulários (Excerto EC10), prática que entendemos como relacionada à abordagem autêntica, dada a motivação de desenvolver uma atividade direcionada aos estudantes e reconhecendo e respeitando os recursos que eles teriam para realizá-la (tradutor e dicionário):

Excerto EC10

César: bom o exemplo que eu te mandei por e-mail foi dum formulário bem básico no::: no *Google Docs* que é bem simples sobre *school objects* ... que eles só tem que assinalar o que tá esc o que tá na imagem uma questão bem básica de identificação né? ... e como eles fazem em casa eu sei que eles consultam tradutor dicionário pelo menos a maioria deles né?

Dessa forma, entendemos, a partir dos discursos analisados, o momento inicial da pandemia como um momento de experimentações, no qual os professores ainda estavam tentando encontrar formas de situar a sua prática pedagógica na nova configuração de ERE que era imposta.

No excerto EC11, César conta que, assim como seus colegas, está trabalhando com conteúdos similares por conta do desafio da adesão dos alunos ao ensino remoto. Na sua opinião, trabalhar com conteúdos diferentes poderia criar um obstáculo para os alunos em um momento em que os professores querem aumentar a adesão dos alunos, prática materializada pelo uso do processo avaliativo “**motivá-los**”.

Excerto EC11

César: a gente tá num trabalho que a gente tá tentando chamar os alunos e **motivá-los** a entrar nessa onda ... de trabalho remoto então ... se eu começar um trabalho diferente agora os alunos que a gente conseguir motivar e trazer vão pegar o barco andando ... aí eu vou ter que ... fazer o que? voltar e aqueles que já tavam que que eu faço? vou ficar me repetindo? né? então TODOS os professores pelo que eu posso observar nas reuniões ninguém está trabalhando com nada novo ... todos estão trabalhando com revisão e coisas que eles já sabem ... ou deveriam saber pelo menos

Ao comentar sobre os pontos positivos do ERE no Excerto EC12, César valoriza a flexibilidade de horários, como podemos perceber pelas avaliações positivas que ele faz, por exemplo, ao dizer “meu tempo de planejamento é **bem menor**”. É possível entendermos que planejar em menos tempo é algo desejável,

avaliação construída pelo uso de adjetivo avaliativo intensificado por advérbio. Neste trecho, o uso recorrente da modalidade de possibilidade como “o tempo que me sobra eu to **podendo** me formar” destaca como essas oportunidades são apenas possíveis por conta do tempo livre que César dispõe trabalhando no ERE. Notamos como o professor valoriza, na sua caminhada profissional, além da liberdade e da autonomia, a possibilidade de aprimorar sua formação, dada a avaliação positiva materializada pelo uso de adjetivo avaliativo intensificado por advérbio (“**muito bom**”).

Excerto EC12

César: atualmente pontos positivos ... pra mim pessoalmente ... tem muitos ... tem muitos mesmo né? a questão de eu de de eu ter mais liberdade pra eu organizar os horários da minha rotina ... ahn ... é grande eu consigo ... ahn::: agora eu planejo em menos tempo ... [...] e agora como eu penso em atividades **MUITO simples** ... logicamente o meu TEMPO de planejamento é **bem menor** ... e como eu tenho usado o mesmo planejamento pra TODAS as turmas eu não to separando planejamentos né? em função de não avançarem em conteúdos nem nada ... esse tempo é BEM menor [...] eu to conseguindo investir na minha formação que eu não conseguia fazer antes né? ... [...] voltei pra minha faculdade EAD to fazendo Letras Português EAD to podendo assistir as aulas to podendo fazer as provas ... né? então to podendo ... investir na minha formação porque eu tenho TEMPO pra investir na minha formação ... que eu não tinha antes né? posso participar de cursos que tão acontecendo online em função da pandemia... [...] o tempo que me sobra eu to podendo me formar... [...] então pra mim como professor tá sendo ... não aliás não é como professor é como pessoa tá sendo **muito bom** ...

Pelo que foi possível analisar do perfil do professor até então, notamos como ele, muitas vezes, demonstra uma maneira cautelosa de desenvolver suas aulas no contexto em que atua, buscando um caminho gradativo de construção de conhecimento como, por exemplo, trabalhando conteúdos considerados “mais simples” e se deslocando para aqueles que avalia como “mais complexos”. No Excerto EC12, ao realizar uma avaliação sobre as atividades que está elaborando no momento inicial do ERE (pelo uso de adjetivo avaliativo intensificado por advérbio (“**muito simples**”), podemos entender que ele está no ponto de partida do seu cronograma de atividades pedagógicas e entendemos, portanto, que ele buscou seguir trabalhando da mesma maneira que realizava no ensino regular presencial.

Ao mencionar os pontos positivos do ERE, o professor fala sobre suas próprias experiências (“pontos positivos... **pra mim pessoalmente**... tem muitos”). Por outro lado, ao descrever os pontos negativos do ERE (Excerto EC13), ele direciona o foco para os alunos (“pontos negativos **pros alunos tá sendo péssimo**”). Ele faz avaliações por meio de processos relacionais e adjetivos e substantivos avaliativos negativos como “**péssimo**”, “**horrível**”, “**um crime**”, “**muito difícil**”. Além disso,

demonstra que é desejável que os alunos tenham autonomia no processo de aprendizagem e adesão ao ERE ao comentar a falta desses elementos.

Excerto EC13

César: pontos negativos pros alunos tá sendo **péssimo** tá sendo **HORRÍVEL** pra prática pedagógica tá sendo um **um ... crime** né? porque não tem os alunos não tem motivação não tem autonomia não tem adesão ... vai ser uma lacuna gigantesca então não eles não não tão aprendendo ... né? ... poucos tão respondendo imagina aprendendo né? se a gente for quantificar isso né? então pontos negativos pedagogicamente ... tá sendo **MUITO difícil muito muito muito difícil** ... um ponto negativo eu acho que tá vindo ahn na questão da aprendizagem né? ... que não ... não tá acontecendo pelo que eu observo

Entendemos algumas práticas de César relacionadas à perspectiva didática no momento em que ele relata realizar atividades, ao seu ver, “tradicionais”. Além disso, notamos sua relação com a abordagem crítica, pois ele reconhece a importância de as atividades pedagógicas serem vinculadas a um contexto sociocultural. Todavia, reconhece ainda não se sentir preparado para colocá-las em prática, o que explicita seu olhar atento, reflexivo e crítico em direção à sua própria atividade profissional. Julgamos pertinente ressaltar, ainda, como o professor também carrega em seus processos de identificação práticas relacionadas à abordagem autêntica, dada a importância que ele atribui ao tipo de conteúdo e de temáticas que seus alunos demonstram ter capacidade e interesse de trabalhar. Ele procura fazer uso de atividades as quais considera fazerem mais sentido para os aprendizes e que ele define como “mais simples”. Magalhães (2002, p. 42) argumenta sobre a importância de os professores — conhecedores do contexto específico em que atuam — desenvolverem a autonomia de pesquisar sua própria prática em uma atividade de transformação de “seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1996, p. 75).

2.1.3 Professora Ana: “eu acho que a gente é eternamente aprendiz”

Ana é formada em Letras – Português, possui mestrado e doutorado em Estudos Linguísticos e trabalha no magistério há 20 anos. Ela se descreve como uma pessoa dedicada, esforçada e criativa, além de demonstrar alto valor pela educação e descrever-se como alguém que é apaixonada por estudar.

Inicialmente, para analisarmos a construção da identidade de Ana, discutimos

as motivações de sua vocação profissional. No Excerto EA1, ela diz que sempre quis ser professora e se descreve como uma pessoa comunicativa e, para ela, sua vocação profissional é por amor, avaliação construída pelo uso do processo mental afetivo intensificado por advérbio (“**gosto muito**”). Além disso, ela comenta sobre como a atuação no magistério é um desafio ao usar adjetivos avaliativos negativos como “**difícil**”, “**brabo**” e “**crítico**”, mas demonstra uma posição de resiliência ao declarar “eu não abandono”.

Excerto EA1

Ana: sempre quis ser professora eu sempre fui muito comunicativa ... eu sempre me comuniquei conversei bastante eu falo sozinha eu falo sozinha [risos] e eu **gosto muito** de explicar as coisas assim então era realmente amor eu nunca fiz vestibular pra nada nunca me interessei nem em outro curso não seria NADA se não fosse professora talvez cozinheira porque eu também gosto de cozinhar mas eu jamais [] pensei em outro curso na minha vida e assim ó magistério tá **ruim** tá **difícil** tá **brabo** tá **crítico** mas eu não abandono não abandono porque eu nasci pra isso não adianta ... é meu

Ana dá indícios de possuir uma forte identificação com sua prática profissional e, principalmente, com sua prática de enfrentar os problemas encontrados no dia-a-dia da profissão, como exemplifica o trecho “não abandono porque eu nasci pra isso não adianta ... é meu”.

Ana, como mencionamos anteriormente, é formada em Letras – Português, porém atua como professora de língua inglesa devido à falta de profissional da disciplina na escola. No Excerto EA2, ela demonstra que essa situação é indesejável e valoriza a formação de professores de inglês. Ademais, fornece indícios de características que compõem sua identidade profissional quando expressa sua preocupação com a possibilidade de prejudicar os alunos pelo fato de não ser formada na disciplina de língua inglesa e valoriza o auxílio de professoras desta disciplina, avaliação construída pelo uso do substantivo avaliativo “**ajuda**”.

Excerto EA2

Ana: eu não escolho ... aluno não escolho turma não escolho disciplina eu dou aula do que tiver que dar aula se eu não sei eu aprendo aí nesse ano e há um dois três anos atrás também ... eu fui pro inglês ... não tinha professor de inglês e a CRE não mandou o professor de inglês pra escola e aí como eu tenho esse conhecimento básico [...] eles me colocaram dar aula de inglês e eu aceitei e eu disse sempre assim ó “eu não tenho formação em inglês” eu deixo bem claro isso pros professores ali porque:: eu digo “não sou eu que quero né eu to dando aula porque estão me mandando dar aula né” eu não quero assim ocupar um lugar que não é meu ... EU acho isso um absurdo porque eu sei o quanto tem de formação de professor de inglês pra dar aula de inglês ... eu

sei o caminho que ele percorre na universidade é um absurdo e aí o que que eu faço pra não errar tanto vamo dizer assim ... eu busco **ajuda** das minhas colegas de inglês que eu tenho em outros colégios elas de certa forma elas me orientam elas me emprestam material ... [...] agora o que que eu te garanto que eu nunca nenhum aluno meu ... ficou prejudicado porque eu não sou formada ... porque eu me esforço pra não prejudicar [] eu não deixo ele assim com dúvida eu não dou menos conteúdos não não eu trabalho todo o programinha que tem que trabalhar ...

Em seu discurso, Ana demonstra afiliação à abordagem didática quando faz referência a aspectos importantes desta abordagem como cobrir todos os conteúdos e trabalhar o “programinha”, ou seja, o currículo estipulado (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Sobre a falta de investimento na educação pública, Ana faz uma avaliação por meio do substantivo avaliativo “um **caos**”, porém adota uma postura otimista de resistência, a qual parece ser uma importante característica de sua identidade. No Excerto EA3, podemos entender que os adjetivos avaliativos (“**persistentes**”, “**resilientes**”) nesse trecho são comportamentos desejáveis perante a situação da educação pública. A postura resiliente da professora se relaciona com o ideal de esperança na educação defendido por Freire (2015, p. 70): “[...] professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria”. O autor argumenta, ainda, como o ser humano tem na essência de sua identidade um processo, ou seja, é “inacabado” e está em constante busca, portanto, seria contraditório não ter esperança nessa procura ou, ainda, na construção de sua identidade (FREIRE, 2015, p. 70).

Excerto EA3

Ana: ah ah isso é um **caos** né e pior que a gente não tem nem esperança de melhorar isso porque do jeito que tá agora mas mas né não vamos desistir vamos ser ahn ... ser **persistentes resilientes** sei lá qual é a palavra certa

No Excerto EA4, a professora fala sobre a importância de saber inglês para lidar com plataformas virtuais como o Google Sala de Aula e o Google Meet. Ela comenta como suas colegas têm dificuldade em utilizar esses recursos e como ela faz tutoriais para auxiliá-las.

Excerto EA4

Ana: Google sala de aula mas é todo em inglês né [...] tem bastante coisa ali que são escritas em inglês também o próprio computador em si né? tu se tu não traduzir ele tá todo em inglês então assim ó as colega dizem “eu não sei não sei” e aí querem que o aluno faça [...] o *Meet* que tá muito em uso tudo em inglês tu tem que adivinhar as informação que vão aparecendo ali se tu não sabe ler aí tu vai clicando aí tu clica em tudo quando vê tu faz uma bobagem que é o que acontece com as minhas colegas ... aí depois tem que formatar o computador eu sigo fazendo bastante tutorialzinho agora pra **ajuda-las** ... então são várias temáticas que (a gente tá) aprendendo nos últimos dias e o meu próprio curso que eu estou fazendo voluntariamente ninguém me mandou mas eu **gosto muito** de estudar né

Ana argumenta que ela e suas colegas estão fazendo cursos, alguns de maneira voluntária e, ao final, conclui utilizando um processo mental afetivo intensificado por advérbio para falar sobre sua relação com os estudos (“**gosto muito**”). O processo mental afetivo utilizado indica, mais uma vez, a maneira como a professora vivencia a educação, pois o processo de gostar de estudar se relaciona com o momento em que ela diz que sua vocação profissional é por amor, no Excerto EA1, ou seja, o discurso da professora remete ao campo semântico da afetividade para falar sobre ensinar e aprender.

Essa percepção fica ainda mais evidente no Excerto EA5, visto que os processos mentais afetivos estão novamente presentes no discurso de Ana quando ela relata uma conversa que teve com o marido sobre o quanto gosta de estudar. Essa ideia é similar a outro comentário feito pelo marido de Ana: tanto a expressão “tu não sai daí” como o particípio com função de adjetivo “viciada” constroem a imagem dos estudos serem uma atividade intensa e prazerosa para a professora.

Excerto EA5

Ana: ah::: tá loco eu eu meu marido diz que eu sou viciada e que essas coisas são cachaça pra mim ... ele diz assim “mas tu **GOSTA** né? tu não sai daí” aí eu digo “ah eu **adoro**” eu **acho** que a gente é **eternamente** aprendiz ... **acho** que é muito válido ... as vezes UMA fala as vezes num curso te ensinam uma coisinha só mas aquilo muda muda muito a tua vida inteira sabe? ... [...] eu tiro **MUITO** aprendizado de tudo que eu faço ... eu assisto muita palestra na internet [...] e tudo é um aprendizado tudo é um aprendizado eu acho (louco) quem perde né

Além disso, Ana desenvolve opiniões utilizando processos mentais cognitivos (“**acho**”) que explicitam suas posições. Essas declarações ajudam a entendermos como Ana se identifica, pois o uso do advérbio de frequência “**eternamente**” demonstra que ela acredita que o ser humano pode estar sempre aprendendo, independentemente da idade ou de já ser um professor formado, por exemplo. Ana

também se posiciona em constante processo de aprendizagem, ao utilizar expressão “eternamente aprendiz”, alinhando-se ao argumento de Freire (2021, p. 26) de que a educação é uma atividade especificamente humana e um processo constante que constitui quem somos: “[...] não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa *certa prática* educativa. E entranhado não em termos provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se.” (2021, p. 26).

Ana reconhece que para a maioria dos professores é difícil manter uma prática de estudos ao longo de sua carreira docente (Excerto EA6). Ela se descreve utilizando adjetivos avaliativos positivos como “**guerreira**”, “**forte**” e “**um pouquinho inteligente**” e atribui as realizações profissionais como a pós-graduação e aprovações em concursos como resultados dos seus esforços (“eu estudo bastante”). Portanto, identificamos novamente como ela se entende como profissional dedicada à profissão e com uma autoimagem positiva, construída ao longo desse processo formativo. Ela avalia positivamente os cursos de atualização pelo uso de adjetivo avaliativo intensificado por advérbio (“**muito válidos**”) e diz que eles ajudam o profissional a ter um diferencial positivo, diferencial este materializado no substantivo avaliativo “**agilidade**”. Ademais, Ana comenta como muitos professores não conseguem estudar por falta de tempo.

Excerto EA6

Ana: poucos professores ... continuam estudando como eu fiz a vida inteira eu me considero uma pessoa ... **guerreira** ... **forte** ... e **um pouquinho inteligente** né porque se não eu não dava conta só um pouquinho [risos] [...] eu trabalhei vinte anos em toda a minha vida e em todos esses vinte anos eu fiz especialização de dois anos eu fiz mestrado de dois anos eu fiz doutorado quatro anos eu ainda passei num concurso do Município e tirei terceiro lugar ... passei no Estado e tirei o primeiro lugar ... e só porque eu estudo ... eu estudo bastante ... só que as pessoas não tem essa energia ... elas não tem não tem no Município não tem ... agora eu tô no comitê gestor ali pra fazer um currículo emergencial ... e eu fui convidada a organizar o tal currículo gente::: o que a gente recebe ... as pessoas não conseguem organizar um documento então assim ... voltando naquela tua pergunta os cursos são válidos? ... MUITO válidos são esses cursos aí que me conduzem a eu ser um pouquinho diferente ter um pouquinho mais de **agilidade** ... [...] então são **MUITO válidos muito válidos** se tivesse mais tempo ... de repente mais gente estudava [...] e assim ó a gente pode conversar até amanhã ... e por quê? da onde que eu tirei tanta conversa? dos cursos que eu fiz das leituras que eu fiz nada vem por acaso (como diria meu pai) “se tu não botar nada aqui dentro ... não sai nada” né? tem que botar processar pra depois sair [] é igual saco de feijão né ..

Ana demonstra, em seu discurso, bastante dedicação à sua profissão e, ainda, à causa da educação pública e da noção da dificuldade em conseguir recursos para as escolas. No Excerto EA7, ela conta como tomava cuidado com os dicionários de

inglês disponíveis na biblioteca da escola porque havia poucas unidades, como avalia a professora pelo uso de adjetivo avaliativo (“**contadinho**”).

Excerto EA7

Ana: tem dicionário... não são muitos os de inglês... português tem... hor-ro-res de dicionário... mas inglês é **contadinho**... eu me lembro que o ano passado tinha uma época que tinha treze... então nós cuidava aqueles dicionário assim eu ia EU mesma... buscar na biblioteca... e eu mesma levava... enquanto que os de português eu pedia pros alunos levar e buscar porque se perdesse um não teria problema... agora perder um de INGLÊS

Segundo Silveira (1995, p. 29), “[...] é importante que o professor voltado para a transformação da sociedade procure, em sua vida cotidiana, ser coerente com os princípios e valores que proclama em sala de aula”. Portanto, a partir desse relato, entendemos que Ana não só expressa em seu discurso sua insatisfação com a situação da educação pública ou a falta de investimento na área, mas também argumenta agir para colaborar com a manutenção dos materiais disponíveis na escola, ou seja, expressa que direciona sua prática cotidiana para a transformação do cenário de descaso da educação pública.

Outro exemplo de como Ana relatou agir para contornar as dificuldades encontradas na realidade das escolas públicas é apresentado no Excerto EA8. Ela conta sobre como pede dinheiro para os pais dos alunos a fim de ajudar a custear o xerox utilizado pelos professores. Podemos perceber a convicção que ela tem nesse tipo de atitude pelo uso da modalidade deôntica de obrigação “**tem que**”. Além disso, a professora traz, em seu discurso, a imagem da educação, especificamente a educação pública, como um jogo, ou seja, a ideia de que há desafios que devem ser enfrentados. Caso alguém não os enfrente, esta pessoa não estaria “jogando”. Por vezes, o descaso de órgãos públicos com a profissão docente desestimula os professores a “participarem do jogo”:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 2015, p. 65)

O discurso de resistência de Paulo Freire traz em si a ideia da indiferença do

professor em relação às dificuldades da educação pública como algo indesejável e, até mesmo, inaceitável. Alinhado a essa ideia está o perfil de Ana, que prefere “jogar o jogo”, por mais desafiador e cansativo que seja.

Excerto EA8

Ana: o que que eu faço que dá muito certo conversar na reunião dos pais eu digo assim... gente o xerox é pago as professoras não têm condições de pagar pra todo mundo ENTÃO os pais que quiserem contribuir conosco será MUITO bem-vindo... que que acontece... um pai e outro pega lá e larga vinte reais pra gente... e esses vinte reais acaba pagando pra toda a turma uns dois meses... aí lá pelas tantas eu falo de novo vem um outro pai então dentre trinta pais uns cinco ou seis acabam ajudando... e tu acaba conseguindo pagar o xerox então assim [...] eu não deixo o aluno sem a aula por causa de dinheiro... eu dou um jeito nem que seja uma rifa a gente faz... né nunca ele fica sem o material porque não tem condição ahn porque a gente **tem que** se virar né ahn a educação tá assim o que é que a gente vai fazer... **ou tu entra no no no no jogo e joga... ou tu cai fora... e eu prefiro jogar** [risos] né... dando o jeito que a gente dá sei lá [risos]... tem gente que critica né aí eu não pago aí eu não pago mas vai fazer o que? É a tua aula que tá em jogo... se tu não caprichar na tua aula é a tua aula que vai ficar ruim... eu penso assim

Ao descrever sua prática pedagógica em sala de aula, Ana esclarece não utilizar o livro didático no contexto da EJA. Na sua opinião realizada por substantivo avaliativo intensificado por advérbio (“**muita dificuldade**”), a baixa competência de leitura de textos em Língua Portuguesa, por parte dos alunos da EJA, dificulta que eles acompanhem o livro e, portanto, Ana, assim como César, prefere buscar textos menores na internet àqueles explorados no LD (Excerto EA9). Essa estratégia pedagógica por ela adotada é avaliada positivamente, no uso do adjetivo avaliativo “**fácil**”

Excerto EA9

Ana: eles tem **MUITA dificuldade** em português [risos]... **MUITA dificuldade** de ler uma questão de interpretação... **MUITA dificuldade** de então assim eu não CONSIGO fazer o aluno chegar no livro didático e conseguir acompanhar o livro didático... eu acho que ele precisa ahn::: precisa assim eh ... de muita ajuda minha... quando é mais **fácil** pra mim e aí eu vou falar que é bem realmente pelo fácil eu ir ali na internet pegar um trechinho de um de um texto da::: moderna por exemplo

Ana avalia negativamente materiais prontos a partir do uso processo mental afetivo (“**não gosto**”) no Excerto EA10. Na sua visão, o material pronto não auxilia no aprendizado do aluno. A partir dessas ideias, podemos entender como ela tem o aluno como foco da sua prática de ensino e busca, em vista disso, materiais que o completem e sejam de seu interesse. Portanto, podemos perceber como Ana enfoca as necessidades do aluno, se alinhando discursivamente à abordagem autêntica

como apontam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 101).

Excerto EA10

Ana: eu **não gosto** do pronto... porque... porque eu por causa do meu contexto... de repente se eu fosse uma professora dum colégio particular né que se eu fosse formada em inglês de repente eu até gostaria dum material pronto mas eu **não gosto** de material pronto porque... eh não vai completar o meu aluno... vai não vai dá não vai dá não vai entender... aí se ele não vai entender por que que eu vou ensinar? não não dá tu tem que pensar ahn eu penso assim eu tenha a dona maria só pra tu ter uma ideia porque eu não gosto de pronto... a dona Vera tá sendo alfabetizada e tá no sexto ano tá... na mesma sala de aula eu tenho o Alex que tem um gurizote de 16 anos que é todo do free fire sabe aquela coisa assim radical aí como é que eu vou dar o MESMO material pros dois? dona Vera nem sabe o que é free fire o Alex não quer saber de comida de cozinha de não sei o que... então eu **tenho que** pensar... nesses dois lugares né

Ela ainda dá dois exemplos de alunos seus, do contexto da EJA, e destaca como possuem interesses diferentes. Identificamos a importância que ela atribui à vivência de cada aluno pelo uso da modalidade deôntica de obrigação (“**tenho que**”). Essa perspectiva está alinhada à abordagem autêntica, visto que esta busca, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 111), focar “no significado que a criança realmente quer comunicar, respeitando sua individualidade e suas diferentes experiências de vida.”

Apesar de desabafar sobre as dificuldades, Ana demonstra que está disposta a tentar solucioná-las ao trazer novamente a imagem da educação como um jogo (Excerto EA11), destacando o caráter de obrigação desta atitude no uso da modalidade deôntica (“**tem que** jogar”).

Excerto EA11

Ana: aí tu vai trabalhando trabalhando quando tu vê tu vai dormir à uma acorda às seis... e não vive mais né mas é o que eu digo tá jogando **tem que** jogar né... mas às vezes eu me irritado comigo... às vezes eu me irritado comigo por não gostar de material pronto eu me irritado sabe [] eu boca aberta assim eu fico braba comigo mesma tu vai ver tu vai ter umas crises existenciais assim... poxa vida todo mundo tá usando né trabalha bem pouco... salário é ruim... tu podia entrar nisso... mas aí tu entra e daí tu não é feliz ...daí tu já já [] [risos] então assim lá de vez em quando a gente vai no pronto mas é raro eu tenho problema com esse pronto aí

No Excerto EA12, há um exemplo de uma prática de Ana relacionada à abordagem funcional. A professora conta que busca auxiliar os alunos nas provas buscando demonstrar como certas “escolhas linguísticas” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 126) se conectam aos seus significados de maneira a construir

também os sentidos do texto.

Excerto EA12

Ana: eu leio o texto com eles nas provas... eu dou assim uns toque assim digo olha essa palavra aqui... por exemplo [] o *but* né... quando ela aparece eu digo ih:::... será que ele continuar com a mesma ideia? ... sabe [] será que vai continuar a mesma ideia? porque lá embaixo tem uma questão que diz assim... ahn::: fulano de tal... tem eh mantém a mesma::: o mesmo raciocínio ou o mesmo ponto de vista que tinha no início do texto?... aí se ele viu lá um *but* tem? aí ele já se dá conta que não... não pode porque tem um *but* ali...

Ana (Excerto EA12) traz o exemplo de como a preposição “*but*” indica ideias que contrastam entre si no texto, mostrando a conexão entre as palavras que o compõem e o seu significado do, trabalhando “[...] uma gramática que considera o texto como um todo; passa pelos estágios desse texto e, então, examina os detalhes dos modos através dos quais as palavras em períodos são conectadas em orações para contribuir com o significado de todo o texto.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 126).

No Excerto EA13, Ana conta que costuma trabalhar com temas que sejam do interesse dos alunos, dada sua avaliação dos temas realizada por adjetivo avaliativo (“**simpáticos**”), exceto a tradição gaúcha, tema o qual ela julga importante ser trabalhado independente da opinião dos alunos. Desse modo, entendemos como ela coloca os interesses dos alunos como o elemento norteador para escolher temas, mas também concilia com a sua experiência profissional ao trazer temas considerados por ela “importantes para a formação”. Ela traz um exemplo do processo de elaboração de uma atividade que tem como tema a arte rupestre. Essa atividade traz a individualidade do aluno para o assunto da sala de aula, além de conectar as experiências pessoais de cada um ao tema trabalhado em um ambiente formal de educação, sendo interessante notar como a parte ativa de realizar tal conexão deve partir também do aluno, de maneira que a construção do conhecimento se desenvolve de acordo com o embasamento da abordagem crítica:

Por trás dos letramentos críticos está uma ‘economia moral’ da aprendizagem, na qual o equilíbrio da agência se desloca do modelo vertical de transmissão do conhecimento professor-aluno, típico da pedagogia didática, para um modelo horizontal aluno-aluno, no qual o conhecimento é coconstruído em uma comunidade de alunos, o que lhes possibilita condições de uso dos letramentos para obtenção de maior controle sobre suas próprias vidas. (KALANTZIS; COPE; PINHERO, 2020, p. 155)

A professora busca, ainda, desenvolver a liberdade dos alunos em diferentes maneiras de se expressar, bem como explorar a multimodalidade de significados: “cantem ou grafitem ou pintem ou escrevam ou desenhem”. Portanto, entendemos como a professora pratica pressupostos da abordagem autêntica, pois “busca fornecer espaço para sua autoexpressão” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 101), e os alia à prática reflexiva da abordagem crítica.

Excerto EA13

Ana: o que interessa pra eles... [...] eu digo que são assuntos **simpáticos**... [...] claro que eu também levo coisas que eu julgo importante... pra formação... por exemplo não me venha com conversa porque eu trabalho a tradição gaúcha... tem gente que não gosta... tem gente que acha que eu não sei a história que eu não valorizo que não sei o que a guerra não interessa... eu trabalho por questão da CULTURA isso eu acho importante e tem alunos que não gostam mas trabalho igual eu digo não quero nem saber vocês vão trabalhar e pronto... sabe... agora no mais eu procuro levar assuntos que... estejam acontecendo... por exemplo [...] a professora de... ciências me trouxe um texto sobre [...] arte rupestre [...] eu pensei assim... mas o que que é interessante pro aluno olhar arte rupestre aquelas coisa desenhado nos nos nas caverna as coisa lá num:: né num sei... será que vai interessar pra eles? aí eu fui desenvolvendo um raciocínio cheguei no final e disse assim... “e você qual marca você vai deixar?” aí tentei mostrar pra eles que aquelas marcas lá... LÁ:: quatro mil anos influenciam na minha vida hoje... e o que eu fizer hoje vai influenciar na minha vida daqui milhões de anos então qual marca estou deixando hoje... então no final eu peço que eles... ou cantem ou grafitem ou pintem ou escrevam ou desenhem sei lá... o que eles querem deixar pro depois então coisas assim que promovam isso que eu levo... pros meus alunos que promovam uma reflexão... [...] eu sempre digo assim pra eles... quatro horas sentados aqui... QUATRO horas... vocês não podem ir com a cabeça vazia embora... você tem que até pode chegar com a cabeça vazia mas TEM que ir embora com alguma coisa dentro... e aí eu aí eu faço fico **motivando** o tempo todo então assuntos assim... que eh interessa eles.. [...] outra coisa que eu considero muito é o contexto deles... por exemplo assim eles moram ali e as casas... as casas onde eles moram tem um que mora do lado da sanga... meu aluno que mora do lado da sanga então assim teve uma enchente... um aluno **perdeu** tu::do então eu trabalho com isso também... mas não claro não falando dele né mas falando [...] porque as pessoas vivem desse jeito... porque camobi tá assim enfim... nesse sentido né não falo na família... mas coisas que também eu vejo que eles tão **sofrendo** né agora eu to tentando sempre a pandemia agora nesse momento eu tô falando muito da pandemia...

Ana também conta como incentivar os alunos em suas aulas pelo uso do processo avaliativo “**motivando**”. A modalidade deôntica (“Tem que”) expressa a assertividade de Ana sobre tentar auxiliar os alunos a aprenderem algo no tempo em que passam na escola. Essa ideia de o aprendizado estar “dentro da cabeça do aluno” sinaliza, em certa medida, um alinhamento a abordagem didática, na qual “[...] o conhecimento é considerado precipuamente cognitivo — algo que está na ‘cabeça do aprendiz’ [...]” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 98).

Outro exemplo significativo para entendermos a identidade de Ana é sua

preocupação com a escolha dos temas trabalhados em aula. A professora diz que tenta discutir temas que envolvem dificuldades enfrentadas pelos alunos, materializadas por processos avaliativos negativos (“perdeu”, “sofrendo”), uma vez que, nos lugares onde eles moram, há enchentes ou o descaso das autoridades com a cidade e os bairros, estabelecendo, assim, uma relação entre os conteúdos da sala de aula com o que os alunos experienciam socialmente no seu cotidiano (FREIRE, 2015, p. 32). Ademais, entendemos essa sua prática como relacionada à abordagem crítica por discutir temas que abordam problemas atuais de interesse dos alunos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 141). Além disso, ela reconhece a pandemia como um novo tema que engloba dificuldades vivenciadas pelos alunos.

No Excerto EA14, Ana conta que, apesar de não ter formação em inglês, dá aula para EJA porque como os alunos conhecem pouco sobre a língua inglesa, o conhecimento dela seria suficiente para trazer algo de novo para eles. Desta forma, a professora elabora uma autoimagem positiva ao avaliar-se pelo uso do advérbio avaliativo “**excelente**”. Ela argumenta como as aulas de inglês não devem ser maçantes com textos longos e muitos exercícios, por exemplo. A professora acredita que a prioridade não deve ser a quantidade de conteúdo, mas o quão significativo aquele conteúdo se apresenta para os alunos. Percebemos a importância que a professora atribui às experiências significativas para seus alunos (“pra eles”) nas aulas pelo uso da modalidade deôntica (“**tem que**”), trazendo novamente a perspectiva da abordagem autêntica e a experiência do aluno como força motriz para o desenvolvimento da aula (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Portanto, considerando tanto o foco nos alunos quanto a prioridade na agência dos estudantes e sua criação de significado, percebemos que a prática de Ana dialoga com as abordagens autêntica e crítica.

Excerto EA14

Ana: por que que eu tô dando aula na eja? Por que eles eles eu eu eu ehn eu sou::: ... **excelente** pra eles... né porque eles não eles não tem assim... eh::: tudo que eu ensinar pra eles vai ser **ótimo**... tudo o que ahn eles aprendem o que eu vou ensinar... eu tô além do que eles do que eles vão conseguir levar [...] eles me preferem a um professor que eles tiveram de inglês antes de mim.... [...] o professor chegava e botava assim... o verbo to be::: uns textos enorme de inglês tu já imaginou pra ti que não lê nada... aí tu bota lá um quadro em inglês... o aluno olha e não entende nada aí a aula não serve pra nada... [...] eu não fico escrevendo inte-- o quadro inteiro de inglês mas tudo aquilo que eu levo significa pra eles tem que significar é em inglês é outra língua meu deus se eu não significar então ... por isso que eu faço pequenininho às vezes eu boto lá quatro linhas no quadro e mesmo assim eles tem dificuldade de entender... então tu imagina se eu boto um... um ou senão exercícios... encho o quadro de exercício... e sento... é assim que ele fazia... e aí a criatura não

aprende nada odeia inglês por que que a maioria das pessoas não gostam do inglês? Claro... tu não conhece... como é que tu vai gostar daquilo que tu não não né... eu penso assim e hoje eles gostam de inglês eles me veem e vão me receber lá na porta... porque é **simples** porque é **tranquilo** porque fala das coisas deles... e é isso que vai envolvendo o aluno porque a gente brinca... porque a gente faz desenho a gente pinta as letrinhas a gente pinta os desenhos também... não é aquela coisa assim ui aquela coisa muito assim... **tradicional** sei lá... nem português tem que ser né mas enfim

Além disso, Ana (Excerto EA14) realiza avaliações sobre o que é desejável em aulas de inglês ao usar os adjetivos avaliativos “**simples**” e “**tranquilo**”. Ela descreve as atividades que faz com os alunos a fim de atingir essa atmosfera nas aulas, explicitando as diferentes práticas multimodais que afirma trabalhar, evitando desenvolver aulas avaliadas pela professora pelo uso do adjetivo avaliativo “**tradicional**”.

Ana (Excerto EA15) diz que não sabe definir de maneira precisa o conceito de multiletramentos, mas acredita que o pratica em suas aulas. A professora declara sua opinião, realizada pelo processo mental cognitivo em “eu **penso** que a gente **tem que** ser completo”. Além disso, a modalidade deôntica destacada expressa alto nível de dever nesta ideia. O exemplo que ela fornece são as diversas atribuições que ela acredita que um professor deve ter além de “só saber dar aula”. Podemos entender como esses exemplos dizem respeito à identidade de Ana e como ela atua como profissional e como eles são como um dever, devido ao uso da modalidade deôntica de obrigação (“eu **tenho que** saber”). Mais uma vez, entendemos como é importante para a professora entender individualmente o que é relevante para cada aluno e traçar os processos de ensino e de aprendizagem levando em consideração as particularidades de cada um. Além disso, a noção de “professor psicólogo” trazida por Ana, ou seja, aquele que conversa e dá conselhos, se relaciona com uma prática já mencionada pela professora no Excerto EA13 de tentar motivar os alunos.

Excerto EA15

Ana: sim... pratico quando eu levo pra eles ahn::: novidades... coisas diferentes desafios novos... porque eu **penso** que a gente **tem que** ser completo eu digo pra eles assim... eu sou professora então eu só sei dar aula... não... eu **tenho que** saber dar aula eu tenho que eu tenho que saber conversar porque eu acho que o professor até um pouco psicólogo eu digo pra eles assim né... eu **tenho que** saber entender vocês eu **tenho que** conhecer eu **tenho que** CONHECER... o que cada idade o que cada idade de vocês significa na vida de vocês... porque se eu tenho na minha turma um aluno com onze ano e um com dezesseis eu não posso querer o mesmo resultado dos dois... então assim ó a gente **tem que** ser completo e pra isso esse conceito de multi multiletramentos ele é muito importante... os alunos... eles são muito espertos... eles ensinam a gente diversas coisas e não querem aprender u::: a aula de inglês às vezes ou de português não querem ler um texto... mas eles te dão um show explicando ali como funciona um... um aplicativo do celular... então por isso

que eu digo pra eles... eh::: a gente aplica sim... toda hora todo momento o conceito de multiletramento... mas não se preocupa em ficar sabendo né o que é isso pra que que serve... a partir do momento que tu desafia o aluno o tempo todo tu tá aplicando

Retomando sua visão de que “a gente tem que ser completo” em relação aos multiletramentos, Ana (Excerto EA15) demonstra conhecimento sobre a realidade dos seus alunos. Ela não só demonstra conhecê-los, como também os avalia positivamente pelo uso do adjetivo avaliativo “**espertos**” e pelo uso da expressão idiomática positiva “**dar um show**” ao falar sobre como os alunos explicam o funcionamento de um aplicativo de celular. Neste trecho, Ana se alinha à abordagem crítica, pois valoriza os interesses dos alunos e suas práticas de utilizar as novas mídias digitais, reconhecendo a legitimidade dos significados construídos por meio da cultura popular nesses novos espaços sociais digitais (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 144). Ela poderia ver o uso do celular como uma distração dos estudos ou considerar algo sem importância, no entanto, assim como Brenda, vê essa prática dos alunos como um meio no qual eles se expressam genuinamente e, portanto, demonstram o potencial intelectual que possuem e podem utilizar em outros momentos, como nas aulas de língua.

No Excerto EA16, há outro exemplo de como o discurso de Ana sobre sua prática se relaciona à abordagem crítica ao dizer “não consigo dissociar a vida da aula” para contar como busca trazer temas relacionados à realidade dos alunos. Ela alega não seguir planejamentos, ideia materializada pelo substantivo avaliativo “**problema**”, porém, mais uma vez o que notamos é como ela possui flexibilidade para adaptar suas aulas conforme as circunstâncias específicas e, principalmente, o interesse dos alunos. Ana menciona um exemplo sobre como realiza adaptações em suas aulas de acordo com o estado emocional dos alunos. Segundo Lau (2017, p. 84), pesquisas na área de educação crítica de língua mostram a relevância de as emoções presentes na sala de aula serem consideradas por professores e pesquisadores. Ao invés de entender as emoções como uma distração e considerar o potencial nelas imbuído de criação de significado e, portanto, de construção de posição de sujeito (LAU, 2017, p. 83-84), logo, é possível notarmos como Ana considera as emoções dos alunos e suas individualidades no direcionamento da aula.

A professora conta como tenta encorajar os alunos a não serem resignados às situações de dificuldade e tentar agir para resolvê-las. É interessante notarmos como

Ana (Excerto EA16) usa a primeira pessoa do plural ao citar os exemplos de ação para resolver os problemas que seus alunos encontram, se colocando, de certa forma, como alguém que faz parte dessa transformação.

Excerto EA16

Pesquisadora: e como que tu tenta trabalhar isso [letramento crítico]?

Ana: não consigo... não é não consigo dissociar a vida da aula... por isso que eu digo eu sou muito eu tenho muito **problema** com planejamento... porque às vezes a aula acontece e tu chega e vê um aluno triste... a aula muda toda... aí tu pergunta o que que foi... aí a minha mãe separou do meu pai... daí tu tinha um planejamento lá de... de falar de::: sei lá de festa de::: sei lá circo... aí tu tá vendo tá vendo que o teu aluno tá com chorando porque o pai separou e tu vai falar sobre circo... sabe ... então assim... eu eu eu eu sou muito nesse sentido eu sou muito::: ahn ahn desenvolvo muito isso muito a questão da consciência muito a questão da realidade muito assim de não aceitar as coisas como elas são... eu sempre digo assim[...] isso é uma frase que eu sempre falo... não importa da onde eu venho importa pra onde eu quero ir... sabe... “ah porque é fácil pra senhora falar porque a senhora tem onde morar” eu digo “não senhor eu também já tive dificuldade...” não importa da onde eu vim importa o que eu quero fazer da minha vida... ah tem fome... então vamo atrás de comida... ah eu não tenho roupa vamo atrás de roupa.... não vamo aceitar o não tenho e ficar em casa esperando... sabe eu faço assim com eles...

Esse envolvimento de Ana para auxiliar seus alunos em questões pessoais, por meio da educação, parece ser um bom exemplo de como podemos usar os “letramentos para assumir o controle sobre as condições da própria vida” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO; 2020, p. 160).

No contexto do ERE, Ana (Excerto EA17) demonstra compreensão com os alunos ao usar a expressão “**me coloco no lugar dele** que tem 16 anos 15”, além do reconhecimento da situação de vulnerabilidade social dos adolescentes, estudantes da EJA, avaliação construída pelo uso de adjetivo avaliativo (“**difícil**”), ela sinaliza como muitos não possuem auxílio da família nos estudos ao ficarem em casa por conta da pandemia.

Excerto EA17

Ana: eu vou te dizer que eu não cul não julgo não::: culpo os alunos por isso... porque é... é uma coisa **difícil**... é um momento **difícil**... pra ti estudar assim quando tu vai e te reúne num grupo e tu tá estudando tu tem uma um um motivo uma motivação todo mundo tá estudando eu vou estudar também... aí vou discutir com meus colegas... vou dar um exemplo vou corrigir... e quando tá sozinho... sabe é **difícil**... é **difícil**... me coloco no lugar dele que tem 16 anos 15... eu vejo pelos meus filhos... e isso que nem são adolescentes eles num eles eu tenho que tá junto... vou te falar eu tô ajudando... e essas crianças não tem os pais em roda pra ajudar... eles já tão com 15 anos na EJA porque eles não tem família em roda cuidando deles se tivesse não tavam né... concorda comigo?

Podemos ver como Ana tenta se adaptar ao ERE ao elaborar atividades didáticas “leves” e “curtas”, como conta no Excerto EA18. A avaliação que ela faz sobre os alunos realizarem tais atividades deixa transparecer uma preocupação em fazer algum sentido para os alunos, marcado pelos substantivos avaliativos no diminutivo (“**interpretaçãozinha**”, “**conteudinho**”). Além dessas adaptações, notamos como a professora mantém constante em sua prática a preocupação pelo interesse dos alunos.

Excerto EA18

Ana: eu me preocupo com atividade assim mais... mais leves vamos dizer assim né... e eu... tomei como prioridade pra mim nesse ensino remoto... UMA página... não mais que isso... porque... eu acho que se eles fizerem aquela página que tem UM **conteudinho**... uma **interpretaçãozinha** uma... tá ótimo... tá ótimo ninguém vai morrer se não né se não ver toda a gramática... né... então eu penso assim e procuro também... pegar temas... que interessam

Analisando mudanças no momento inicial do ERE em relação à sua prática antes da pandemia, Ana faz uma avaliação sobre sua postura pelo uso de adjetivo intensificado por advérbio (“**muito preocupada**”) ao relatar que sempre prioriza “dar sentido à aula” e, portanto, acredita não ter mudado em relação a isso no ERE (Excerto EA19). Notamos como, mais uma vez, a abordagem crítica está presente em sua prática, que focaliza temas de “uma situação real”, abordagem esta “[...] cuja substância é a discussão de questões do mundo real, criando textos autênticos que abordam questões de interesse para os alunos e sua comunidade” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, p. 140). O exemplo trazido pela professora é sobre como resolver um problema presente na vida dos alunos, neste caso, a pandemia, porém, de uma maneira lúdica, fazendo com que eles imaginem qual tipo de super herói poderia “vencer a pandemia”. A partir deste exemplo, podemos entender como Ana valoriza o “envolvimento com questões do mundo real” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 160) além de propor uma prática de aprendizagem ativa de criação de significados individuais, que a afilia igualmente à abordagem autêntica.

Excerto EA19

Ana: eu sempre fui uma pessoa **muito preocupada** com isso assim... com dar sentido à aula... então às vezes a minha aula tá com uma programação toda lá... aí acontece uma coisa e aí tudo muda... [risos] [...] eu acho que nesse sentido não mudei muito não... claro que claro é diferente né contextos diferentes porque na aula provavelmente da iria pra outro lado... de repente eu exigiria um

pouco mais na aula deles... [...] eu gostaria muito de dar uma aula assim que nem nós tamo conversando... mas a gen eles não tem ACESSO a isso... [...] então nesse aspecto eu não mudei muito não... [...] aqui assim ó... os temas... não são parecidos nunca né... não são parecidos eles são temas assim sempre voltados a uma coisa de vida... a uma situação real... eu não fico lá pegando um texto qualquer da internet que já tenha pergunta pronta... eu até às vezes pego algum texto que nem o último que eu peguei sobre ah tá peguei um texto sobre agora pra... pra::: uma atividade futura né... porque eu tô sempre planejando o futuro né... hoje mesmo eu fiz um fiz assim... peguei um texto pronto [] que falava de super heróis... e aí a última questão eu pedi se nós tivéssemos um super heróis aqui... nesse período pra vencer a pandemia como ele seria? Descreva ou justifique a sua escolha por exemplo sabe...

No Excerto EA20, Ana descreve sua identidade explicitamente por meio de avaliações positivas pelo uso de adjetivos avaliativos (“**tranquilas**”, “**criativa**”). Podemos entender que a característica “a frente dos colegas” se relaciona a atributos e comportamentos mencionados nesse excerto, como ter um perfil criativo e valorizar muito o que os alunos fazem. Essa questão de valorizar a voz do aluno dialoga com as abordagens autêntica e crítica, visto que a perspectiva autêntica preza os significados trazidos pelo aluno enquanto a visão crítica entende como legítima as expressões dos alunos, sem considerá-las inferiores a produções canônicas da “alta cultura” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

Excerto EA20

Ana: [...] as coisas pra mim são **tranquilas** né eu sempre fui que nem eu te disse eu eu eu me considero... eu me considero uma professora... a frente dos meus colegas não tô me exibindo não é isso ... nem me achando também não mas eu sou assim a frente de todo mundo eu sou muito... eu tenho esse perfil... de tá sempre bom desde que eu comecei a dar aula em pinhal grande há vinte anos... eu era uma professora que::: todo mundo achava que eu era **criativa** eu nunca fui uma professora normal [risos] ai eu sempre fiz muito barulho... sempre fiz muita::: ... eu eu falo muito sobre tudo o que eu faço eu valorizo muito o que os alunos fazem eu envolvo nem que seja [] já fiz comida dando aula... já limpei pátio dando aula... já fiz gincana dando aula... já fiz... teatro dando aula... já fui::: sabe então assim eu eu não eu essas coisas e eu tô agora nesse momento eu tô muito mais envolvida em elaborar as atividades auto-explicativas então assim porque eu não tô indo junto

No Excerto EA20, observamos como Ana se considera fora do padrão em relação à sua prática profissional. Ainda, é possível entender que sua fala indica que o “normal”, ou seja, o mais comum ou o mais recorrente na profissão docente seriam profissionais que se desviem do “perfil criativo” mencionado por Ana. Tais profissionais não realizam atividades diferenciadas como as que exemplifica ou não valorizam o que os alunos fazem de maneira intensa como Ana diz valorizar. Portanto, no momento inicial da pandemia, a professora conta que está direcionando a energia dessa sua criatividade para elaborar “atividades auto-explicativas”, visto que não há

uma maneira de encontrar o aluno para explicar o material.

Um outro momento em que Ana se entende como diferente da maioria dos seus colegas é quando relata utilizar recursos tecnológicos para trabalhar remotamente, avaliando a prática positivamente, pelo adjetivo avaliativo “**tranquilo**” (Excerto EA21). Por outro lado, a experiência de seus colegas é avaliada mais negativamente por Ana pelo uso do substantivo avaliativo “um **baque**”. Além disso, Ana relata ajudar suas colegas com relação ao uso das tecnologias. Avaliando seu perfil, Ana atribui a facilidade que tem para trabalhar com recursos tecnológicos às suas atividades na pós-graduação. Esse relato apresenta a importância do letramento digital na formação de professores, como discute Motta-Roth (2008), porém aqui entendemos a importância não só para desenvolver práticas de letramento digitais com os alunos, mas também para aprimorar o seu exercício profissional de uma maneira geral.

Excerto EA21

Ana: [...] inserir arquivo inserir isso aí pra mim é **tranquilo** né pega link bota link faz link isso aí pra mim não foi difícil ago::ra... vou te dizer que sim pra maioria dos professores foi um **baque**... foi um baque porque eu mesma tô ajudando minhas colega faz tempo... é que eu... num num seria uma pessoa ideal pra tua pesquisa [risos] porque olha só porque eu tava no meio da universidade estudando então... eu não sou uma pessoa desatualizada né claro que eu deveria ter muito mais acesso a tudo mas eh pra desatualizada eu não sirvo aí se fosse uma pessoa que nem a minha colega Cláudia que ela não sabe mandar um E-MAIL

No entanto, a dificuldade que Ana encontra no contexto do trabalho remoto é conciliar suas atividades profissionais com o cuidado com os filhos, que estão em casa (Excerto EA22). A professora descreve as atribuições que vivencia nessa conciliação utilizando adjetivos avaliativos intensificados por advérbio e substantivo avaliativo como “**muito ruim**”, “**muito difícil**”, “**muito cansativo**” e “**desafio enorme**”.

Excerto EA22

Ana: só que o que tá **muito ruim** assim que eu não gosto... é que eu tô com meus três filhos em casa... eles não têm escola eles não têm creche... então.. tenho que trabalhar e eu tenho que dar conta deles também então assim ó pra mim ficou **mui::to difícil** então o que que mudou na minha rotina... se tornou **muito cansativo** dar conta [...] pra quem é mãe... NO::SSA tá difícil... tá **muito difícil**... [...] mudou muito a rotina e é um **desafio enor::me**... é conciliar...a o trabalho de MÃE com com [] ser mãe [...] é trabalhar também né porque tem que dar banho tem que fazer os temas tem enfim... tu sabe... conciliar esse trabalho com o trabalho [...] da vida real assim que é... que é o trabalho de escola né que é o trabalho que tu sairia e iria fazer... agora não tu não... que nem eu disse pro meu marido esses dias... que saudade de ir trabalhar cansava menos...

Em relação ao ERE, Ana (Excerto EA23) acredita ser uma modalidade de ensino no qual o professor está mais presente na vida do aluno, dada as avaliações que ela realiza por meio de adjetivos avaliativos como “**diário**” e “**constante**”. A professora demonstra estar disponível para se comunicar com os alunos remotamente. Ela acredita que a rigidez em não responder alunos que entram em contato em horários diferentes do que seriam suas aulas — por exemplo, alunos da EJA do turno noturno que enviam mensagens no período diurno — pode afastá-los. Portanto, o adjetivo avaliativo em “professor tão **rigoroso**” indica uma avaliação de algo que é indesejável. Apesar de Ana entender esse comportamento de estar disponível para responder o aluno como uma prática desejável, ela reconhece o quão trabalhosa é. Por fim, no Excerto EA23, ela define o ensino remoto pela expressão “algo punk”, justamente para reconhecer o cenário de trabalho exaustivo que essa modalidade ocasiona.

Excerto EA23

Ana: [...] eu acho que essa a diferença né com o ensino remoto nós estamos muito mais presentes na vida do aluno... é **diário...constante**... o tempo todo... e não me venha me dizer ah mas... responde só no horário [] o aluno não espera criança não espera ele não sabe... e aí se tu vai ser um professor **tão rigoroso** assim também::: ... aí... daqui a pouco também o aluno se desinteressa daí ele não quer mais tua aula daí vai acabar criando um problema pra ti... então eu sempre digo assim pra eles... mandem recadinho se a profe demorar um pouquinho é porque a profe tá numa outra escola né porque eles sabem que eu tenho outra escola [...] e os da EJA normalmente não mandam de noite... no horário deles... eles mandam de manhã::: de tarde como é que tu não vai responder? Se eles sabem que tu tá online [...] e agora não no ensino remoto é algo... punk [risos]

Sobre os pontos positivos do ERE, Ana destaca a possibilidade de “dar uma devaneada”, ou seja, “fazer coisas diferentes” (Excerto EA24). Dialogando com seu perfil criativo, a professora valoriza a faceta inovadora dos recursos tecnológicos e a variedade de ferramentas digitais para ensinar e faz uma avaliação positiva das possibilidades de criação no meio digital, pelo uso do advérbio avaliativo “**criativa**”. Por outro lado, a parte negativa, segundo ela, são as inúmeras dificuldades de acesso dos alunos. A professora avalia tal falta de acesso ao utilizar a expressão idiomática “**dói meu coração**” para verbalizar seu estado emocional em relação a esta situação.

Excerto EA24

Ana: olha...positivo... é porque a gente consegue dar uma **devaneada** assim... fazer coisas **diferentes** criar... colorir... enfeitar... mandar vídeo aqui faz um google forms dali... ahn grava um vídeo eu gravo vídeo pra eles... ahn::: isso é positivo es pa essa parte assim **criativa** que tu não tem

só o quadro e o giz na tua frente né... o negativo é que a gente não alcança todos... então **dói meu coração** assim de... de saber que... nossa se eles tivessem né... quanto eles poderiam aproveitar mais... [...] então o positivo é que a gente pode criar muito... quem não tem medo né... quem é curioso... e negativo é que tu cria cria cria mas não chega onde **tem** que chegar... pra mim essa principal encrenca é essa...

No Excerto EA25, Ana reconhece a existência de uma lacuna de conteúdos causada pelas adversidades da pandemia. Ela acredita que, futuramente, quando as sequelas da falta do ensino presencial aparecerem, os professores e os alunos devem unir esforços para compensar o conteúdo que não foi visto durante os anos de educação na pandemia. Sua avaliação sobre o período de ensino durante a pandemia é construída por meio de locuções adjetivas avaliativas como “**de muitos aprendizados**” e “**de continuação**”. A professora argumenta que os cuidados para preservar vidas devem ser priorizados, enquanto os prejuízos advindos desses cuidados devem ser resolvidos posteriormente. A modalidade deôntica de obrigação utilizada pela professora (“**tem que**”) marca a alta assertividade em seu discurso e a exclamação “**puxa vida**” adiciona intensidade a este.

Excerto EA25

Ana: [...] e não tamo cobrando muito deles a gente diz assim faz o que pode faz o que consegue tenta fazer.. esse é o nosso discurso agora porque... assim ó eh:: ... eu penso assim ó não há... esse ano é um ano não dá pra dizer perdido porque nada que a gente vive é perdido... na verdade é um ano **de muitos aprendizados**... mas é um ano que não poderá ser considerado pra... cobranças... nós não podemos cobrar... nós vamos ter que [] o ano que vem os outros anos que virão serão anos na minha opinião... **de CONTINUAÇÃO**... ah nós tamo estudando lá sobre sei lá no inglês ali o... o *this* e *these* né só pra ti ver bem a diferença nós tamo estudando sobre isso aí... ah o aluno fez confusão lá... isso é um conteúdo vamos dizer que de sexto ano... o aluno tá no oitavo e não aprendeu aí tu vai lembra que... quando eles estava no sexto ele aprendeu isso foi assim então o que que você vai fazer lá no oitavo... vai buscar o *this* o *those* o *that* lá... e vai explicar pra ele e ele vai aprender.. eu acho que é assim agora... sabe... **tem que** ser assim é um ano de continuidade são dois três quatro anos que a gente vai viver assim... e só que não é só nós que temo que ter essa consciência... todos que estão em volta da escola **tem que** ter essa consciência... a UNIVERSIDADE **tem** que ter essa consciência... a o comércio **tem que** ter essa consciência... não é um ano... **puxa vida** tá MORRENDO gente de monte... não é um ano de criticar... Não é um ano de ficar fazendo igual o Bolsonaro tá fazendo né... [] tirando o veto da máscara... por favor... o mais ignorante dos brasileiros não faria isso... porque sabe que a máscara é pra proteger que que ele quer com isso sabe não é um ano pra isso... é um ano pra dizer se puder fique em casa... usa máscara te cuida... e aí o aluno a gente diz o que... faz o que consegue... tenta fazer... pergunta pra profe é isso que nós fizemos tendeu? mas enfim... são coisas que a vida vai... vai nos dar a resposta daqui um tempo né

Desse modo, podemos perceber que Ana considera diversos fatores

importantes: a aprendizagem dos alunos, bem como os cuidados exigidos pela pandemia e a preservação de vidas em um momento de crise sanitária. Contudo, fica evidente que ela define uma ordem de prioridade para eles, identificando-se com o argumento de Liberali (2020, p. 15): “Nessa situação, o papel da educação é buscar a vida, para então, buscar o ensino-aprendizagem”.

Podemos entender a identidade profissional de Ana como subsidiada por características da abordagem crítica, visto que a professora busca incentivar os alunos para transformarem suas realidades. Essa preocupação com os alunos demonstra afiliação também à abordagem autêntica. O modo como descreve seu trabalho de análise textual, principalmente por apontar a conexão de textos com seu contexto de situação e cultura, dentre outros aspectos, igualmente remete a práticas que são típicas da abordagem funcional. Por fim, podemos dizer que a prática pedagógica de Ana também é subsidiada pela abordagem didática, na medida em que relata seguir os conteúdos programáticos estipulados pelas instituições onde atua.

3.2 ANÁLISE DOS DIÁRIOS REFLEXIVOS

Nesta seção, apresentamos a análise dos diários reflexivos de cada professor participante. Nesse sentido, problematizamos como os processos de identificação destes se configuram ao longo do período pandêmico no qual desenvolvemos esta coleta de dados, procurando destacar as categorias semânticas que emergiram da análise textual. Essas categorias estão materializadas na léxico-gramática e de modo a explicitá-las no discurso dos professores, lançamos mão dos marcadores de modalidade e avaliação discutidos por Fairclough (2003). Ao longo da exposição dos resultados, apresentamos as imagens identificadas a partir das metáforas verbalizadas pelos professores, ressaltando de que maneira elas se interrelacionam na construção de suas identidades. Inicialmente, discutimos como a identidade de Brenda se constitui ao longo da produção dos diários (Seção 3.2.1). Na sequência, refletimos acerca do processo identitário de César (Seção 3.2.2) e, por fim, a configuração identitária de Ana (Seção 3.2.3).

3.2.1 Diários reflexivos de Brenda

A análise dos diários reflexivos de Brenda revela um movimento de reconfiguração das práticas de ensino da professora, transformação esta desencadeada pela pandemia. Notamos como a professora relata certas dificuldades no momento inicial da pandemia ao ter que construir aprendizados sobre como trabalhar remotamente, utilizar tecnologias antes desconhecidas e desenvolver atividades educativas para seus alunos em um contexto desafiador sem ter o contato direto com estes. Apesar do começo conturbado, Brenda realiza avaliações positivas sobre esse processo de aprendizagem, chamando a atenção especialmente para as práticas de colaboração no âmbito profissional, ou seja, destacando as oportunidades de poder dialogar com colegas e trabalhar colaborativamente no desenvolvimento de atividades. Além disso, Brenda argumenta ter apreciado poder passar mais tempo com a família, mudança essa também resultante dessa nossa modalidade de ensino com distanciamento social.

De maneira geral, Brenda compreende que sua prática docente se constituiu como um suporte para seus alunos, oferecendo subsídios pedagógicos para que eles se mantivessem no processo de aprendizagem. A professora demonstrou valorizar o desenvolvimento da autonomia dos alunos no ensino remoto, mas relata a dificuldade vivenciada por muitos deles para desenvolvê-la, deixando transparecer a importância de um processo continuado e explicitamente orientado, pelo/a professor/a, para a construção da autonomia.

3.2.1.1 Mudança de foco: desenvolvimento da autonomia dos alunos

Na primeira entrada do diário, Brenda comenta sobre a mudança de foco na sua prática pedagógica durante a pandemia em relação ao seu trabalho no ensino presencial (Excerto DRB1). Anteriormente, se concentrava em cumprir o cronograma de conteúdos, delimitado pelo substantivo “programa” e pelo sintagma “competências e habilidades do plano de trabalho”. No ensino remoto, o cronograma é substituído por atividades organizadas pelos próprios professores da Rede Municipal para o ensino emergencial, procurando estimular a autonomia do aluno, competência que também se mostrou em evidência na prática de ensino remoto de outros professores de inglês (DENARDI; MARCOS; STANKOSKI, 2021, p. 125).

Excerto DRB1 (07/09/2021)

Relato escrito de Brenda: Com certeza, antes da pandemia o foco era **cumprir o programa** e trabalhar com as **competências e habilidades do plano de trabalho**. No ensino remoto procuro deixar o aluno mais **autônomo** para resolver suas atividades, procurando seguir o **currículo emergencial estipulado pela secretaria do município** onde os professores ajudaram na elaboração.

Esse detalhamento feito por Brenda sobre como o currículo emergencial foi elaborado com o auxílio dos professores da rede reafirma uma característica já identificada em sua identidade: a valorização do trabalho cooperativo com colegas no desenvolvimento de sua prática profissional. Portanto, ao identificarmos esta mudança de foco que anteriormente era o cumprimento do cronograma e no desenrolar do ensino remoto tornou-se o desenvolvimento de atividades co-construídas por professores, entendemos que

os conflitos da atividade docente não se limitam aos espaços físicos da escola, nem tampouco ao espaço virtual. Isso porque, os conflitos estão sempre presentes e demandam constantes mudanças no agir dos professores e professoras. (NASCIMENTO, 2021, p. 49)

Considerando o que Brenda havia comentado em relação à autonomia dos alunos, elaboramos o questionamento do diário reflexivo de outubro para que a professora pudesse ampliar seu entendimento sobre esse aspecto do ensino remoto (Excerto DRB2). A professora havia, primeiramente, respondido às questões do diário por escrito, porém solicitamos que ela enviasse uma resposta também por áudio, pois acreditávamos que a resposta neste formato possibilitaria à professora expandir suas ideias com mais facilidade..

Excerto DRB2 (20/10/2020)

Relato escrito de Brenda: Eu **espero** que eles possam aproveitar o espaço e a oportunidade de aprendizagem diferenciada deste ano. Com certeza, alguns alunos já se tornaram bem **mais independentes** agora. Porém, outros **acredito** que se acomodaram e não darão um retorno esperado.

Relato por áudio de Brenda: [...] eu... nessa questão eu **acredito** que alguns alunos sim eles... **aproveitaram bem** a oportunidade se tornaram **mais independentes** acredito que isso eles vão levar pra vida deles... porém tem outros assim que até se acomodaram mais ainda e não estão participando das atividades nem das aulas online não::: tão entregando atividades [...]

Tanto no relato escrito quanto no relato oral, podemos identificar, pelo uso de comparativos avaliativos (“**mais independentes**”), a percepção de uma intensificação da autonomia dos estudantes nas práticas de ensino remoto. Além disso, Brenda

destaca como alguns alunos conseguem desenvolver certa autonomia nos estudos, enquanto outros têm dificuldade para realizar atividades que pressupõem pouca ou nenhuma supervisão do professor e que, nas palavras da professora, “se acomodaram”. Considerando essa heterogeneidade de perfis de estudantes, podemos entender a importância do espaço e da convivência em sala de aula para o desenvolvimento de atividades educativas nas quais o professor consegue envolver os estudantes, principalmente estes que não desenvolveram uma prática autônoma de estudos. Além disso, julgamos importante retomar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado e discutido por Vygotsky (2010), conceito este que diz respeito a quais atividades um determinado indivíduo consegue fazer mediante alguma forma de auxílio ou mediação, para, eventualmente, conseguir fazer independentemente, e, assim, “[b]uscando a autonomia de atuação dos sujeitos envolvidos.” (BERNI, 2006, p. 2539). Ao entendendemos a autonomia como uma competência possível de ser construída nos ambientes educativos, compreendemos que os alunos os quais Brenda relata não terem desenvolvido (ainda) a autonomia para estudar, são alunos os quais ainda possuem os processos de construção dessa competência predominantemente na ZDP e, portanto, necessitariam de mediação de um par mais experiente para o desenvolvimento processual dessa competência.

3.2.1.2 Prática pedagógica: busca pela autonomia, independência e amadurecimento dos alunos

Esta entrada do diário reflexivo abrange uma questão de complementação da entrada do diário anterior sobre a autonomia dos alunos. Para responder esse questionamento, Brenda destaca, no Excerto DRB3, especificamente seu papel nesse processo, que ela qualifica como um “**suporte**” (substantivo avaliativo). Já no contexto da pandemia, no ensino remoto, Brenda reconhece que os alunos foram forçados (explicitado no uso de modalidade deôntica “**tiveram que**”) a “**amadurecer**” e buscar, mais independentemente, desenvolver suas aprendizagens. Destacamos, ainda, em seu discurso, que, apesar da “desmotivação” de alguns deles, ela argumenta ter seguido oferecendo “suporte” pedagógico por meio das plataformas digitais.

Excerto DRB3 (06/12/2020)

Relato por áudio de Brenda: bom na primeira parte ali na questão da autonomia quando eram as aulas presenciais a gente procurava desenvolver sim mas por outro lado [...] a gente sempre estava perto pra dar um **suporte** pra eles né então eu **acho** que::: eles também eram **mais dependentes** da gente... com a questão da pandemia ah eles **tiveram que**::: procurar por si só também né ... e::: claro que a gente continua dando apoio através das plataformas e tal... mas eh eles tiveram eu **acredito** que eles **tiveram assim que** amadurecer e buscar mais realmente... o que interessa e::: isso vai depender muito de aluno pra aluno né alguns... demonstraram assim que::: eles se superaram foi **bem interessante** já outros não outros assim não... não teve um resultado que até em sala de aula eram bons alunos... ahn não sei se eles se **desmotivaram** não sei o que aconteceu mas eh ficou assim::: algumas coisa bem... ahn que deixaram eh deixaram de fazer de participar... enfim né temos vários casos de tanto dos alunos que fizeram como dos que deixaram de fazer as atividades

Brenda, por meio de adjetivos avaliativos como “**importante**”, diz valorizar a competência da autonomia dos alunos (Excerto DRB4). Podemos perceber a importância que ela atribui a esta questão por tratá-la como uma necessidade pela modalidade deôntica “**precisa**”. A professora ainda comenta como tal competência é relevante para além das aulas de língua inglesa, ou seja, “qualquer outra atividade até pra própria vida do aluno”.

Excerto DRB4 (06/12/2020)

Relato por áudio de Brenda: na questão da autonomia eu **acho muito importante** não::: nem falando só das aulas de inglês mas de qualquer outra atividade até pra própria vida do aluno né ele **precisa** ser autônomo pra buscar... ele **nem sempre** vai ter o apoio ahn::: do professor ou da família enfim às vezes ele vai ter que ser por conta própria dele então eu **acho que isso é muito importante**

Nesta mesma entrada de diário, propusemos uma nova questão em relação à conciliação de atividades profissionais e a convivência em família no ambiente doméstico (Excerto DRB5). Sobre sua experiência de trabalhar remotamente, Brenda conta como teve dificuldades no início por ser um contexto novo pelo uso do adjetivo avaliativo intensificado pelo advérbio “**bem complicado**”. Ela explica que essas dificuldades se deram por conta de muito tempo utilizado em planejamento, além de tentar realizar certas práticas que não funcionaram. Podemos entender tais práticas como mais uma demonstração do contexto de novidades do ensino remoto, no qual, segundo Brenda, os professores estavam “experimentando e aprendendo muita coisa que não era do nosso costume”, de maneira que podemos entender como muitos docentes passaram por resignificações e aprendizagens sobre ensino no desenrolar do processo de seu exercício profissional. A professora comenta que, com o passar

do tempo, a conciliação de trabalhar no ambiente doméstico se tornou positivamente viável, percepção materializada pelo adjetivo avaliativo “**tranquila**”.

Excerto DRB5 (06/12/2020)

Relato por áudio de Brenda: quanto à questão e como tem sido conciliar o trabalho remoto... ahn domiciliar com a família... tá **tranquilo** no início foi **bem complicado** porque a gente não era acostumado então ahn meio que se perdia nos horários ficava muito tempo assim planejando e muitas coisas que não davam certo a gente ahn ficou::: ... experimentando e aprendendo muita coisa que não era do nosso costume então foi **bem difícil** no começo... depois a gente vai se adaptando e vai conciliando horários ahn ... vendo [] tem coisas que também a gente não precisa fazer tudo na mesma hora... aos poucos a gente vai aprendendo e vai vai melhorando

3.2.1.3 Dificuldades na pandemia: aprender “meio que na marra” a utilizar as tecnologias

A última entrada do diário reflexivo de Brenda foi elaborada buscando a identificação de resignificações na prática pedagógica da professora, além de avaliações pessoais sobre alguns aspectos de sua vivência profissional durante a pandemia.

Sobre o aspecto tecnológico, a professora avalia positivamente seu processo de aprendizagem, pelo uso de adjetivo avaliativo “**bem importante**”, pois, segundo ela, foi possível dar conta de usar recursos digitais que deverão fazer parte (materializada na oração relacional “isso vai ficar”) de práticas futuras, ou seja, em um outro período de ensino que não seja durante a pandemia (Excerto DRB6). Ela descreve o processo de aprendizagem de tais recursos utilizando a modalidade deontica (“**teve que**”) e a expressão avaliativa “**meio que na marra**”, características que entendemos como recorrentes no período do ensino remoto, o qual foi atravessado por necessidades de reconfiguração de práticas que tiveram de ser atendidas em meio ao processo de adaptação do setor educacional. Tal adaptação ao novo contexto educacional é discutida por David (2020):

A suspensão de aulas e o afastamento social colocou um número crescente de professores a administrar um formato para o qual eles têm pouca ou nenhuma experiência. Tivemos que repensar tudo: carga horária, conteúdos, reorganização do ano letivo, entre outros aspectos e buscamos recursos tecnológicos para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem remota, em um cenário de inseguranças e incertezas (DAVID, 2020, p. 302)

Excerto DRB6 (06/01/2021)

Relato por áudio de Brenda: em relação à aprendizagem as tecnologias assim **acho que foi bem importante** porque a gente **teve que** aprender **meio que na marra** né muita coisa assim essas novas plataformas que a gente não utilizava nada... a gente aprendeu então **isso é uma coisa bem positiva** e isso **vai ficar** né fica pra... pros anos seguintes então quanto a isso foi **bem bem importante**

A avaliação de Brenda sobre o aspecto pedagógico (Excerto DRB7) é realizada por meio do adjetivo avaliativo “**tranquila**”. Ela argumenta que toda a elaboração das aulas foi feita virtualmente e destaca o aspecto colaborativo do planejamento ao utilizar a expressão coletiva “a gente” para se referir a ela mesma e a seus colegas professores como os sujeitos desenvolvedores das práticas pedagógicas. Entendemos, pela recorrência de menções positivas sobre o trabalho em equipe e o esforço coletivo na prática pedagógica por parte de Brenda, como estas práticas são consideradas relevantes pela professora e, portanto, avaliadas positivamente.

Excerto DRB (06/01/2021)

Relato por áudio de Brenda: a prática de ensino foi::: foi **tranquila** a gente se d- eh a gente desenvolveu através das plataformas né então a gente não... não teve contato direto com os alunos... ahn só virtual no caso né a gente eles a gente tinha aula a cada 15 dias eu tinha aula a cada 15 dias com eles... e aí a gente desenvolveu ahn o projeto que foi... elaborado junto pela secretaria de educação [] e os professores e a gente foi desenvolvendo isso aí

Sobre o aspecto pessoal, Brenda também faz avaliações positivas utilizando adjetivos avaliativos intensificados por advérbios como “**bem importante**” e “**bem boa**”, considerando importante o tempo disponível que teve durante o ensino remoto para passar em casa com sua família (Excerto DRB8). Sua avaliação exemplifica uma faceta importante da prática profissional docente, uma vez que os professores assumem carga horária elevada, muitas vezes tendo que deixar de lado projetos pessoais, incluindo a convivência com a família ou mesmo o investimento em sua formação por meio de cursos.

Excerto DRB8 (06/01/2021)

Relato por áudio de Brenda: quanto ao pessoal assim eu **pra mim foi bem importante**... aí eu gosto de ver assim o lado positivo da coisa né então eu como no estado eu já trabalho há 32 anos... eu só tive nunca tirei licença nunca tirei nada né eu só tive::: ahn eu tinha as férias depois não tinha mais nada e eu nunca tive tanto tempo assim de estar em casa como eu tenho o meu pai e a minha mãe que moram no lado também eu convivi muito com eles esse tempo então essa maneira pessoal assim de viver com eles... **foi bem importante bem... bem boa** e::: no caso com o marido também porque a gente se via menos e tal e agora a gente tá se encontrando mais mas **tá interessante também**

Por fim, no Excerto DRB9, Brenda descreve as dificuldades em contatar algumas famílias de alunos para buscar a participação dos estudantes nas atividades remotas principalmente na rede estadual, dado o uso de adjetivo avaliativo intensificado pelo advérbio avaliativo em “no estado foi **bem difícil**”. No relato da professora, podemos entender que os alunos da rede municipal foram mais presentes nas atividades em comparação com aqueles da rede estadual.

Excerto DRB9 (06/01/2021)

Relato por áudio de Brenda: nas relações com os pais de alunos assim eu não tive contato ahn ahn direto assim com nenhum pai quem ahn na verdade quem fazia essa esse processo de interação com os pais na escola do município era a coordenadora pedagógica... e ela fazia essa linha com os pais né a gente não tinha tanto contato com os pais no estado a gente até teve assim de fazer mais a busca ativa cada professor fez de uma turma também... quando::: a direção fez também mas ehn foi pedido pra gente também ajudar então a gente teve esse contato... mas muitos pais assim não::: nem responderam que a gente ligava muitos celulares nem dava aquele número era bem **no estado foi bem difícil** no município não no município a maioria já... participou e as que não.... participavam a as próprias ah pessoal da direção foi atrás

Essa dificuldade de as famílias acompanharem o desenvolvimento das atividades escolares dos estudantes durante a pandemia, bem como o pouco contato das famílias com os professores também foi vivenciada e observada por César (Excerto DRC14).

3.2.1.4 Autoimagem: Meu papel é ajudar os alunos a desenvolverem autonomia e trabalhar colaborativamente com meu colegas

No Excerto DRB10, consideramos interessante notar que, quando Brenda aborda as “dificuldades impostas pela pandemia”, ela relata, na verdade, um aspecto positivo de sua experiência. A avaliação geral expressa por adjetivos avaliativos, advérbios avaliativos e processos mentais que expressam avaliação evidenciam o posicionamento da professora: “por um lado eu **achei muito bom**”, “eu **tenho achado isso muito interessante bem bom**”, “tô **achando bem bem interessante** essa questão de ficar em casa”. Após mais de trinta anos atuando no magistério e se deslocando para diferentes escolas, a possibilidade de ficar em casa e passar mais tempo com sua família foi considerada positivamente por Brenda, o que revela um pouco sobre como a jornada de trabalho dos professores da rede pública afeta a

qualidade de vida destes, como apontam estudos que discutem a relação da alta carga horária de trabalho de professores e muitos anos de atuação no magistério a problemas de saúde desencadeados pelo estresse (PEREIRA et al., 2014., SILVEIRA et al. 2014).

Excerto DRB10 (06/12/2020)

Relato por áudio de Brenda: ah em relação às ahn às dificuldades impostas pela pandemia é... o que eu **sinto** assim é mais a questão de de a gente sair de casa e tal que por um lado eu achei **muito bom** porque eu saía muito de casa ficava pouco em casa com a família assim meus pais moram do lado de casa e:: agora eu tenho ficado muito com eles então **eu tenho achado isso muito interessante bem bom...** em... no e no estado eu tenho tra ahn trabalho há mais de trinta anos... e no município há vinte e dois então sempre fui assim trabalhei fora... todos todo dia né então:: ficava pouco em casa agora **tô achando bem bem interessante** essa questão de estar em casa

De maneira geral, podemos dizer que a experiência de ensino na pandemia é percebida muito positivamente, mesmo reconhecendo as dificuldades de comunicação com os alunos e retorno, por estes, das atividades desenvolvidas. Na esfera profissional, Brenda viu o cenário do ensino remoto como um momento de reinvenção e de construção de novos aprendizados. Apesar de a professora relatar certas dificuldades no processo de adaptação às práticas do ensino remoto, ela consegue desenvolver sua prática pedagógica e valoriza poder realizar muitas de suas atividades profissionais por meio da colaboração com os colegas. Além disso, no desenrolar de sua prática pedagógica, Brenda tentou promover atividades que buscassem o desenvolvimento da competência da autonomia de seus alunos. Por fim, na esfera pessoal, Brenda também tem uma autoimagem positiva, pois conseguiu ver, no tempo extra que tinha ao estar na modalidade remota, uma ótima oportunidade para passar com a sua família.

Ao analisarmos a visão de Brenda sobre seu papel de professora e, portanto, sua autoimagem profissional, destacamos a metáfora materializada em seu discurso no Excerto DRB3 (“a gente sempre estava perto pra dar um **suporte** pra eles né”). O termo em destaque fornece indícios de uma imagem construída a partir de sua experiência na pandemia, na qual ela se percebe (se posiciona) como, uma estrutura de sustentação (um “suporte”) que, em última instância, atuando para subsidiar o processo de aprendizagem de seus alunos. Levando em consideração o entendimento de Lakoff e Johnson (1980) sobre como as metáforas transcendem questões linguísticas ao revelarem, também, processos mentais, podemos observar

que Brenda se identifica com a imagem de uma profissional que precisa dar respaldo (“ser o suporte”) pedagógico para seus aprendizes em meio à pandemia para que a aprendizagem aconteça. Desta forma, entendemos o quão impactante foi para Brenda ter que lidar com o ensino remoto, procurando novas maneiras de seguir sendo “o suporte” para seus alunos ao mesmo tempo em que procurava envolvê-los em atividades mais autônomas.

3.2.2 Diários reflexivos de César

Ao analisarmos os diários reflexivos de César, ficou evidente como o professor possui um claro entendimento do contexto de seus alunos ao discutir sobre questões sócio-econômicas, particularmente em relação aos recursos tecnológicos que seus alunos possuem para estudar, bem como em relação à qualidade de acesso à internet. Logo, identificamos na identidade de César aspectos de cunho reflexivo por conta de materializações discursivas de sua consciência acerca do contexto de seus estudantes. Além disso, o professor utilizou este entendimento como base para a elaboração das atividades do ensino remoto. Logo, entendemos uma preocupação de César em desenvolver um ensino que não se distancie do aluno – apesar da nítida distância física ocasionada pelas medidas de prevenção que ocorreram no momento do ensino remoto – mas que se aproxime de suas realidades na medida em que os recursos utilizados sejam de fácil acesso para seus estudantes.

De maneira geral, César demonstra compreender o trabalho do professor como um “guia” que auxilia alunos até que estes possam eventualmente realizar suas atividades educativas de maneira independente. Esse seu entendimento da prática docente, que se materializou anteriormente em suas aulas presenciais e perdurou no ensino remoto, se mostrou crucial neste último, ou seja, no contexto de ensino na pandemia, em que a autonomia do aluno foi entendida como uma competência desejada e incentivada.

3.2.2.1 Mudança de foco: atividades autoexplicativas

Para a primeira entrada do diário reflexivo, propusemos um questionamento sobre uma possível mudança de prioridade ou de foco na prática pedagógica dos professores participantes no início do ensino remoto em comparação com o ensino

presencial anterior à pandemia. Podemos identificar, no Excerto DRC1, como a prática de ensino de César era organizada a partir dos conteúdos estipulados por documentos municipais durante o ensino presencial. Tal organização é construída pelo uso do substantivo avaliativo “**prioridade**”, o qual realiza duas vezes o papel de Identificador de processos relacionais que têm como Identificado “**cumprir o cronograma**” e “**ser capaz de vencer aquele programa**”.

Excerto DRC1 (22/09/2020)

Relato por áudio de César: então antes da da pandemia **a minha prioridade**... ao trabalhar na sala de aula era **cumprir o cronograma** ahn::: e o programa do ahn dos conteúdos previstos pelo documento municipal que estava nos orientando né isso pensando lá em dois mil e dezenove... né então minha prioridade era essa... ahn **ser capaz de vencer aquele programa com os alunos** naquele ano né ahn e nos anos anteriores enfim também também é isso **essa era a minha prioridade**...

No primeiro ano da pandemia, notamos uma mudança (marcada pelo advérbio de tempo “**agora**”) de prioridade na prática de ensino de César (Excerto DRC2). Ele entende, assim como Brenda (DRB1), que, no contexto do ensino remoto, o foco deixa de ser o programa de conteúdos e passa a ser a elaboração de atividades que possam ser desenvolvidas pelos alunos sem a presença física do professor e com recursos de fácil acesso, como dicionários físicos e tradutor *online*. César avalia tais atividades por meio dos adjetivos avaliativos (“**curtas**”, “**objetivas**”, “**diretas**”, “**fáceis**” e “**rápidas**”), ou seja, características desejáveis nas atividades. Além disso, o professor destaca que, para realizá-las, os recursos utilizados não devem ser “**caros**” ou “**elaborados**”, ou seja, aspectos indesejáveis nas atividades do ensino remoto. No discurso de César, isso significa propor atividades que não demandem o uso de um “plano de internet.. **volumoso**”, mas possam ser desenvolvidas no “**celular**”, denotando seu entendimento/conhecimento acerca da realidade sócio-econômica de seus alunos.

Excerto DRC2 (22/09/2020)

Relato por áudio de César: **agora** no contexto da pandemia.. a minha **prioridade** é **completamente diferente** né então não::: não existe mais esse foco no programa não... [...] hoje o foco na elaboração das atividades é elaborar atividades... as quais os alunos sejam capazes de executá-las SEM a nossa presença esse é o **principal** objetivo execu ahn planejar atividades no meu caso né que eles possam fazer sem o auxílio do professor de inglês no máximo com o auxílio de um dicionário impresso de um dicionário online de um tradutor online de uma pesquisa no google de uma aula no YouTube... então é planejar atividades que eles consigam realizar sem essa

interação presencial esse é o objetivo **atividades curtas... objetivas** ahn **diretas** ahn **fáceis rápidas** que **não exijam uma internet... muito grande né um plano de internet eh volumoso** né com muitos megas que não exijam tanto a tela de um computador mas a **tela de um celular...** né então que exijam recursos tecnológicos... ahn mas esses recursos não... que eles **não sejam muito elaborados** né... que não sejam muito caros digamos assim essa é a prioridade no planejamento hoje em dia.

Outro aspecto interessante na fala do professor é sua preocupação em pensar atividades que “não exijam tanto a tela de um computador mas a tela de um celular”, visto que celulares, além de serem financeiramente mais acessíveis, também demandam uma apresentação do conteúdo diferenciada daquela utilizada em uma tela de computador ou *notebook*, por exemplo. Portanto, nesta entrada de setembro do diário reflexivo de César, notamos que a principal mudança na prática do professor foi o ponto de vista adotado por ele, ou seja, desenvolve as atividades se colocando no lugar dos estudantes. Com isso, suas práticas pedagógicas têm como ponto de partida o contexto dos alunos e uma visão pragmática de quais atividades educativas são possíveis de serem realizadas em tal contexto, de maneira a responder às necessidades dos estudantes na pandemia.

3.2.2.2 Prática pedagógica: intuitiva e com foco na experiência prévia

Ao ser perguntado sobre quais “**estratégias**” estava adotando para desenvolver atividades que poderiam ser feitas sem o auxílio do professor, César diz preferir utilizar outro termo para designar algumas práticas de sua atividade profissional realizadas durante a pandemia (Excerto DRC3). Por meio de expressões avaliativas, como adjetivos avaliativos intensificados por advérbio, ele expressa que “estratégia” remete a “uma coisa... **muito bem pensada muito bem refletida muito bem elaborada**”. Ao não considerar sua prática como estratégica, César posiciona sua atividade na pandemia como tendo sido “**intuitiva**” e assentada no seu conhecimento prévio como professor da Rede Municipal, delimitado temporalmente em seu discurso. Segundo o dicionário Oxford¹¹, intuição é a faculdade de perceber algo sem uma “racionalização” ou “análise explícita”, esses termos em destaque constituem justamente a definição de estratégia proposta por César. Assim, podemos dizer que sua prática, no momento da gravação do relato em meio à pandemia, parece

¹¹ Fonte: encurtador.com.br/oyR38. Acesso em: 25 mai. 2022

evocar um conhecimento que já foi internalizado, mas não ainda por ele problematizado, por essa razão, considerado intuitivo.

Excerto DRC3 (20/10/2020)

Relato por áudio de César: quais estratégias você adota na elaboração das atividades... para que elas possam ser compreendidas e realizadas sem... auxílio do professor? ... bom Luana eu não usaria a palavra ESTRATÉGIA porque me parece que estratégia é uma coisa... **muito bem pensada muito bem refletida muito bem elaborada...** e na verdade o que eu faço é uma readaptação de coisas que eu já fazia... mas são readaptações em função do momento e são coisas... ahn algumas **intuitivas** e outras que **eu fui aprendendo... ao longo desses 5 anos de professor** na na rede municipal...

Todavia, na medida em que desenvolve seu relato, começa a identificar e nomear ações pedagógicas desenvolvidas com os alunos. No Excerto DRC4, acreditamos ser pertinente destacar que o professor avalia, pelo uso do adjetivo avaliativo intensificado pelo advérbio, como a prática “**mais importante**” algo que ele fazia antes da pandemia e continuou fazendo durante o ensino remoto: a utilização de enunciados em língua portuguesa nas atividades de ensino de língua inglesa. Portanto, no momento inicial da pandemia, César levou para a sua prática de ensino remoto um aprendizado já construído de sua prática em sala de aula presencial, e utilizou o recurso do enunciado em língua materna, argumentando que este tornaria a leitura individual viável para os alunos, marcada pelos processos avaliativos (“**facilitar**”, “**entender**”), acompanhados de advérbios avaliativos (“**melhor**”, “**sozinho**”). De maneira similar, Denardi, Marcos e Stankoski (2021) apresentam em sua pesquisa o relato de uma professora de inglês que, mesmo em aulas síncronas, usa recorrentemente o português para se comunicar com seus alunos visto que “[o] predomínio do uso da língua inglesa nas aulas pode prejudicar os estudantes que ainda não apresentam domínio suficiente de compreensão [...]” (DENARDI; MARCOS; STANKOSKI, 2021, p. 129).

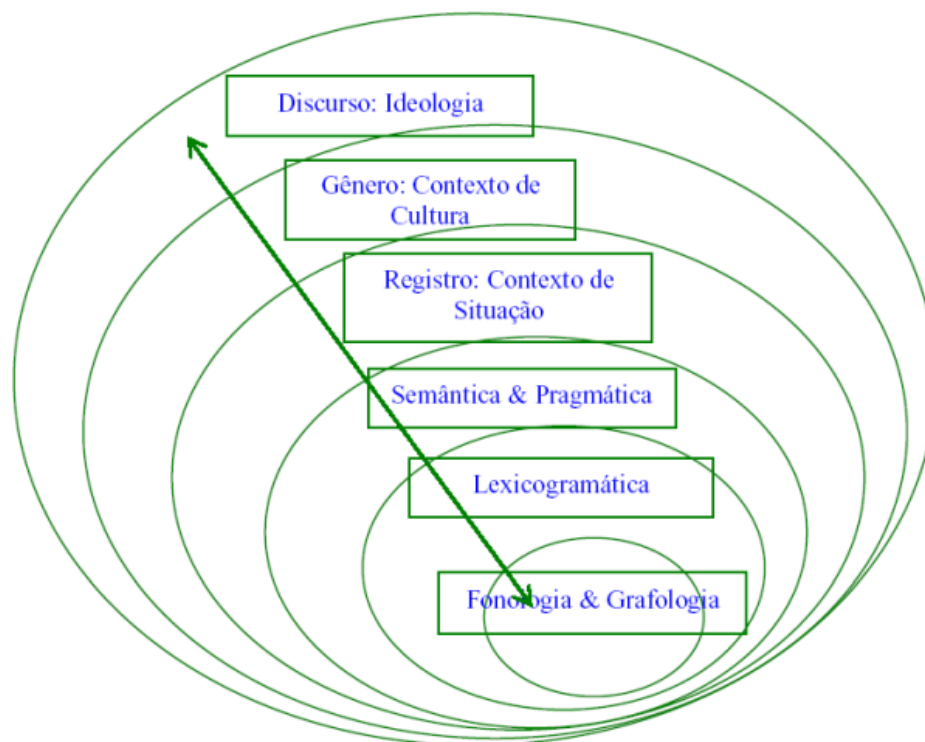
Excerto DRC4 (20/10/2020)

Relato por áudio de César: [continuação da resposta] quais são esses eu vou usar a palavra recursos não vou usar a palavra estratégia... o ou enfim a palavra postura digamos que postura eu uso né na elaboração dessas atividades para que elas possam ser compreendidas e realizadas sem auxílio do professor... bom a primeira coisa e **mais importante** que eu já fazia... antes no ensino presencial é enunciados em língua portuguesa os alunos têm uma resistência muito grande a enunciados em inglês... e::: ahn enunciados em inglês costumam **dificultar**... o andamento da aula [...] então enunciados em língua portuguesa **facilitam** pra que o aluno **entenda melhor** e ele seja capaz de entender o enunciado **sozinho**... ahn isso... foi no presencial e está sendo no remoto né

agora também... mas o que mais assim eu posso dizer... ahn que eu tô fazendo pra que eles consigam ahn realizar as atividades sem o meu auxílio... ahn... colocando bem assim em termos práticos é **APENAS** o trabalho com VOCABULÁRIO... por que... na sala de aula num trabalho guiado havia um trabalho... com... com vocabulário com oração com textos né... ahn::: só que é um trabalho guiado então ahn ahn acontecia um um todo um::: preparo pro aluno chegar no texto... no remoto no texto em língua estrangeira é **muito complicado** fazer essa mediação de maneira assíncrona como são estão sendo as aulas nesse momento... né elas são assíncronas né então nesse sentido eu faço apenas trabalhos de vocabulário... ou trabalhos em língua materna sobre dimensões em culturais interculturais ahn de questões relacionadas à língua inglesa...

Além disso, notamos como César relata uma mudança nos conteúdos trabalhados no ensino remoto em comparação com o ensino presencial, pois, segundo ele, antes da pandemia ele conseguia desenvolver um trabalho com orações e texto desde que houvesse sua mediação durante as aulas. Avalia negativamente, pelo uso de adjetivo avaliativo intensificado pelo advérbio (“**muito complicado**”), o trabalho com o texto em língua estrangeira sem a mediação do professor. Por essa razão, durante o ensino remoto, o professor explorou atividades de vocabulário ou, ainda, trabalhos realizados em português sobre dimensões interculturais da língua inglesa. Portanto, podemos identificar como o trabalho em língua inglesa realizado por César no ensino remoto se concentra no plano da lexicogramática da linguagem, representado, na Figura 10, ou seja, logo acima dos significados fonológicos e grafológicos.

Figura 10 - Representação da estratificação dos planos comunicativos



Fonte: MOTTA-ROTH (p. 247, 2008)

Por outro lado, temáticas sobre interculturalidade da língua inglesa são trabalhadas em língua portuguesa nas atividades desenvolvidas por César. Portanto, quando os alunos utilizam a língua materna, o conteúdo abordado diz respeito ao plano do Discurso: Ideologia (MOTTA-ROTH, p. 247, 2008). Portanto, foi possível identificarmos estes dois planos (Lexicogramática e Discurso: Ideologia) no desenvolvimento de atividades do ensino remoto na prática de César, contudo, o professor não relatou em que medida ou de que maneira realizava a articulação entre as dimensões da linguagem.

Outra reconfiguração pedagógica que podemos observar nos relatos de César (Excerto DRC5) se refere à exploração de recursos digitais associados à realização de exercícios de caráter objetivo, como aqueles de múltipla escolha. O professor relata que tem dado preferência para atividades que sejam viáveis de serem realizadas pela tela do celular, como, por exemplo, por meio do Formulários Google. Nestas, o aluno pode resolver a questão por meio de “**um clique ou por toque na tela**”, ou seja, situação desejável para que os alunos consigam realizar as atividades. César conta que busca fazer uso desses recursos digitais para aumentar a adesão dos alunos nas atividades remotas, obtendo resultados positivos com essa estratégia: ele argumenta

ter conseguido aumentar de 20% para 50% de participação nas atividades em uma de suas turmas.

Excerto DRC5 (20/10/2020)

Relato por áudio de César: [continuação da resposta] outra coisa que tá acontecendo ahh é o fato de eu evito ahh programar a atividade de modo que eles não precisem digitar ou escrever... que a resposta seja apenas dada **por um clique ou por toque na tela** né se eles tão fazendo pelo smartphone... via um **formulário do Google** por exemplo... ahh... isso... estimula eles a... ahh fazer as coisas porque não vai dar muito trabalho e não vai tomar... tempo [...] se... eles tiverem que escrever um texto escrever um parágrafo fazer uma pesquisa gigantesca eu não vou ter retorno algum... nesse trabalho com vocabulário aos POUÇOS eu estou passando dum patamar de 20% de retorno de uma turma... a chegando quase nuns 50%... quase... supondo assim né e também ah ah esse formato de atividade né também é pensado em função de... ocupar gastar menos internet né deles por exemplo então eu não mando assistir vídeo...ahh eu não mando...ahh podcast ahh sabe porque isso consome lá o pacote de dados dele então tem que ser uma coisa minimamente gastadora de internet...

Além de uma busca pela participação dos alunos em tais atividades, o professor também demonstra uma preocupação – e um entendimento situado – acerca do acesso dos alunos à internet, visto que ele prioriza a utilização de recursos tecnologicamente “mais leves”, como os Formulários ao invés de vídeos, por exemplo, demandando menos gasto de dados dos pacotes de internet. Portanto, podemos notar, a partir do relato de César, uma exploração de ferramentas digitais inseridas na realidade de seus alunos em sua prática pedagógica, de maneira que entendemos tal prática como uma utilização “eficiente” das ferramentas digitais, como explica Leffa (1999):

As novas tecnologias não substituem o professor mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante. A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação. (LEFFA, 1999, p. 21)

A partir desse exemplo relatado por César, entendemos a relevância do professor possuir uma consciência situada sobre seu contexto de atuação e, a partir disso, ter a criatividade de utilizar o que está disponível para o desenvolvimento de práticas pedagógicas cabíveis a tal contexto. Ademais, esta prática está relacionada ao conceito de aplicar criativamente discutido por Kalantzis e Cope (2016), ou seja, a partir de de ação e percepção inovadoras se engajar em práticas de criação.

No ensino presencial, alguns dos recursos mencionados por César no Excerto DRC5 já faziam parte da sua prática. César (Excerto DRC6) conta como costumava utilizar recursos de pesquisa em suas aulas, como dicionário físico (“**sempre** 100%

do tempo”), tradutor *online* e pesquisas no Google (“em momentos que a gente ocupava pra fazer alguma coisa no laboratório de informática”). Podemos perceber a importância desses recursos e o papel que tinham e continuam tendo em seu planejamento didático.

Excerto DRC6 (20/10/2020)

Relato por áudio de César: ahn o dicionário físico **sempre 100% do tempo** durante a aula durante trabalhos durante avaliações... **100% do tempo**... tradutor online sim **em momentos que a gente ocupava pra fazer alguma coisa no laboratório de informática**... tentava ahn guia-los eh de alguma maneira sobre como usar o o o tradutor... como escolher a melhor tradução enfim pesquisa no google também principalmente quando... havia questões e trabalhos de pesquisa principalmente no que diz respeito a as dimensões interculturais da língua né então ocupava sim

O professor (Excerto DRC7) realiza uma comparação sobre o uso de tais recursos anteriormente à pandemia e no momento do ensino remoto, constatando que a maior diferença é a mediação do professor, ideia esta declarada com assertividade por meio do advérbio modal “**com certeza**”. César ressalta, ainda, que buscou promover atividades que trabalhassem com práticas às quais seus alunos já conseguiam fazer independentemente.

Excerto DRC7 (20/10/2020)

Relato por áudio de César: bom não sei te dizer eu só oriento que eles usem né eu não não tenho retorno de COMO eles estão usando essas ferramentas né a única coisa que eu posso te GARANTIR **com certeza** é que...antes eles usavam com a minha mediação agora eles usam sem a minha mediação... mas eu procurei colocar coisas que eu já observava que eles sabiam fazer com a minha mediação então eu já fiz o... o *scaffolding* acho que eles já conseguem fazer sozinhos que é digitar uma palavra no tradutor observar as possíveis traduções escolher a melhor... né então isso eu acho que está acontecendo

Consideramos relevante notar que César leva para a sua prática, tanto do ensino presencial como do ensino remoto, uma consciência aguçada sobre o processo de aprendizagem de seus alunos, ou seja, o professor percebe com clareza quais práticas seus alunos conseguem desenvolver independentemente e quais ainda necessitam de auxílio ou mediação. Podemos depreender seu conhecimento sobre esta prática de ensino não só pela descrição realizada em seu relato, como o próprio uso do termo “*scaffolding*”, termo elaborado e discutido primordialmente por Jerome Bruner nos anos 1970 e posteriormente difundido e amplamente utilizado em áreas da educação, como psicologia da educação, por exemplo (SHVARTS; BAKER, 2019).

Apesar do uso desse termo específico, o relato de César remete a um conceito anterior à definição de Bruner: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. Este conceito, por sua vez, é desenvolvido pelo autor como “A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente [...]”. (VYGOTSKY, 2010, p. 95). Desta forma, podemos ver a relevância deste conceito ser materializado na prática como César o fez, visto que tal materialização possibilitou o discernimento do professor de perceber quais atividades os alunos podem fazer no período da pandemia em que estão sem a presença do professor, mas também favoreceu o início da construção da competência da autonomia de seus alunos.

César relata, no Excerto DRC8, como ele entende que a prática de utilizar recursos digitais para as atividades escolares no ensino remoto pode contribuir para um aprendizado dos alunos sobre ferramentas digitais para fins educativos. No entanto, o professor, por meio de marcadores de avaliação, como processos mentais (“**acho** que sim”, “eu **vejo** como um aprendizado”) e marcador de modalidade expresso também por processos mentais (“eu não **sei**”, “**não tenho bem certeza**”), avalia que os alunos provavelmente não possuem o mesmo entendimento, ou seja, não construíram uma metacsciência sobre suas habilidades de utilização de recursos digitais em ambientes educativos.

Excerto DRC8 (20/10/2020)

Relato por áudio de César: [...] ... ahn **acho que sim não não tenho bem certeza** porque eu **não sei** se eles veem isso como aprendizado... **não sei** se eles conseguem ter esse discernimento... eu **acho** que não... eu **acho** que eles simplesmente veem como uma ferramenta:: pra acessar uma resposta... ahn eles hum **não acho** que eles **vejam** assim como um... um aprendizado... eu **vejo** como um aprendizado sim... ahn porque é é... é um aprendizado principalmente um aprendizado digital né que não vai servir só pra aula de língua mas pra inúmeras aulas

Essa metacsciência poderia ter sido desenvolvida pelo próprio professor ao chamar a atenção dos alunos para o fato de estarem desenvolvendo competência digital que será muito provavelmente utilizada em outras disciplinas e em outras práticas sociais, o que poderá também ser realizado em oportunidades futuras, quando do retorno ao ensino presencial.

3.2.2.3 Dificuldades na pandemia: a não adesão dos alunos ao ensino remoto

Ao ser perguntado sobre a maior dificuldade durante a pandemia, César aponta para o fato de não poder ensinar como ele gostaria no contexto do ensino remoto com a baixa adesão de alunos (Excerto DRC9). Ele justifica que uma maior adesão faria com que os professores preparassem materiais melhores para o contexto do ensino remoto, como por exemplo "aulas ao vivo". Este "ciclo" mencionado pelo professor em que a baixa adesão dos alunos gera uma desmotivação para que os professores desenvolvam atividades de maior qualidade também é abordado no estudo de Denardi, Marcos e Stankoski (2021), quando os autores descrevem a opinião dos professores participantes da pesquisa que atuam em escola pública na educação básica: "[o]s professores foram unânimes ao afirmar que o formato de ensino remoto emergencial é bastante limitado e desmotivador tanto para os estudantes quanto para os professores, comprometendo, assim, o ensino e a aprendizagem." (2021, p. 136)

Portanto, o professor traz à tona novamente a problemática da falta de acesso à internet ou a dispositivos eletrônicos, de maneira a evidenciar a variável situação socioeconômica de seus alunos e sua ligação com melhores (ou piores) oportunidades de educação.

Excerto DRC9 (20/12/2020)

Relato por áudio de César: [...] mas então o que seria a **maior dificuldade**... ahn::: eu não poder ensinar como eu gostaria de ensinar né aos meus alunos e conseqüentemente a aprendizagem deles tem sido prejudicada... ahn mas eu atribuo... isso a não adesão ao ensino remoto pois se houvesse uma maior adesão ahn nós professores nos esforçaríamos muito mais pra produzir melhores materiais pra ahn::: ... gravar aulas fazer aulas ao vivo... enfim ahn... criar um um ... um **bom**... conteúdo dentro desse contexto remoto então é como se fosse uma cadeia ahn... a não adesão dos alunos ao ensino remoto eh a falta de acompanhamento... desestimula os professores... a produzirem ahn ... materiais [...] de **ótima** qualidade... e... então conseqüentemente... não está ocorrendo um **bom** processo de ensino e aprendizagem... então é como se fosse uma cadeia uma coisa vai puxando a outra né... então nós teríamos que trabalhar onde... lá nessa adesão né porque ela seria o início dessa cadeia... então os alunos precisam aderir... e o que que eles precisam pra aderir bom aí é uma tarefa das políticas públicas né passa pela educação dos próprios pais deles de cobrarem isso deles porque os professores não tem como cobrarem da mesma maneira que os pais têm dentro desse contexto né... ahn mas também vai passar por uma questão social né... uma questão socioeconômica... digamos assim né por que que ele não adere porque ele não tem computador porque ele não tem internet... realmente tem atividades que são complicadas de serem feitas ahn no celular então nós temos que... pensar nisso [] que que eles precisam né então eu acho que voltando a a pergunta inicial... a maior dificuldade é essa né que eu tenho enfrentado o fato de eu não poder ensinar os meus alunos como eu gostaria de ensiná-los em função de eles não aderirem ao ensino remoto na sua grande maioria né... que agora... em final de ano claro que deu uma aumentada nessa adesão no final de ano mas o ensino ele é um processo né nós nunca tivemos um número estável ao longo desse ensino remoto de adesão... então era um número que começou médio foi baixando... aí aumentou de novo então ele sempre se manteve inconstante né então que processo de ensino e aprendizagem se mantém nesse contexto com uma variável dessas né **é preciso** haver uma constância nesse sentido né pro processo de ensino e aprendizagem se concretizar..

O cenário de instabilidade do ensino remoto parece algo inadequado para a prática educativa, segundo a avaliação de César. O professor destaca que “o ensino é um **processo**”, e argumenta, com o uso de modalidade deôntica, sobre a importância da construção de atividades processuais no ensino: “**é preciso** haver uma constância nesse sentido né pro processo de ensino e aprendizagem se concretizar”. Desta forma, podemos entender que o professor aponta para o cenário de instabilidade do ensino remoto como uma circunstância desfavorável para o desenvolvimento do ensino. Para contornar essas dificuldades, argumenta investir em um ensino continuado (“processo”, “constância”) que possa dar sentido à aprendizagem de seus alunos nesse momento de pandemia.

3.2.2.4 Autoimagem: Meu papel é de educador; antes, durante e depois da pandemia

Realizando uma avaliação comparativa, César diz acreditar que o seu papel como professor não sofreu mudanças durante as práticas de ensino remoto na pandemia (Excerto DRC10). Por meio do marcador de avaliação expresso pelo processo mental (“eu **acredito**”), o professor explica que a maneira como desempenhava suas funções profissionais se modificou, “mas o papel de educar continuou”, esta última ideia enfatizada como uma ação contínua pelo uso do advérbio avaliativo “**sempre**”.

Excerto DRC10 (06/01/2021)

Relato por áudio de César: olha... Luana eu **acredito** que **na verdade**... ahn não houve mudança... no meu papel como professor houve mudança na maneira como eu desempenho esse papel... mas o papel de educar continuou... **sempre** isso não não mudou então não houve uma mudança no meu PAPEL eu acredito... né eh::: **pode** ter havido algumas funções adicionais algumas funções a menos em função do distanciamento... mas o papel em si não mudou então eu não tenho como elencar essas mudanças aqui pra ti porque eu **acredito** que... não aconteceu né eh então acho que é isso

Em relação às mudanças em suas prática pedagógica durante a pandemia (Excerto DRC11), César relata que o maior destaque foi ter que realizar atividades interdisciplinares estipuladas por uma política da Secretaria de Educação do município. Outra mudança relevante, segundo o professor, foi a prática de planejar atividades as quais pudessem ser realizadas pelos estudantes sem a sua mediação. Podemos notar

como a primeira mudança se deve à uma determinação de um órgão superior, que teve de ser cumprida pelo professor, como demonstra o uso da modalidade deôntica em “a gente... **teve que** fazer planejamento interdisciplinares”. Já a segunda mudança se origina de uma demanda do contexto de seus alunos no ensino remoto, a qual César se mostrou disposto a atender. Entendemos esta postura como a de professor-pesquisador (FREIRE, 2015), a qual é discutida por Magalhães (2008, p. 150) como competência necessária aos professores: “a capacidade de refletir e experimentar diante dos problemas, sempre repensando sua prática”.

Excerto DRC11 (06/01/2021)

Relato por áudio de César: então a mudança principal na prática pedagógica foi a introdução compulsória da interdisciplinaridade... né compulsória eu digo porque foi uma política da secretaria municipal de educação nós não tivemos escolha né a gente... **teve que** fazer planejamento interdisciplinares então essa foi... a principal mudança na minha prática pedagógica... outra mudança **importante** foi o planejamento de atividades que os alunos consigam fazer sem o auxílio do professor né visto que... não houve nos meus contextos de ensino aulas síncronas então todos os momentos foram ahn assíncronos isso quer dizer que não houve um encontro ao vivo pra dar aula então os alunos sempre... tiveram ahn distantes do professor pra fazer as atividades né nesse sentido... então atividades que eu **acreditava** que eles... teriam facilidades em resolverem sozinhos né... ou com enunciados cada vez mais desmembrados mais explicados de modo que não houvesse dúvidas... na consecução das atividades... **acredito** que seja isso também

Ao falar sobre sua aprendizagem e atuação em relação ao aspecto tecnológico do ensino remoto, César revela uma avaliação positiva no Excerto DRC12, por meio de adjetivos avaliativos (“**bom**”, “**grato**”) e advérbio avaliativo (“**felizmente**”). Ele conta que, por já possuir conhecimento sobre como operar tais recursos tecnológicos, sua atuação no ensino remoto foi realizada mais facilmente em comparação com seus colegas professores que não sabiam utilizá-los. César comenta, ainda, como pôde expandir seu conhecimento e ressalta que sempre há novos aprendizados ao lidar com os recursos tecnológicos (“a gente sempre tem o que melhorar”).

Excerto DRC12

Relato por áudio de César: bom... ahn:: a minha aprendizagem e atuação né tecnológico... olha eu... nunca fui tão **grato** por saber lidar bastante com as tecnologias como agora... né ahn:: por que porque ahn como eu tenho colegas bem mais velhos que eu... de outras gerações né ahn... eu consegui me comparar a eles e vi que eles tinham muito mais trabalho do que eu na ahn ao lidar com esses recursos né então pra mim... foi... **muito bom** né aprendizagem e manuseio de recursos tecnológicos e digitais foi **muito bom** não digo ótimo porque **a gente sempre tem o que melhorar** nesses recursos inclusive ao conhecê-los né porque tem recursos que a gente nem CONHECE... ahn ahn então... a gente sempre vai ter o que melhorar quanto a isso né recursos plataformas até dentro daquilo que a gente já usa tem muita coisa que a gente não conhece mas de uma maneira geral foi **muito bom** porque isso não foi... impedimento pra eu ahn:: trabalhar né o que foi o caso

de muitos colegas meus que precisavam de ajuda de terceiros então se levava mais tempo levou eles a estafa levou eles a estresse.... isso não aconteceu comigo... **felizmente**

Em relação ao aspecto pedagógico, César (Excerto DRC13) avalia sua aprendizagem e atuação no ensino remoto por meio do adjetivo avaliativo “**regular**”. Ele atribui tal avaliação ao fato de ele ter realizado apenas atividades que ele avalia pelo uso de adjetivo avaliativo intensificado pelo advérbio “**extremamente simples**”, e que ele descreve como “atividades de revisão atividades de reconhecimento atividades algumas de interpretação”. Em última instância, percebemos que César deu conta de propor atividades com foco na revisão de vocabulário que já havia sido apresentado aos alunos. Podemos entender que seu relato sobre fazer apenas o trabalho requisitado se deve a um cenário de muitas dificuldades no ensino remoto com pouco (muitas vezes nenhum) retorno dos alunos, cenário este que também provocou desestímulo à produção de atividades que ele considera mais qualificadas, como o próprio professor destaca no uso de adjetivos avaliativos em “eu também não me senti **estimulado** a produzir um material de **qualidade**”. Esta questão da falta de retorno dos alunos também foi experienciada por Brenda e será igualmente discutida por Ana, nas próximas seções. No estudo de Denardi, Marcos e Stankoski (2021, p. 136), professores da rede pública também trazem relatos muito parecidos acerca das dificuldades de receberem *feedback* dos alunos no ensino remoto.

Excerto DRC13

Relato por áudio de César: ahn não sei se é bem isso né como você avalia sua aprendizagem sua atuação em relação aos seguintes aspectos... pedagógico... ahn... olha eu avalio como o **regular** assim porque eu acho que... ahn... tem muito a ser **melhorado** né... ahn no sentido de que... ahn:: eu posso elaborar outros tipos de atividades pros alunos enfim... eu acredito que seja regular eu não não não... sei muito bem o que abordar aqui mas eu vou tentar ser bem direto eu avalio como regular por que porque as minhas atividades foram **extremamente simples**... fora atividades de revisão atividades de reconhecimento atividades algumas de interpretação né então não houve assim... grandes propostas não houve reflexão não houve uma construção por VÁRIOS motivos inúmeros que [] eu já te listei aqui... mas:: enfim principalmente falta de devolutiva falta de acesso dos próprios alunos ahn desinteresse a própria política municipal de aprovação automática quando eles tomaram conhecimento disso... eles... não fizeram mais nada então... ahn:: eu também não me senti **estimulado** a produzir um material de **qualidade**... A1 digamos assim né ahn:: eu fiz aquilo que **precisava** ser feito ahn... e nada mais que isso digamos assim

Em relação às relações interpessoais estabelecidas durante o ensino remoto na pandemia (Excerto DRC14), César avalia com um advérbio avaliativo positivo (“fluíram **bem**”). Ao utilizar o substantivo avaliativo “**problema**”, ele especifica que enfrentou algumas dificuldades de negociação e engajamento com alguns colegas de

trabalho durante a organização de material interdisciplinar por conta da falta de conhecimento destes para lidar com ferramentas tecnológicas, de maneira que César precisava frequentemente revisar e reorganizar alguns aspectos do material que necessitavam de conhecimento sobre tecnologias digitais. Mesmo que muitas vezes o professor apenas realizasse os ajustes necessários sem mencionar aos seus colegas, podemos notar como essa atividade gerou certo desgaste para o professor devido à sobrecarga de trabalho.

Sobre as desigualdades sociais no meio digital, Macedo (2021) argumenta, com base em Rezende (2006), que “[a]lém do acesso à internet e da posse de equipamentos digitais adequados, o chamado letramento digital também é desigual na sociedade brasileira, de modo que nem todos os usuários têm intimidade com as novas tecnologias para saber manejá-las corretamente.” (MACEDO, 2021, p. 266). Desta forma, consideramos válido relacionar o relato de César e da sobrecarga de trabalho no seu meio profissional e a necessidade de integrar competências de letramentos digitais na formação dos professores de línguas, como Motta-Roth defende: “[é] nosso dever formar alunos que sejam capazes de aprender a aprender continuamente, que tenham habilidades comunicativas na língua estrangeira e que tenham um conhecimento básico da comunicação no meio virtual.” (2008, p. 201).

Excerto DRC14

Relato por áudio de César: [...] digamos assim relação com colegas... **muito boa**... quase nenhum atrito às vezes se acontecia algum **problema** era dentro dessa organização de material em conjunto interdisciplinar... ahn e muitas vezes isso acontecia pela falta de conhecimento tecnológico dos meus colegas...digamos assim eles falhavam e eu arrumava porque tinha mais conhecimento... então::: chegou um dado momento que isso me cansou... né de sempre tá arrumando o que os outros não conseguiam fazer mas como isso me custava POUCO tempo eu resolvia de maneira muito rápida eu... continuei fazendo sem reclamar sem eles até saberem entendeu...[...] pouquíssimos pais entraram em contato comigo mas enfim... também não tive nenhum PROLEMA com pais né era pra algumas perguntas pontuais e geralmente a pergunta dos pais era meu filho está fazendo... as coisas então pra tu ver que nem os pais tinham o controle né... ou assim quantas atividades faltam pros meus filhos fazer... né alguma coisa nesse sentido [...]

Outra questão acerca das relações interpessoais refere-se à participação dos pais dos alunos, os quais o procuravam muitas vezes para saber se os filhos estavam fazendo as atividades. A avaliação de César sobre essas dúvidas das famílias em relação aos estudantes foi “então pra tu ver que nem os pais tinham o controle né”, revelando mais uma vez que o ensino remoto também demandou grandes esforços dos pais para o acompanhamento das atividades de seus filhos.

Por fim, sobre a temática da autoimagem de César, julgamos relevante abordar a metáfora construída em seu discurso no Excerto DRC6: “tentava ahn **guia-los** eh de alguma maneira sobre como usar o o o tradutor”. O termo destacado diz respeito a como César entende e representa discursivamente sua prática docente, ou seja, para ele o professor tem o papel de guia no processo de aprendizagem. Resgatando as discussões de Lakoff e Johnson (1980), Telles (2004, p. 67) explica que a metáfora é “[u]ma organizadora de conceitos que representam conhecimentos fundamentados na experiência da pessoa que a usa”. Desta maneira, entendemos que César materializa em seu discurso uma imagem internalizada do seu papel como professor e, apesar das dificuldades vivenciadas no ensino da pandemia, se desdobra para seguir orientando (“guiando”) seus alunos no processo de aprendizagem remota, escolhendo com cuidado as atividades e os recursos que serão passíveis de serem realizadas/utilizados por eles.

3.2.3 Diários reflexivos de Ana

Nos diários reflexivos de Ana, pudemos notar, de maneira geral, uma experiência avaliada mais negativamente do que nos diários dos outros dois professores participantes previamente apresentados. Um aspecto que se mostra evidente na identidade de Ana são as práticas reflexivas que ela buscava realizar em suas aulas antes da pandemia, as quais ficaram mais limitadas no ensino remoto, pela dificuldade de tratar de tais questões neste contexto. Tal limitação é resultante do precário acesso à internet ou a recursos adequados, por parte de seus alunos, para estudarem, tendo como consequência, em alguns casos, o abandono das aulas. Ana demonstrou ficar negativamente afetada pela falta de participação de seus estudantes. Além deste aspecto negativo, a conciliação de suas atividades profissionais com as atividades educativas de seus três filhos, que também estavam em ensino remoto em casa, foi avaliada por Ana como sua maior dificuldade.

Por fim, testemunhar situações de carência extrema, como a fome e o desemprego experimentados por muitas famílias de seus alunos, se constituíram no “golpe final” para seu desgaste emocional. Apesar disso, não se deixou desanimar. Participou de ações nas escolas em que atua para arrecadar comida, roupas e outros itens necessários às famílias dos alunos, oferecendo um exemplo de prática educacional que busca, em última instância, a transformação social. Ana realiza estas

ações em conjunto com seus colegas e demonstra valorizar estas relações no seu âmbito profissional, além de demonstrar apreço, também, por poder conhecer melhor os familiares dos estudantes por conta da aproximação gerada pelo auxílio que as escolas providenciaram. Assim, entendemos que Ana percebe seu papel como sendo de o de professora “apoiadora” e estende essa sua visão para a escola, ou seja, defendendo que este espaço educativo e as pessoas que nele atuam sejam o apoio necessário (educativo, afetivo e material) para seus alunos nesse momento de pandemia.

3.2.3.1 Mudança de foco: práticas de ensino da linguagem que os ajudem, de alguma forma, neste momento de pandemia

A primeira entrada do diário de Ana, apresentada no Excerto DRA1, questionava sobre as mudanças de prioridades observadas por ela em relação à sua prática profissional no ensino presencial e no então ensino remoto.

Excerto DRA1 (01/09/2020)

Relato escrito de Ana: Olá!! Nunca tive como objetivo “cumprir o cronograma e trabalhar os conteúdos gramaticais requisitados” ainda que isso me fosse cobrado. Tenho como propósito “viver” a língua com os meus alunos. Para isso, sim, eu busco temáticas que promovam possíveis reflexões que os tirem da “inércia”. Não, não é bobagem, meus alunos - a maioria- não reage a quase nada. **Precisam muito** de que nós, professores os provoquemos. Então, não posso pensar em listas de conteúdos. Neste período de pandemia, **a nossa maior dificuldade é o retorno**. As atividades são obrigatoriamente interdisciplinares, escolhemos temas que podem **auxiliá-los** de alguma forma e enviamos semanalmente. A minha prioridade não mudou, mas não consigo realizar o mesmo trabalho. **Estou me sentindo “uma máquina de elaborar atividades”**. Tenho a impressão de que os alunos nem leem o que eu envio para eles. **É triste**, mas é assim que me sinto.

Como observamos em seu relato escrito, Ana avalia como uma necessidade instigar os alunos a pensar reflexivamente sobre os temas trabalhados em sala de aula, dado o uso da modalidade deôntica intensificada pelo advérbio ao dizer “**Precisam muito** de que nós, professores os provoquemos”. Portanto, Ana diz que sua prioridade de buscar temas relevantes para seus alunos para promover reflexões não mudou, no entanto, ela complementa buscar práticas que façam sentido e que os ajudem nesse momento de pandemia. A construção de avaliação por meio do substantivo avaliativo em “a nossa maior **dificuldade** é o retorno” nos leva a entender como esta problemática da falta de resposta dos alunos afeta a prática da professora, sem poder realizar os processos de ensino e de aprendizagem por meio do diálogo.

Apesar de Ana entender não ter alterado suas prioridades de ensino, reconhece o estresse que as novas configurações de seu papel como professora tem causado, o qual é explicitado pela metáfora em destaque: “Estou me sentindo uma **máquina de elaborar atividades**”. Desta forma, podemos entender como o ensino remoto ocasionou uma reconfiguração nas práticas profissionais docentes pois, por mais que houvesse um esforço em buscar um diálogo com os alunos ou, ainda, um processo de ensino baseado nas trocas dialogadas entre professores e alunos, a falta de acesso e/ou retorno dos alunos limitou os professores a elaborar e enviar atividades educativas, sem que haja uma resposta dos alunos. Esta reconfiguração de prática profissional implica um movimento de mudança também em sua identificação como professora, que passa a se perceber uma “máquina de elaborar atividades”. Tal reconfiguração pode significar um deslocamento de função, que também pode afetar mais permanentemente sua identidade docente. (DENARDI; MARCOS; STANKOSKI, 2021, p. 137)

Esta situação é avaliada negativamente ao final do relato escrito de Ana com o adjetivo avaliativo “**triste**” a partir do qual podemos compreender certo desgaste emocional gerado pela situação de falta de acesso dos alunos ao ensino remoto. Cipriano e Almeida (2020) avaliam essas questões de estresse emocional e sentimento de impotência que muitos professores sentiram ao experienciar o ensino remoto como vivências atreladas, também, à alta carga de trabalho, além de os alunos também serem negativamente afetados emocionalmente por serem privados de exercerem a plenitude do seu direito de acesso à educação.

3.2.3.2 Prática pedagógica: Interdisciplinar, incentivando a participação dos alunos

Na segunda entrada do diário de Ana, buscamos complementações sobre algumas questões previamente discutidas por ela. Por exemplo, na resposta da entrada anterior, ela mencionou a obrigatoriedade de realizar atividades interdisciplinares. Buscamos entender como ela implementa a interdisciplinaridade ao propor práticas reflexivas, por exemplo, com seus alunos (Excerto DRA2).

Excerto DRA2 (19/10/2020)

<p>Relato escrito de Ana: Como escrevi no relato anterior, não está nada fácil. Elaboro atividades interdisciplinares com a LP e as respostas praticamente não estão retornando, mas, para atender</p>
--

ao que tenho como proposta, continuo pensando em questões que **considero importantes** para eles. As últimas temáticas foram: preces, filtro dos sonhos, folclore, religiões. com relação à gramática, cobrei o reconhecimento de “nomes” ou de “verbos”. Apenas isso.

O relato de Ana compreende uma avaliação sobre as dificuldades encontradas no contexto do ensino remoto, avaliação esta realizada por processo relacional e adjetivo avaliativo em “não está nada **fácil**”. Ela conta que não abriu mão de trabalhar temáticas que considera relevantes para os alunos, como podemos notar pelo uso de processos mentais e adjetivo avaliativo em “continuo **pensando** em questões que **considero importantes** para eles”. Todavia, considera ter limitado (“Apenas isso”) o trabalho com a gramática, o qual focalizou duas classes gramaticais: “nomes e verbos”. Nesse sentido, o que talvez possamos depreender, do seu discurso, é que o trabalho que ela fazia antes da pandemia (como apontado nas entrevistas) de desenvolver a metaconsciência em relação às escolhas léxico-gramaticais presentes em um texto (HALLIDAY, 1989) ficou bastante limitado.

Ana explica que, no ensino presencial, buscava trabalhar com temáticas que atraíssem o interesse dos alunos, dado o uso do processo avaliativo “**encantar**” (Excerto DRA3). Fazendo uma comparação, a professora relata que tenta dar continuidade a esta prática durante o ensino remoto, fazendo uso de imagens. Porém, podemos observar certa limitação no uso dos recursos multimodais por parte dos alunos, visto que eles não teriam acesso a mídias digitais que demandam maior consumo de dados da internet, como vídeos, por exemplo.

Excerto DRA3 (19/10/2020)

Relato escrito de Ana: No presencial, o meu objetivo é “**encantar**”, fazer com que eles tenham interesse, pois como disse, poucas “coisas” parecem fazer sentido pra eles. Agora, no ensino remoto, eu tenho enviado muitas imagens e, da imagem, “retiro” o que vou cobrar no que diz respeito ao conhecimento da língua.

No Excerto DRA4, ao ser perguntada sobre as possíveis contribuições de utilizar texto variados, que exploram diferentes semioses, Ana declara ser para atrair o interesse dos alunos e faz uma avaliação por meio de advérbios avaliativos que se contrariam (“**Infelizmente** ou **felizmente**”). A professora diz que promover algo de diferente na atividade é o que motiva os alunos a realizarem esta. Ela utiliza “**infelizmente**” provavelmente para marcar o esforço de ter que constantemente inovar o conteúdo desenvolvido para os estudantes. Por outro lado, é provável que

ela tenha feito uso de “**felizmente**” para evidenciar como os alunos se sentem motivados com o que difere do que é considerado “comum”, ou por ainda haver alguma maneira pela qual é possível motivar os estudantes.

Excerto DRA4

Relato escrito de Ana: Para os meus alunos, o interesse. Eles farão por ser algo diferente. **Infelizmente** ou **felizmente**- não sei muito bem.

No Excerto DRA5, pensamos que é interessante notar o processo utilizado por Ana para descrever o trabalho com imagens nas atividades (“**apelei** para a imagem”), de maneira que entendemos que a utilização desse recursos multimodal, por si só, teria a função, em última instância, de estimular a participação dos alunos.

Excerto DRA5

Relato escrito de Ana: Como falei, **apelei** para imagem, mas não cobro retorno “colorido” deles. Praticamente, imploro que respondam.

Portanto, notamos o impacto da falta de acesso à internet ou a dispositivos tecnológicos na qualidade de atividades educativas que os alunos receberam em um momento de ensino remoto, o qual ressignificações e aprendizados sobre o uso de recursos tecnológicos na educação estavam em expansão:

[a]inda que os recursos da tecnologia digital tenham oportunizado a criação de contextos de escolarização em situação de isolamento e distanciamento obrigatório no contexto da pandemia, a dimensão da desigualdade econômica e social constitui-se em impeditivo para o acesso de muitos estudantes aos conteúdos escolares. (CALEJON; BRITO, 2020, p. 297)

Além disso, reconhecemos o impacto na motivação da professora para desenvolver atividades virtuais, visto que o cenário de carência de acesso dos alunos desmotivou Ana e outros professores, como foi possível perceber no relato de César, profissional que também demonstrou um sentimento semelhante de desmotivação.

3.2.3.3 Dificuldades na pandemia: Momentos difíceis podem desencadear ações positivas

A entrada do diário de dezembro faz um questionamento sobre a conciliação da vida domiciliar com o trabalho remoto o qual, por sua vez, também ocorre em ambiente doméstico. Ana faz uma avaliação deste contexto utilizando o adjetivo avaliativo intensificado pelo advérbio (“**bem difícil**”), devido ao fato de ter que dividir os espaços em casa e o acesso à internet com os três filhos em idade escolar, que também têm aulas *online*. Entretanto, a professora, no Excerto DRA6, conclui que a situação de sua própria família é menos desafiadora (pelo uso do adjetivo avaliativo, “**um pouco melhor**”) quando comparada à experiência de crianças que ela observa na sua prática profissional na escola pública.

Excerto DRA6 (20/12/2020)

Relato por áudio de Ana: [...] eu vou responder a questão “como tem sido conciliar o trabalho remoto com a convivência com a sua família”... tem sido **difícil... bastante difícil** pois eu tenho três crianças em idade escolar todos eles têm muitas atividades e eu trabalho sessenta horas... então conciliar os espaços da casa ah os computadores que nós não temos pra todo... a internet né capacidade da internet pras aulas tem sido um grande desafio então eu passo com minha agenda na mão tentando agilizar pra não bater PRINCIPALMENTE com as minhas aulas [...] além disso também a outra **dificuldade** que eu encontro é que eh as crianças estão em casa quando eles não estão fazendo atividades eles querem estar olhando televisão querem estar brincando e eles precisariam de uma orientação de ou uma companhia eu falo PRECISARIAM porque eu não consigo fazer isso... se eles tivessem na escola eles tariam em em atividades pedagógicas orientadas e acompanhadas por professores... e agora então eles não têm nem a mãe nem o pai... porque ambos estão trabalhando e nem auxílio do professor... então eu confesso que estão está **bem difícil MESMO ASSIM**... por nós desde sempre... né nos mantermos dentro de uma rotina uma rotina assim bem organizada [...] eu acredito que ainda nós nós estejamos eh numa situação **um pouco melhor**... do que muitas crianças que eu observo por eu ser professora... [...] [...] e hoje eu não tenho mais o meu tempo pra fazer nada... o meu tempo está sempre junto com um público de três crianças... eh então acho que **essa é a maior dificuldade..**

Ao final do Excerto DRA6, Ana reitera a dificuldade de ter que conciliar o trabalho com a convivência contínua com os filhos em casa e avalia esta situação pelo uso do substantivo avaliativo intensificado pelo advérbio em “a **maior dificuldade**”, avaliação similar a de muitas famílias que se sentiram “exauridas” em conciliar as tarefas domiciliares, trabalho remoto e auxiliar os filhos com as atividades educativas (GROSSI; MINODA; FONSECA, 2020). Vale destacar que a percepção de Ana sobre o trabalho remoto é mais angustiada e avaliada mais negativamente (“**bem difícil**”) do que aquela relatada por Brenda, que considerou de modo mais positivo a experiência de ter mais tempo para a família.

Na sequência (Excerto DRA7), Ana comenta sobre as dificuldades advindas da pandemia vivenciadas pelos seus alunos. Ela avalia como algo perturbador, utilizando

o processo avaliativo intensificado por advérbio e substantivo avaliativos (“tem me **atrapalhado**”; “é uma **dificuldade** pra mim”), testemunhar as dificuldades que os alunos e suas famílias passam, tais como desemprego e fome. Neste aspecto, o relato de Ana possui uma semelhança com o de César, visto que os dois professores demonstram possuir preocupação e conhecimento acerca das realidades de seus alunos, bem como das dificuldades que vivenciaram ao longo da pandemia.

Excerto DRA7 (20/12/2020)

Relato por áudio de Ana: uma coisa que tem me **atrapalhado muito** assim que que é uma **dificuldade** pra mim é conviver com os meus alunos mesmo que à distância... [...] e perceber MUITAS carências deles... muitas dificuldades muito desemprego muita fome... e e a última... **dificuldade** aí bem relacionado ao meu trabalho como professora é o fato do retorno dos alunos... **pra mim é muito difícil** [...] toda semana elaboro uma atividade inter-interdisciplinar [...] envio pra eles no whatsapp no google sala de aula a escola publica no:: facebook... e:: e a gente tem que praticamente implorar o retorno... então tá **bem difícil bem difícil** assim inclusive muitos desistiram não conseguiram acompanhar...

Ainda sobre os estudantes, a professora, assim como César e Brenda já destacaram em seus diários, reitera a falta de retorno dos alunos e como muitos deles desistiram de acompanhar as aulas no ensino remoto, sendo esta dificuldade recorrente neste contexto:

Manter o engajamento dos estudantes em aulas presenciais já era um desafio, no ensino à distância esse desafio é potencializado pelas alterações emocionais causadas pelo isolamento social e pelo aumento de elementos de distração ao alcance dos alunos. (CARDOSO; FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 42)

Ana finaliza com uma observação pessoal (Excerto DRA8), relatando que os desafios gerados pela pandemia revelaram o potencial positivo de colaboração da comunidade escolar pelo uso de processos avaliativos como “**melhorar**”; “**ajudar**”; “**auxiliar**”, substantivo avaliativo como “**parceria**” e adjetivo avaliativo como “**boa ação**”. Ela exemplifica mencionando uma ampliação de diálogo e planejamento entre colegas professores, além de ações coletivas na escola para auxiliar as famílias com a distribuição de cestas básicas ou a doação de suprimentos, como roupas, contribuição financeira e, ainda, orientação sobre onde conseguir atendimentos adequados nos serviços de saúde.

Excerto DRA8 (20/12/2020)

Relato por áudio de Ana: mas pra finalizar... eu acho que já a pergunta tem a ver com dificuldade mas eu acho que eu tenho que dar meu depoimento né... de que a pandemia ela não foi só coisa ruim... a pandemia nos [] nos trouxe... e aí eu falo por mim... muitos aprendizados muitas maneiras de... de **melhorar** como professora como pessoa... também trouxe muita **parceria** com as colegas... nós nos encontramos mais nós conversamos mais nós planejamos mais... ahn::: na escola também nos trouxe muita **boa ação** assim muito grupo de pessoas se reunindo pra **ajudar** a comprar cestas básicas a::: **auxiliar** as famílias que não tem emprego às vezes com roupa com comida com até com remédio assim não com o remédio assim mas com o valor pra que eles possam comprar... com orientação que eles procurem o que que eles têm que procurar porque às vezes eles não têm... esse discernimento né eles têm um problema e eles não sabem como resolver... aí uma orientação que a gente dê pra eles ah procura o posto procura tal coisa fala com fulano ou a gente pega o telefone da escola e liga e marca o dentista por exemplo... porque eles ahn são pessoas muito carentes né de muita dificuldade...

3.2.3.4 Autoimagem: *Meu papel é apoiar os alunos e suas famílias neste momento de pandemia*

Assim como nos diários dos outros dois professores participantes desta pesquisa, a última entrada do diário reflexivo de Ana, em janeiro de 2021, foi desenvolvida para mapear a identificação de mudanças de práticas por parte da professora, bem como avaliações pessoais sobre alguns aspectos de sua experiência profissional durante a pandemia.

No Excerto DRA9, Ana avalia mudanças em seu papel como professora e fala sobre a falta de retorno dos alunos fazendo uma comparação com o contexto de ensino presencial pelo uso do advérbio avaliativo “**facilmente**” para descrever a maneira como se obtinha a resposta do aluno neste cenário. Tal avaliação sobre o contexto do ensino presencial é semelhante a de uma professora de inglês que

“[a]ponta a interação presencial como crucial para a aprendizagem, uma vez que os professores conseguem perceber melhor tanto a dificuldade natural dos estudantes para falar a língua que estão aprendendo quanto conhecer as razões que os levam a não participar e, a partir desse conhecimento, motivá-los para a realização das tarefas.” (DENARDI; MARCOS; STANKOSKI, 2021, p. 125)

Já sobre o contexto do ensino remoto, a avaliação de Ana sobre a falta de retorno é construída pelo uso de adjetivos avaliativos que denotam uma experiência negativa (“**pior** e a **mais marcante** de todas [as mudanças]”).

Excerto DRA9 (06/01/2021)

Relato por áudio de Ana: [...] milhões... milhões... primeira mudança... ahn é o fato da gente não conseguir... o retorno do aluno porque na sala de aula a gente consegue muito **facilmente** isso... nós estamos o tempo todo interagindo diretamente com a criança com o adolescente enfim... e ele

tá respondendo o tempo todo então a gente consegue perceber esse retorno e conseqüentemente... consegue perceber o avanço ou não do aluno... então essa foi a primeira mu a primeira e acho que a primeira **pior e a mais marcante de todas...**

De maneira similar, notamos nos discursos dos outros professores participantes – Brenda e César – a insatisfação destes em relação à falta de resposta dos estudantes e suas tentativas de dirimir esta situação, procurando aumentar o número de alunos que enviavam as respostas das atividades. Por mais frustrante que esta situação possa ser para os professores que anseiam por uma prática educativa dialogada com os seus alunos, Costa reflete sobre as dificuldades dos estudantes durante o período da pandemia e o seu direito ao silêncio como uma “resposta”:

Os(as) estudantes podem estar vivenciando situações de enfermidade, luto, alteração das condições de trabalho, mudanças drásticas da rotina familiar e muitos outros casos de ordem social, econômica e educacional. Tudo isso pode demandar um momento para si, de silêncio, de reflexão de si e de seu viver. Nesse caso, é importante que canais de comunicação e interação estejam disponíveis e abertos, para possíveis diálogos de conforto e auxílio entre docente-discente; mas, se tal diálogo não se efetivar, por inúmeras razões, o silêncio do estudante não deve ser necessariamente interpretado como sinal de fracasso das atividades online no ensino remoto. (COSTA, p. 4, 2021)

Desta forma, entendemos que Ana consegue identificar algumas dessas dificuldades ao apontá-las em seu discurso (Excerto DRA7), como a fome e o desemprego. Esses efeitos da pandemia provocaram mudanças também no papel de Ana e dos seus colegas, uma vez que fizeram campanhas para arrecadação de comida, roupas e remédios. Analisando tais ações da professora descritas em seu diário, julgamos pertinente retomar a discussão de Freire sobre o educador crítico: “A prática docente crítica implicante do pensar certo envolve o movimento dinâmico dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2015, p. 39). Analisando esses dois momentos da prática crítica discutidos pelo autor, o “fazer” e o “pensar sobre o fazer”, entendemos como Ana, por meio da relação dinâmica entre a sua consciência sobre a realidade social de seus estudantes e de suas práticas que buscam transformar suas realidades, possui uma identificação com a criticidade freireana. A exemplo disso, destacamos as tentativas da professora de tratar de temáticas reflexivas, vinculadas à realidade dos alunos, como relatado por ela nas entrevistas, e igualmente sua mobilização para ajudar as famílias da comunidade escolar durante a pandemia, conforme relatos nos diários reflexivos.

Em relação à sua prática pedagógica, Ana comenta, no Excerto DRA10, sobre as limitações ocasionadas pelo contexto da escola pública, visto que uma parcela pequena de alunos tinha condições de fazer uso de mídias digitais para o material enviado pela escola. A avaliação da professora é construída pelo uso do substantivo avaliativo e advérbio comparativo em “planejar [...] com **mais variedade**” e adjetivo avaliativo “**enriquecido**”, o qual caracteriza o processo de co-construção do conhecimento no ambiente da sala de aula mediante a interação da professora com os seus alunos. Por outro lado, a avaliação das práticas de elaboração de materiais no contexto do ensino remoto é realizada pelo adjetivo avaliativo “**limitados**” e processo avaliativo intensificado pelo advérbio “**limitou muito**”. Esta limitação é descrita como a disponibilização do material apenas no modo impresso, visto que a maioria dos alunos não tinham a possibilidade de utilizar mídias digitais por computador ou celular para as aulas. Desse modo, a professora explica que a variedade das atividades se tornou limitada em comparação com o que seria possível fazer utilizando recursos digitais. Mesmo em comparação à prática presencial anterior à pandemia, este modelo de envio de atividades impressas também foi mais limitante, pois a professora relata que, anteriormente, conseguia fazer atividades em espaços diversos, como pátio ou laboratório, as quais eram beneficiadas pelas interações sociais.

Excerto DRA10 (06/01/2021)

Relato por áudio de Ana: com as mudanças com relação às práticas [pedagógicas]... antes eu conseguia planejar hum mais... **com mais variedade**... às vezes eu fazia até um planejamento e ele era **enriquecido** na sala de aula... neste momento nós tivemos em função de eu trabalhar numa escola pública DUAS escolas públicas uma estadual e outra municipal nós ficamos muito **limitados**... com a questão inclusive de entrega desse material... porque em torno de oito alunos por turma considerando o número de vinte e três a vinte e cinco alunos por turma não só tinham acesso os demais não tinham acesso à internet então a gente teria que fazer essa entrega essa entrega ahh impressa e isso de certa forma **limitou... limitou muito** a minha prática... porque::: antes a gente fazia atividades... eh fora de sala de aula no laboratório na pracinha no pátio fazíamos atividades de leitura de escrita a própria gramática e agora a gente ficou mais tentando não [] segurar pra não cobrar muito porque o aluno não dá conta sozinho e a gente também não poderia querer que os pais dessem conta de uma coisa que não era deles

Ao avaliar sua aprendizagem e atuação em relação ao aspecto tecnológico durante o ensino remoto na pandemia, no Excerto DRA11, Ana produziu um discurso que contém similaridades com a experiência relatada por César. A professora aponta para uma facilidade em utilizar recursos tecnológicos devido ao doutorado que ela

realizou, percepção expressa pelo advérbio avaliativo intensificado pelo advérbio (“consegua lidar **muito bem**”). Da mesma forma, César havia destacado a aprendizagem de uso de recursos tecnológicos realizada por ele no seu mestrado. Desta forma, podemos destacar como a prática de pesquisa é relevante para a expansão de competências de letramentos digitais, cada vez mais relevantes nas prática profissional docente. Durante o período de ensino remoto, práticas relacionadas aos letramentos digitais se mostraram ainda mais cruciais no desenvolvimento profissional de professores, como exemplificam Silva e Brito, 2013:

“[h]á um crescente investimento em pesquisas que visam propiciar descobertas importantes para a formação da docência via internet. Descobertas capazes de reinventar uma prática docente classicamente construída na sala de aula presencial, criando uma nova identidade profissional que atenda às demandas sociais em sintonia com o espírito do nosso tempo. (SILVA; BRITO, 2013, p. 106)

Excerto DRA11 (06/01/2021)

Relato por áudio de Ana: eu como::: como vinha vindo já de um um meio [] assim usando muito a tecnologia pra eu dar conta da minha tese... não tive mui muito aprendido... né eu conseguia lidar **muito bem** com essas com essas essas tarefas essas funções assim que até não é função a palavra correta mas com esse suporte que a tecnologia dá... eu já tinha esse contato bem direto... mas ah percebi que os meus colegas **sofreram bastante** por exemplo

Sobre o aspecto pedagógico, Ana reitera sua avaliação sobre a limitação experienciada em sua prática e emite sua opinião por meio do processo mental "**achar**", comentando que acredita que as práticas de ensino e de aprendizagem não foram efetivamente construídas (Excerto DRA12). Desta forma, notamos uma avaliação relativamente negativa em relação ao aspecto pedagógico de sua prática durante a pandemia a partir de sua experiência pessoal como professora.

Excerto DRA12 (06/01/2021)

Relato por áudio de Ana: com as práticas de ensino acho que eu já respondi lá em cima... a gente se sentiu **muito limitado** eu às vezes me arrisco a dizer que eu não ensinei... e eu também **acho** que o aluno não aprendeu... claro que eu não tenho aqui um dado científico pra comprovar isso... mas pela experiência que tenho... queria muito era dar aula lá na escola mesmo sabe porque... não não sinto aprendizagem do aluno também não sinto não sinto que eu tenha ensinado uma coisa... efetiva...

Ana comenta, no Excerto DRA13, acerca de suas relações, ou seja, o aspecto interpessoal da sua vivência durante o ensino remoto, e avalia principalmente sua

relação com os colegas, de maneira positiva, pelo uso do adjetivo avaliativo “**maravilhosa**” e do Identificador do processo relacional “**foi a melhor coisa da pandemia**”. A professora relata que, por ter facilidade com recursos tecnológicos e por ser coordenadora em uma das escolas que trabalha, teve a possibilidade de auxiliar, assim como César, muitas colegas que possuíam pouca experiência em utilizar os recursos digitais para as aulas, atribuindo uma avaliação positiva a tais práticas pelo uso de processos avaliativos intensificados pelo advérbio como “**ajudei MUITO**”.

Excerto DRA13 (06/01/2021)

Relato por áudio de Ana: interpessoal relações com colegas... foi **maravilhosa... maravilhosa** ahn tanto numa escola quanto a outra foi acho que foi a... **a melhor coisa** se é que dá pra dizer que a pandemia teve uma coisa melhor... mas foi **a melhor coisa da pandemia**... eu particularmente... por ser coordenadora em um turno... acabei **ajudando MUITO** as minhas colegas... MUITO... as mais velhas... aquelas colegas mais velhas de idade e de experiência em escola também elas... não sabiam abrir um e-mail... elas não sabiam [] digitar no word... imagina ahn::: o google docs... imagina o o meet [] hum foi assim um aprendizado constante pra elas e eu eu **ajudei MUITO... muito muito muito**... então assim inclusive na última reunião da escola... meu nome foi falado algumas vezes assim com as pessoas me **agradecendo** mas como eu disse na outra::: porque eu tinha esse contato já... antes eu não eu não aprendi com a pandemia [...] a lidar com o padlet que era algo que eu não fazia aprendi a fazer nuvem de palavras com os alunos... ahn::: gravei vários vídeos também durante o ano pras crianças... que é uma coisa que eu não fazia também aí tu tem grava uma vez grava outra vez e... até assim que tu achar que ficou **legal** a fala e a imagem também... ahn também fiz muito google do google forms... mas **dá muito trabalho** pra fazer então... f fazia porque **precisava** sabe quando retornar não sei se vou utilizar isso... porque eu sou muito prática eu acho que a [] gente **tem que** ensinar o aluno e o aluno **tem que** aprender... aí como é que a gente vai usar isso... é pelo que nem eu **sempre** digo é pelo contexto pela criatividade pela interação... e **às vezes... às vezes** tu usa um recurso né um recurso... digital que te **auxilia** e a gurizada **gosta**... uma coisa que eu vou fazer quando eu voltar... botar o pé na sala de aula eu vou levar todos alunos pra sala de informática... e vou colocá-los todos na sala de aula do google sala de aula e vou ensinar a lidar porque eles não conseguem lidar...

Ainda no Excerto DRA13, apesar de considerar não ter construído processos de aprendizagem de aspectos tecnológicos no contexto do ensino remoto (“eu não aprendi com a pandemia”), em seguida Ana relata um novo aprendizado que parece ter emergido neste contexto ao dizer “lidar com o *padlet* que era algo que eu não fazia aprendi a fazer”. Desta maneira, entendemos o momento de produção do diário reflexivo como uma prática de reflexão e, além disso, de materialização desta por meio do discurso, movimento que coloca em evidência a experiência da professora e de processos internalizados mentalmente. Deste modo:

“o diário representa um espaço que pode desencadear a reflexão e desenvolvimento docente, já que, ao escreverem e analisarem seus textos,

[...] os professores têm a oportunidade de (re)pensarem suas ações e, mais amplamente, a atividade docente como um todo.” (PEREZ, 2013, p. 116)

Mesmo Ana tendo facilidade para utilizar os recursos tecnológicos para as aulas, ela reconhece que algumas atividades eram trabalhosas de serem realizadas ao citar o exemplo da ferramenta digital Formulários Google. A modalidade deôntica presente em seu discurso revela uma necessidade em utilizar tal recurso frente ao contexto de limitações da prática pedagógica (“fazia porque **precisava**”), e não uma preferência pessoal por este recurso, por exemplo. A professora defende que certas ferramentas tecnológicas, como o Formulários Google, não precisam ser necessariamente utilizados no ensino, pois Ana acredita que o ensino se dá principalmente “pelo contexto pela criatividade pela interação” e, portanto, pode ser realizado de diversas maneiras. Entretanto, ela reconhece a importância dos letramentos digitais para os alunos, visto que relata que uma de suas prioridades ao retornar ao ensino presencial será levar os alunos ao laboratório de informática para que eles aprendam a utilizar recursos tecnológicos para estudar. Mediante essa necessidade específica, Ana entende a relevância de buscar desenvolver competências de letramentos digitais com seus alunos. Da mesma forma, estudiosos como Dudeney e Hockly (2016) já apontavam a emergente importância de desenvolver tais competências em ambientes educativos por conta da realidade do mundo no século XXI cada vez mais conectada digitalmente. Os autores defendem não somente o desenvolvimento de habilidades para manusear computadores e utilizar recursos digitais, mas (principalmente) de desenvolver uma consciência sobre as práticas sociais que permeiam o uso das novas tecnologias.

Por fim, Ana avalia positivamente sua relação com pais e responsáveis pelo uso do adjetivo avaliativo intensificado pelo advérbio em “**muito boa**”, pois as famílias “viram na escola no professor assim um apoiador” (Excerto DRA14). Ao utilizar processo avaliativo como “**ajudá-los**” e adjetivo avaliativo intensificado pelo advérbio como “**bem legal**”, a professora faz uma avaliação positiva deste papel “apoiador” ao contar sobre a realização de arrecadação de recursos para ajudar as famílias dos alunos das escolas em que ela atua e como isto possibilitou as conhecer melhor.

Excerto DRA14 (06/01/2021)

Relato por áudio de Ana: ahn com relação aos pais e responsáveis foi **muito boa** também minha relação com eles porque eles... ahn:: viram na escola no professor assim um apoiador... então a a

tanto na escola júlio do canto como na escola edna may cardoso que são escolas de famílias carentes... nós fizemo muitas campanhas pra **ajudá-los** com comida com roupa com... com várias **ajudas** assim que eles perderam emprego enfim principalmente lá no... quando teve aquelas coisas aquelas coisas assim que fechou tudo... foi **bem difícil** então a gente acabou se envolvendo muito com a família acabamo conhecendo tio avó o filho enfim foi **bem legal** então assim foi **muito legal**... eu acho que era isso [...]

Tal campo semântico do “auxílio” evidenciado no discurso de Ana pelas expressões já evidenciadas (“**apoiador**”, “**ajudas**”, “**ajudá-los**”) mostra o potencial positivo dos espaços de educação. Ao enxergamos a educação com base em uma perspectiva otimista, será possível fazer da escola um espaço de colaboração e de construção de uma visão de sociedade cidadã:

a] educação deverá ser uma potencializadora da esperança humana, capaz de continuar auxiliando para a modificação de condutas, sempre para o bem da sociedade, em busca de nos fazermos sujeitos melhores. Uma crise sanitária é superada, também, por uma maior educação (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 8)

Desta forma, entendemos como, em um momento em que as realidades dos alunos da rede pública estavam ainda mais frágeis, o espaço da escola e o papel dos educadores foram entendidos como práticas de transformação que procuraram minimizar as inúmeras desigualdades sociais que constituem a sociedade brasileira, como exemplificam as ações solidárias relatadas por Ana.

Dada esta postura de Ana ao buscar agir para auxiliar as famílias das comunidades escolares que passaram por dificuldades, vemos com relevância para a sua autoimagem a metáfora construída pela professora no Excerto DRA14: “[pais e responsáveis] viram na escola no professor assim um **apoiador**”. Nesta sua fala, Ana relata a visão de pais e responsáveis, contudo, notamos - na avaliação positiva que faz de todas as ações coletivas realizadas pelas escolas para auxiliar as famílias, bem como nas demonstrações de satisfação pela sua participação nestas - como a professora também se entende dentro desta imagem de “apoiadora”. Ana revela s uma preocupação com a realidade social de seus alunos, procurando sempre considerá-la, mesmo antes da pandemia, na configuração de sua prática pedagógica. Por essa razão, retomamos o conceito proposto por Clandinin (1986) e destacado por Telles e Osório (1999, p. 35) de que .

As imagens de sala de aula dos professores emergem de suas experiências pessoais e profissionais. São pontos de convergência de suas experiências,

com evocações morais, emocionais e pessoais e, ainda, refletem as qualidades dessas mesmas experiências nas quais estão baseadas. (CLANDININ, 1986, p. 379 apud TELLES; OSÓRIO, 1999, p. 35)

Portanto, sua preocupação com as desigualdades sociais vivenciadas por seus alunos - e suas ações para tentar minimizá-las - reforçaram sua autoimagem de professora “apoiadora”, agregando novas experiências no contexto de ensino remoto.

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, discutimos os principais resultados encontrados na análise dos processos de identificação dos professores de língua inglesa, participantes desta investigação, com as práticas de ensino por eles desenvolvidas em meio à pandemia de COVID-19, processos estes materializados no discurso coletado por meio da realização de entrevistas e da produção de diários reflexivos.

A análise que desenvolvemos possibilita considerarmos alguns aspectos das abordagens didáticas discutidas por Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) mais evidentes no discurso de alguns professores do que de outros. Por exemplo, a abordagem didática se mostrou presente nos discursos dos três professores participantes, porém de maneiras diferentes. Enquanto Ana e Brenda faziam menção ao cronograma de conteúdos como um guia para seguir ao desenvolver suas aulas, César não só o seguia como relatou mais recorrentemente práticas de ensino, em suas palavras, “tradicionais” e, portanto, relacionadas à abordagem didática. Relações com a abordagem autêntica foram identificadas nos discursos de todos os professores participantes e de maneira similar, ou seja, eles desenvolviam suas práticas considerando os interesses dos alunos e valorizando suas contribuições. Já a abordagem funcional foi possível de ser identificada apenas no discurso de Ana em momentos que ela descreve seu trabalho de tentar construir com os alunos as relações dos estratos da linguagem e relações entre texto e contexto. Por fim, identificamos a abordagem crítica nos discursos dos três professores, porém experienciada e relatada de maneiras diferentes. César demonstra um conhecimento pontual sobre as desigualdades sociais que atravessam o sistema educacional brasileiro e como estas se manifestam na realidade de seus alunos, ou seja, o professor expressa uma postura reflexiva aguçada. Porém, César relata ainda ter dificuldades em materializar práticas de ensino crítico em suas aulas de língua inglesa. Brenda reconhece a importância de utilizar temas sociais na sala de aula para realizar exercício de alteridade com seus alunos, no entanto, não encontramos em seu discurso alguma explicação mais detalhada de como ela trabalha estes temas sociais nas aulas. Em contrapartida, Ana diz utilizar temas sociais para discutir as realidades vividas por seus alunos e frequentemente relata buscar desenvolver reflexões com os seus alunos em sala de aula. Além disso, a professora conta vários momentos em que buscou motivar os seus alunos e se engajou em práticas para ajudar os seus alunos

a transformarem suas realidades. Desta forma, acreditamos que, nesta pesquisa, não cabe uma quantificação para identificar quais abordagens foram mais frequentes em quais discursos, porém tentamos demonstrar nesta discussão como alguns aspectos se mostraram mais importantes para uns professores do que para outros.

Em meio a um cenário de novas práticas profissionais atravessadas por adversidades advindas da pandemia e buscando uma adesão e, idealmente, uma continuidade de participação dos alunos no ensino remoto, os professores demonstram uma mudança de direcionamento de suas práticas, marcada pelo abandono do cronograma oficial de trabalho, que foi substituído por atividades de ensino que respondessem às necessidades daquele momento. Se, anteriormente à pandemia, os conteúdos estipulados pelo cronograma serviam de guia ou mesmo de base para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, durante a pandemia, o cronograma teve papel secundário ou mesmo inexistente no direcionamento das práticas de ensino. Apesar de eventualmente ter sido mencionado em alguns relatos dos professores durante o ensino remoto, sua importância estava consideravelmente menor do que aquela atribuída antes da pandemia. Podemos entender tal abdicção ao cumprimento de um programa curricular como um redirecionamento de prioridades dos professores, que tinham como única preocupação responder às necessidades mais imediatas de seus alunos em meio ao distanciamento social.

A partir do relato dos professores, compreendemos como o interesse, as necessidades e as limitações dos alunos se mostraram determinantes na configuração de suas práticas pedagógicas com frequência, mesmo antes do ensino remoto. Nesse sentido, identificamos, no contexto de ensino pandêmico, não uma mudança, mas uma intensificação de processos de identificação já vivenciados pelos professores. Ao buscarem atender às demandas dos seus alunos durante a pandemia, seja pelo desenvolvimento de atividades consideradas “simplificadas”, pelo uso de recursos tecnológicos que facilitassem a participação dos estudantes, ou, ainda, pela organização de campanhas de arrecadação de suprimentos necessários às famílias, os professores buscaram responder às necessidades contextuais e dar sentido à sua prática docente. Desta forma, percebemos como a escola, apesar de não se fazer presente de maneira física na vida dos estudantes durante o ensino remoto, pôde ser experienciada e levada aos alunos por meio das práticas de ensino propostas pelos professores e de seus esforços para se fazer presente mesmo em distanciamento social.

À vista disso, concordamos com a discussão de Verdasca (2020), que problematiza as narrativas de professores vivenciando a escola em tempos de pandemia:

Destacamos [...] a vertente dinâmica, adaptativa e até antecipatória da escola e, sobretudo, a capacidade dos professores se auto-organizarem para responderem aos desafios curriculares, pedagógicos, organizativos desta organização complexa que se tece nas interações e interdependências das relações entre as pessoas que a habitam [...] (VERDASCA, 2020, p. 10-11)

Entre as dificuldades encontradas pelos professores no ensino remoto, se sobressai, no discurso dos participantes, a falta de retorno dos alunos. Este foi um fator importante nos processos de identificação dos professores durante a pandemia, visto que, como discutimos anteriormente, gerou reconfigurações de práticas e, inclusive, alterações negativas no estado emocional dos professores, que se sentiram frustrados e angustiados com esta dificuldade de contato com os alunos. A partir dos dados analisados, foi possível identificarmos um sentimento unânime aos professores de insatisfação perante esta falta de resposta dos alunos e a percepção comum de que a aprendizagem não se desenvolveu nesse contexto. Desta forma, reafirmamos a importância dos pressupostos da abordagem sociocultural de Vygotsky (1995; 2010) sobre o processo de ensino e de aprendizagem e o seu desenvolvimento mediante interação e colaboração entre pares.

Podemos apenas especular acerca dos impedimentos que levaram os alunos a não responderem às atividades do ensino remoto. Nas suposições levantadas pelos professores participantes, destacamos a falta de acesso a recursos tecnológicos (computadores, tablets, celulares, internet) adequados. A partir disso, julgamos pertinente argumentar que “as desigualdades digitais refletem ou espelham desigualdades sociais mais amplas” (MACEDO, 2021, p. 265), percepção esta evidenciada no discurso dos professores participantes desta pesquisa durante suas práticas de ensino na pandemia.

Outra questão envolvendo o uso de tecnologias foi a dificuldade que muitos professores encontraram em suas práticas profissionais durante a pandemia. Brenda, por exemplo, revelou ter passado por um processo intenso de aprendizagem de tecnologias durante o ensino remoto. Em contrapartida, César e Ana já possuíam uma prática desenvolvida de letramento digital, construída durante o desenvolvimento de

suas pesquisas de mestrado e doutorado, e puderam auxiliar muitos colegas a manusear os recursos tecnológicos necessários ao ensino remoto. O contexto de reconfigurações imposto pela pandemia acentuou a importância de vermos implementadas políticas públicas que ofereçam aos professores práticas formativas continuadas de caráter digital (DUDENEY, ROCKLY, 2006; MOTTA-ROTH, 2008).

Além da cooperação dos professores para ajudar os pares menos experientes em competências de letramentos digitais, os planejamentos interdisciplinares também foram relatados pelos participantes da pesquisa como desafiadores. Esta prática influenciou seus processos de identificação na medida em que foi uma demanda da Secretaria de Educação do Município, gerando reações diferentes nos três professores. César demonstrou certa insatisfação pelo caráter obrigatório desta medida e por ter que, muitas vezes, organizar o material elaborado pelos colegas por ser o mais experiente no manuseio das ferramentas digitais, algo que gerou uma sobrecarga de tarefas para o professor. Brenda deu grande valor às práticas interdisciplinares, avaliando positivamente a possibilidade de estabelecer trocas profissionais com os colegas e trabalhar conjuntamente. Ana tentou fazer da atividade interdisciplinar um recurso que instigasse seus alunos a fazerem as atividades. Contudo, ela demonstrou uma profunda insatisfação com a falta de resposta dos alunos. Godoy (2006, p. 37) discute como a interdisciplinaridade se constitui como um desafio para os professores e sobre como essas práticas demandam um acompanhamento cuidadoso, que poderia ser desencadeado por meio de formações continuadas que auxiliassem o aprimoramento destas. Com isso, entendemos terem sido desafiadoras para a prática docente em meio à pandemia, no contexto dos professores municipais de Santa Maria - RS, a implementação de atividades interdisciplinares associadas à utilização de novos recursos digitais.

A partir do que foi discutido neste capítulo, podemos entender que a pandemia deixa uma herança de dificuldades que irão se perpetuar para além desta, seja por lacunas educacionais ou pelo luto de muitas famílias que perderam alguém querido. Em meio às atribuições deste contexto, de menor a maior grau, fomos atravessados por circunstâncias que geraram reconfigurações de práticas e de concepções. Segundo Souza (2020, p. 117), “No período da pandemia, o mergulho no caos fez parte do nosso cotidiano. Mas, o caos tem potencial para tornar a criação possível. Pensar é vivenciar o caos e criar zonas de possibilidades e potencialidades.”. Assim, acreditamos que a criação de novas possibilidades pedagógicas, ao vivenciarem o

caos pandêmico, ficou evidente nas práticas propostas e instanciadas pelos professores desta pesquisa.

Com isso, a partir do entendimento de como a experiência pessoal e acontecimentos marcantes da vida do professor podem ser aspectos relevantes na configuração de sua identidade profissional (TELLES, 2004), destacamos como as imposições provocadas pelo distanciamento social, pelo ensino remoto e pelas restrições de diferentes ordens (econômica, interpessoais, tecnológicas) impulsionaram os participantes desta pesquisa a reconfigurarem suas práticas pedagógicas de ensino da língua inglesa, provocando igualmente deslocamentos nos seus processos identitários.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. D.; FERNANDES, M. J. S. . A prática docente e a construção da identidade profissional do professor. In: XIII EDUCERE, 2017, Curitiba. **Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**, 2017. p. 4612-4626.
- ASSIS-BRASIL, A. M. de. **Vitimização versus empoderamento: as identidades constituídas no discurso de professores de ensino médio público em formação continuada**. 2016. 182 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- BAGNARA, L. **Identificação Profissional de Professores Constituída em um Programa de Formação Continuada**. 2015. 140 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- TICKS, L. K. . FROM MISSIONARY TO RESEARCHER: PROFESSIONAL IDENTIFICATION OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS UNDERLYING AUTOBIOGRAPHIES WITHIN A CONTINUING EDUCATION PROGRAM. **Cadernos do IL**, v. 50, p. 130-150, 2015
- BARROS, F. C.; VIEIRA, D. A. P. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE PANDEMIA. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 21, 2021.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 17-36.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BEIJAARD, D. et al. Reconsidering research on teacher's professional identity. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, 2004. p. 107-128.
- BERNI, R. I. G. .Mediação: o conceito vygotskyano e suas implicações na prática pedagógica. XI **Simpósio Nacional e I simpósio Internacional de Letras e Linguística**. p. 2533-2542, 2006.
- BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Resignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 323917, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v2i3.3917. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- BRASIL. Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U nº 100, de 16 de maio de 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 de dez. 2021.

BRUM, M. H. **Formação continuada de professores de Língua Inglesa: em busca de uma prática pedagógica multiletrada para a EJA**. 2019. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

BRUM, M. H. **Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada**. 2015. 150 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

CALEJON, L. M. C.; BRITO, A. de S. Entre a pandemia e o pandemônio: uma reflexão no campo da educação. **EDUCAmazônia**, v. 25, n. 2, p. 291-311, 2020.

CARDOSO, C. A.; FERREIRA, V. A.; BARBOSA, F. C. G. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 38-46, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929>>. Acesso em: 25 maio 2022.

CASTRO, S. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de letras. In: MAGALHAES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, 145-166

CELANI, M. A. A. Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 32, n. 2, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/32174>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2020: Edição COVID-19: metodologia adaptada** [livro eletrônico]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2021.

CHEN, H.; LIU, F.; PANG, L.; LIU, F.; FANG, T.; WEN, Y.; CHEN, S.; XIE, Z.; ZHANG, X.; ZHAO, Y.; GU, X. Are You Tired of Working amid the Pandemic? The Role of Professional Identity and Job Satisfaction against Job Burnout. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, v. 17, n. 24, 2020.

CIPRIANO, Jonathan ; ALMEIDA, LEILA C. DA C. S. . **EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ANÁLISES E IMPLICAÇÕES NA SAÚDE MENTAL DO PROFESSOR E ALUNO**. In: **Congresso Nacional de Educação, 2020, Campina Grande**. Anais do Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Editora Realize, 2020. v. 7. p. 1-11

COSTA, A. R. UM OLHAR FREIREANO SOBRE A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA: INQUIETAÇÕES DE EDUCADORAS E EDUCADORES. **Publ. UEPG Appl. Soc. Sci.**, Ponta Grossa, 29, p. 1-6, 2021.

COSTANTIN, K. **Práticas de letramentos em um programa de formação inicial de professores de língua inglesa**. 2019. p. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

COSTANTIN, K.; TAUCHEN, E. Definindo os parâmetros de transcrição para pesquisados do N.E.C.C.E. In.: IX MOSTRA DE TRABALHOS EM ANDAMENTO. **Anais...** Santa Maria: IX Mostra de Trabalhos em Andamento, 2017.

CUCHE, D. **La noción de cultura en las ciencias sociales**. 1 ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

DAVID, Cristina. EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS, COMO MANTER A HUMANIDADE NA ESCOLA E ENVOLVER A COMUNIDADE ESCOLAR POR MEIO DA FORMAÇÃO EM CADEIA CRIATIVA?. In: LIBERALI, Fernanda Coelho *et al.* **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. 1. ed. Campinas - SP: Pontes Editores, 2020. p. 301-311. ISBN 978-65-5637-014-9. Disponível em: https://wiki.sj.ifsc.edu.br/images/5/5f/Ebook_Ed_Pandemia_Digital_1-01-07.pdf. Acesso em: 20 maio 2022.

DE SOUSA, A. P. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, n. 7, p. 1-8, 10 jan. 2008.

DEED – DIRETORIA DE ESTATÍSTICA EDUCACIONAIS. **Censo da Educação Básica 2021**. Brasília: DEED. 2022

DENARDI, Didiê Ana Ceni; MARCOS, Raquel Amoroginski; STANKOSKI, Camila Ribas. IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 NAS AULAS DE INGLÊS. **Ilha Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 113-143, dez. 2021. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262021000300113&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 maio 2022. Epub 05-Jan-2022. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80733>.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N. Literacies, technology and language teaching. In: FARR, F.; MURRAY, L. **The Routledge Handbook of Language Learning and Technology**. p. 115-126, 2006.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. In: MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 283 - 314

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: Textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: The Critical Study of Language**. 2 ed. London: Routledge. 2010

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. 3 ed. London: Routledge, 2015.

FERREIRA, C. A. .; BASTOS, A. M. . Ensino, aprendizagem e avaliação no contexto da pandemia: percepções de formadores de futuros professores. **Laplage em Revista**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. p.109-119, 2020. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/526>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Política e educação**. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e formação de professores. In. **Educação em Revista**. v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de inglês na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** v.5, n.2, 2004, p. 85-95.

GROSSI, M. G. R.; MINODA, D. DE S. M.; FONSECA, R. G. P. IMPACTO DA PANDEMIA DO COVID-19 NA EDUCAÇÃO: REFLEXOS NA VIDA DAS FAMÍLIAS. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 16 dez. 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. Quem precisa de identidade?. In: SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HALLIDAY, M. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London: Routledge, 2014.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. (2020). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. March 27. Acesso em: 19 mar. 2021. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 10 abr. 2021

HONORATO, H. G. H.; MARCELINO, A. C. K. B. A arte de ensinar e a pandemia COVID-19: a visão dos professores. **REDE – Revista Diálogos em Educação**. v. 1, n. 1, P. 208-220, 2020

Instituto Península. 2020. “**Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil.**” Março de 2020. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf>. Acesso em 26 mar 2021.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

JOYE, C.; MOREIRA, M.; ROCHA, S. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**. v. 9, n. 7, 2020.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KOSNIK, C; WHITE, S.; BECK, C.; MARSHALL, B.; GOODWIN, A. L.; MURRAY, J. (Ed.) **Building Bridges: Rethinking Literacy Teacher Education in a Digital Era**. Rotterdam: Sense publishers, 2016.

KUMMER, D. A. **Letramento multimodal crítico no ensino de inglês na escola: o papel dos livros didáticos e dos professores**. 2019. 227 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

LAKOFF, G.; JHONSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAU, S. M. C. Classroom ethnography on critical language and literacy teaching and learning. In: **Reflections on qualitative research in language and literacy education**. Springer, Cham, 2017. p. 77-90.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org.). **O Professor de Línguas: Construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 333-355. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Professor_de_linguas.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

LEFFA, V. J. (Org.) **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. 2 ed. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008, p. 185-203.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIBERALI, F. C. et al (Org.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. 1ª ed. Campinas: Pontes Editora, 2020.

LIMA, M. R. L. de. **A relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de Covid 19**. 2020. 90 p. Trabalho de

Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Lucena, PB, 2020.

LUTERMAN, L. A., POZZOBON, M. M., SILVA, V. R., THEREZA JÚNIOR, A. H. (Orgs.). Educação linguística e Formação docente: Diferentes olhares epistemológicos. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio?. desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos** [Recurso Eletrônico]. Rio de Janeiro, v.34, n.73, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2022.

MAGALHAES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: Linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, p. 39-58, 2002.

MARZARI, G.; LEFFA, V. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 2, 2013. DOI: 10.35819/tear.v2.n2.a1816. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1816>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MASCARELO, I. T.; SILVA, A. J. HISTÓRIA DE VIDA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: REPENSANDO A PRÁTICA EDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA. **ANAI DO III SENPE**, v. 3, n. 1, 2020.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte e Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, 2016.

MELLO, R. S.; SOUZA, E. de, REFLETINDO SOBRE AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES EM TEMPOS DE PANDEMIA: PROFESSORES COMO INTELLECTUAIS. **Claraboia**, n. 17, p. 206-221, 2022.

MENEZES, V. L. O. P. **#Ensinopandêmico**: (uma reflexão ou dica por dia). São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

METZLER, E.; KURZ, L.; RYAN, K. Teaching in the time of Covid-19: Reconceptualizing faculty identities in a global pandemic. **Journal of Teaching and Learning with Technology**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/jotlt/article/view/31444>>. Acesso em: 10 dez. 2021

MILLER, J. Teacher identity. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). **The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education**. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 172-181.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **D.E.L.T.A**, v. 15, 1999. p. 419-35. Número especial.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça. Gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

MOTTA-ROTH, D. A dinâmica de produção de conhecimento: teorias e dados, pesquisador e pesquisados. **Rev. bras. linguist. apl.**, vol.3, no.1, p.165-177, 2003.

MOTTA-ROTH, D. Para ligar a teoria à prática: roteiro de perguntas para orientar a leitura/análise crítica de gêneros. In: MOTTA-ROTH, D.; CABANAS, T.; HENDGES, G. (Org.). **Análises de textos e de discursos**: relações entre teorias e práticas. 2ed. Santa Maria: PPGL Editores, p. 243-272, 2008.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor de conhecimento: O uso de chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In: Vilson J. Leffa. (Org.) **O Professor de Línguas Estrangeiras**: Construindo a Profissão. 2 ed. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008, p. 185-203.

NASCIMENTO, L. K. B. **Residência pedagógica em tempo de pandemia: conflitos e construção da identidade docente**. 2021. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Letras – Inglês) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

NAZARI, M. SEYRI, H. Covidentity: examining transitions in teacher identity construction from personal to online classes, **European Journal of Teacher Education**. 2021.

PASINI, C. G.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **Educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Ministério da Educação: Observatório Socioeconômico da COVID-19 da Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. Disponível em: Acesso em: 25 mai. 2022

PEKER, H., TORLAK, M., TOPRAK-CELEN, E., EREN, G., & GÜNSAN, M. Language Teacher Identity Construction of Foreign Language Teaching Assistants. **International Online Journal of Education and Teaching**, v. 7, 229-246. 2020.

PENRABEL, D., CARVALHO, P. A. DE REPENTE, AULAS REMOTAS! O REINVENTAR-SE NA PROFISSÃO DOCENTE. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico**, v. 02, n.07, 2021.

PEREIRA, E. F. et al . Work-related stress in teachers in elementary education. **Cienc Trab.**, Santiago, v. 16, n. 51, p. 206-210, 2014. Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492014000300013&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 26 mai. 2022.

PEREZ, M. Escrevendo e construindo-se professora: reflexões sobre o trabalho docente em um diário dialogado na formação inicial. In: REICHMANN, C. (Org.) **Diários reflexivos de professores de línguas**: ensinar, escrever, refazer-se. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 113-136

PIMENTA, S. G.. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **R.Fac.Educ.SãoPaulo**, v.22, n2 p.72-89, jul./dez.1996.

PIMENTEL, N. A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológicos. In: MOREIRA, M. F. R.; MORAES, R. A.; TERUYA, T. K. (Org.) **Educação a Distância (EaD): reflexões críticas e práticas**. 1ª ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 25-40.

PINHEIRO, P. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. **Revista Linguagem em Foco**, ahead of print, v.12, n.2, 2020. p. 1 - 14. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>>. Acesso em: 23 jul. 2020

PINTON, F. M.; BARRETO, T. V.; STEINHORST, C. REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O EIXO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA. **Revista Claraboia**. n. 17, p. 112-119, 2022.

PÔRTO JÚNIOR, F. G. R.; SANTOS, L. V. DOS; PEREIRA SILVA, M. DAS G. A PANDEMIA DA COVID-19: Os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores. **Revista Observatório** , v. 6, n. 2, p. a8pt, 1 abr. 2020.

PRATA-LINHARES, M.M.; CARDOSO, T. Da S. G.; LOPES-JR, D. S.; ZUKOWSKY-TAVARES, C. Social distancing effects on the teaching systems and teacher Education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching, **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 554-564, 2020.

PULLEN, D. L.; COLE, D. R. **Multiliteracies and technology enhanced education: social practice and the global classroom**. Hershey: IGI Global, 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, F. M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. In: CELANI, M. A, A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, p. 149-160, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. **Distanciamento controlado Educação – Primeiros passos**. 2020. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos/distanciamento-controlado-educacao.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2021

RIO GRANDE DO SUL. **ORIENTAÇÕES À REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL PARA O MODELO HÍBRIDO DE ENSINO**. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202102/17174939-2-versao-orientacoes-a-rede-publica-estadual-de-educacao-do-rio-grande-do-sul-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-2-versao.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2021

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020 ISSN 2175-9235. Disponível em:

<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

RUIZ, . da S. C.; SILVA, . de L. R. da; SILVA JUNIOR, . A. da. A identidade do professor no contexto das avaliações em um período de pandemia . **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, [S. l.], v. 13, n. 32, p. 1141–1156, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1151>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SANTA MARIA. Currículo Emergencial da Rede Municipal de Santa Maria - Anos Finais/Ensino Fundamental. 2020

SANTA MARIA. Decreto no 54, de 18 de março de 2020. Estabelece medidas complementares de prevenção ao contágio pelo COVID-19 (novo Coronavírus) no âmbito da administração direta e indireta do Poder Executivo Municipal, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Santa Maria, RS, 18 mar 2020.

SANTA MARIA. Resolução CMSEM Nº 40, de 22 de junho de 2020. Regulamenta o Ensino Remoto Emergencial para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS. **Conselho Municipal de Educação de Santa Maria**, Santa Maria, RS, 10 jul. 2020.

SANTOS, A. D. dos. **O sistema de atividades do estágio de letras-inglês sob a perspectiva do professor em formação**. 2018. 162 p. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SANTOS, D. A. G. dos; SANTOS, M. A. dos. Narrativas e reflexões: estudo sobre a constituição identitária de professores de inglês em formação. Em: **Anais do V Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas**. 21 a 23 de outubro de 2014, Goiânia:

SHVARTS, A., BAKKER, A. The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. **Mind, Culture, and Activity**, v. 26, n. 1, p. 4-23, 2019. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10749039.2019.1574306>>. Acesso em: 26 mai. 2022

SILVA, E. A. **Representações de letramento no contexto escolar: a construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores**. 201. 141 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SILVA, M., BRITO, S. Docência online no ensino superior: saberes docentes e formação continuada. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, jun. 2013. p. 105-126.

SILVA. T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA. T. T. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVEIRA, K. A. et al. ESTRESSE E ENFRENTAMENTO EM PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA LITERATURA. **Educação em Revista - UFMG**, v. 30, n. 4, p.15-36, 2014.

SILVEIRA, Renê J. T. O professor e a transformação da realidade. Revista NuancesPresidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set. 1995.

STEFANELLO, C. C. **Análise crítica de discursos sobre produção de textos argumentativos em livros didáticos de língua portuguesa.** 2019. 162 p. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019

TELLES, J. A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TELLES, J. A.; OSÓRIO, E. M. R. O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática princípios e metáforas. **Linguagem e ensino**, v. 2, n. 2, p. 29-60, 1999.

TICKS, L. K. **(Re)construção de concepções, práticas pedagógicas e identidades por professoras de inglês pré e em serviço.** 2008. 329 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

TICKS, L. K.; SILVA, E. A.; BRUM, M. H. A pesquisa colaborativa socialmente situada no contexto escolar: processo dialógicos possíveis. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 1, p. 117-156, 2013.

TRIVISOL, V. S. **O CONCEITO DE (MULTI)LETRAMENTOS SUBJACENTE ÀS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PRODUZIDAS PARA UMA UNIDADE DIDÁTICA EM UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA PÚBLICA.** 2017. x p. Dissertação. Mestrado em Estudos Linguísticos - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO – UNDIME. **Desafios das Secretarias Municipais de Educação na oferta de atividades educacionais não presenciais.** 2020. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/php7UslEq_5ee8efcba8c7e.pdf Acesso em: 29 out. 2020

VALENTE, G. S. C.; MORAES, Érica B. de .; SANCHEZ, M. C. O. .; SOUZA, D. F. de .; PACHECO, M. C. M. D. . Remote teaching in the face of the demands of the pandemic context: Reflections on teaching practice. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e843998153, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.8153. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 14 sep. 2021.

VERDASCA, José. A escola em tempos de pandemia: narrativas de professores School in times of pandemic: teacher narratives. **Saber & Educar**, [S.l.], n. 29, jan. 2021. Disponível em: <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/403>>. Acesso em: 30 Mai. 2022.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. Signum. **Estudos de Linguagem**, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/122377>>. Acesso em: 10 dez. 2021

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas** : foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 219-231.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Orgs.). **Educação de Professores de Línguas**. Florianópolis, UFSC (arrumar referência)

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente In: Vilson J. Leffa. (Org.) **O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão**. 2 ed. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008, p. 133-141.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. Pensamento e palavra. In: IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Organização de Edgar Pereira Coelho. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **Tesol Quarterly**, Alexandria, v. 22, no 4, p.575- 592, dez. 1988

WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-72.

ZEMBYLAS, M.; CHUBBUCK, S. Conceptualizing 'teacher identity': A political approach. In: SCHUTZ, P; JONG, J. Y.; CROSS FRANCIS, D. (Eds.). **Research on teacher identity and motivation: Mapping challenges and innovations**. Dordrecht: Springer, 2018. p. 183-194.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista - BA, v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/download/7127/5030/13846>. Acesso em: 31 maio 2022.

GODOY, A. C. S. A interdisciplinaridade na formação docente: desafios e possibilidades. **Revista de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. 31-38, 2006.