

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DE LINGUAGEM

KAREN SILVESTRE LUZ

**MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA
EM ÉPOCA DE PANDEMIA: DESAFIOS E IMPACTOS**

PONTA GROSSA
2022

KAREN SILVESTRE LUZ

**MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA
EM ÉPOCA DE PANDEMIA: DESAFIOS E IMPACTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Português/Inglês na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson

PONTA GROSSA
2022

KAREN SILVESTRE LUZ

**MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA
EM ÉPOCA DE PANDEMIA: DESAFIOS E IMPACTOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Licenciada em Letras – Português/Inglês na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, 01 de abril de 2022.

Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson – Orientadora
Doutora em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Me. Mariza Tulio
Mestre em Letras
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profa. Me. Isadora Teixeira Moraes
Mestre em Letras
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que ouviu minhas preces e permitiu que este trabalho saísse do plano das ideias e se concretizasse, me protegeu, deu forças, perseverança, sabedoria e conduziu a minha vida por caminhos abençoados para eu conquistar meus sonhos, pois, sem Ele, nada é possível.

Agradeço aos meus pais e a minha irmã, que sempre me incentivaram, apoiaram e me fortaleceram durante os meus estudos: com eles nunca me senti sozinha. Meu pai, sentado ao meu lado para ler diversas vezes as páginas que eu havia escrito, e minha mãe, todo dia me lembrando de escrever. Foi um caminho de muita angústia, estresse e cansaço, mas também de momentos de felicidade e satisfação por concluir uma etapa tão importante para mim e minha família. A minha família é meu alicerce e sinto que, com eles, tudo vai ficar bem. Também agradeço ao meu namorado, que me apoiou e incentivou a terminar a graduação: com o suporte dele, me senti segura e capaz.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha formação durante o curso. O aprendizado que tive com eles foi de extrema importância para a minha construção como professora e também como pessoa, pois seus ensinamentos foram para a vida e não somente sobre algum conteúdo.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Profa. Dra. Isabel Cristina Vollet Marson. Meu primeiro contato com ela foi quando tive aula de inglês na escola e foi uma alegria tê-la como professora novamente na universidade. Uma pessoa maravilhosa, amável, compreensiva, que me apoiou e nunca me deixou desanimar, além de ser uma profissional excelente, que serve de inspiração para mim. Tudo o que aprendi com você levarei para a minha vida. Meu muito obrigada por tudo! Concluir este trabalho só foi possível com a sua ajuda.

“Never let the fear of striking out keep you from playing the game.”

Babe Ruth

MULTILETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM ÉPOCA DE PANDEMIA: DESAFIOS E IMPACTOS

RESUMO

O contexto da pandemia, repleto de instabilidades e limitações, fez os professores refletirem a respeito de formas diferenciadas de aprender e ensinar nos contextos escolares. O uso de todos os recursos disponíveis, incluindo os tecnológicos, adentrou o cotidiano de docentes e discentes, que, preparados ou não para esse fim, tiveram que se adaptar às novas demandas. Nesse contexto, é fundamental refletir sobre a formação de professores e sobre os multiletramentos em época de pandemia. Este trabalho tem por objetivo principal investigar como quatro professores de língua inglesa percebem suas práticas pedagógicas em tempos de pandemia. A pesquisa está pautada em três grandes vertentes teóricas: formação do professor para atuar no contexto da pandemia (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; RAMPIM, 2010; SANTOS, 2020; STRONG-WILSON; ROUSE, 2013; TEMÓTEO, 2021; UNESCO, 2021); o ensino durante a Covid-19 (SOUSA SANTOS, 2020; TARC, 2020) e, por fim, os multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021; STREET, 2010; SOARES, 2010). Os dados foram gerados com base em pesquisa qualitativa interpretativista, por meio de um questionário. O estudo envolveu quatro professores de escola privada no município de Ponta Grossa. Os resultados demonstram que a transição do ensino presencial para o remoto se tornou um grande desafio tanto para professores quanto para alunos. Flexibilização e readequação foram estratégias adotadas pelos professores para lidar com as contingências trazidas pela pandemia. Além disso, eles se mostraram dispostos a utilizar todos os recursos disponíveis em favor do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Multiletramentos; formação docente; Língua inglesa; pandemia.

MULTILITERACIES AND THE ENGLISH TEACHER EDUCATION IN PANDEMIC TIMES: CHALLENGES AND IMPACTS

ABSTRACT

The pandemic context, full of instabilities and limitations, made teacher educators and students reflect on different ways of learning and teaching in school contexts. The use of all available resources, including technological ones, has entered the daily lives of teachers and students, who, prepared or not for this purpose, have had to adapt to new demands. In this context, it is fundamental to reflect on teacher education and multiliteracies in pandemic times. The main purpose of this paper is to investigate how four English language teachers perceive their pedagogical practices in pandemic times. The search is guided by three major theoretical aspects: the teacher's training to work in the pandemic context (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; RAMPIM, 2010; SANTOS, 2020; STRONG-WILSON; ROUSE, 2013; TEMÓTEO, 2021; UNESCO, 2021); teaching during the Covid-19 (SOUSA SANTOS, 2020; TARC, 2020) and multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2009; DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021; STREET, 2010; SOARES, 2010). Data were generated based on the qualitative interpretivist research through a questionnaire. The research involved four private school teachers in the city of Ponta Grossa, Paraná. The results show that the transition from face-to-face to remote teaching has become a great challenge for both teachers and students. Flexibility and readjustment were strategies adopted by them to deal with the contingencies brought by the pandemic. Moreover, the teachers were willing to use all available resources in favor of teaching-learning.

Keywords: multiliteracies; teacher education; English language; pandemic.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA .	13
1.1 Da sala de aula para as telas.....	13
1.2 Mudanças no ambiente escolar	17
2 LER E MULTILETRAR EM ÉPOCA DE PANDEMIA	20
2.1 Os significados de ler e letrar: mudanças conceituais do letramento	20
2.2 Multiletrar em tempos de pandemia	23
2.3 Requisitos necessários para ensinar a língua em contexto pandêmico.....	25
3 PERCURSO METODOLÓGICO	29
3.1 Caracterização da pesquisa	29
3.2 Objetivo	30
3.2.1 Objetivo geral	30
3.2.2 Objetivos específicos	30
3.3 Contexto da pesquisa, participantes e instrumentos de geração de dados.....	30
3.3.1 Perfil dos participantes da pesquisa	30
3.3.2 Questionário	32
4 ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
APÊNDICE – Questionário aplicado aos professores	47

INTRODUÇÃO

A conectividade, a multiplicidade de línguas, os efeitos da globalização, as mudanças nas práticas letradas e a diversidade cultural trazem desafios aos professores de línguas. As diversas formas de conceber o significado e o uso de todos os recursos disponíveis no ensino de línguas alteram a práxis de professores formados e em formação.

Quando se trata de ensinar uma língua ou de escolher as melhores maneiras de alguém aprender essa língua na contemporaneidade, algumas palavras-chave vêm a minha mente, como: ambientes virtuais de aprendizagem, comunicação multimodal, internet, interação e construção de significados num mundo globalizado. Como, então, pensar a formação de professores de línguas nesse contexto? Como professora da educação infantil e acadêmica do curso de Letras Português-Inglês, posso dizer que estou diante desse universo plural, conectado e em constante transformação. Decidi ir à procura de autores que discutem a formação de professores de línguas, as contribuições do letramento, a conectividade global e as angústias dos docentes que tiveram que se adaptar às mudanças emergentes ocorridas devido à pandemia da Covid-19.

Na minha visão, esses estudos podem auxiliar os professores em formação a refletirem sobre suas práticas e a vislumbrarem outras perspectivas, pois muitos deles se sentiram impelidos a buscar novos modos de ensinar e aprender, tendo em vista as necessidades dos novos tempos.

Mas, antes de discutir as mudanças epistemológicas que ocorreram no letramento e posteriormente nos estudos dos multiletramentos e suas consequências nas práticas docentes, eu gostaria de contar um pouco da minha ligação com o tema desta pesquisa. O interesse na formação inicial de professores de língua inglesa durante a pandemia se deu em virtude da minha atuação como docente, já que tenho trabalhado como professora de língua inglesa desde 2019. Lecionei no ensino fundamental e na educação infantil e, no meu segundo ano como docente, vivenciei a pandemia do coronavírus e suas consequências, tanto na vida dos docentes como na dos discentes. Como docente,

posso dizer que passei momentos angustiantes e desafiadores, que me fizeram questionar o meu preparo para ser professora.

Desde o início da minha graduação, eu tinha certeza de que seria professora de língua inglesa, pela minha fascinação pelo idioma e pela cultura norte-americana, já que na infância assistia séries, filmes e lia livros em inglês. Com o decorrer do tempo, essa paixão se intensificou e comecei a refletir sobre o modo como eu poderia interagir em língua inglesa e compartilhar conhecimento de uma forma divertida e prazerosa. Além disso, fui motivada também pelos exemplos: da minha avó, que era professora do ensino fundamental, e do meu pai, que atua como professor de educação física na rede pública. Eles sempre me falaram com muito amor sobre o que significava ensinar e sobre a importância dessa profissão para eles e para a vida dos alunos.

Ao longo dos meus anos escolares, também tive muitos professores que me inspiraram e que fizeram parte da minha formação como pessoa. Hoje quero seguir os mesmos caminhos com os meus alunos.

Pensar na formação docente na contemporaneidade para mim é estar aberta a mudanças e me reinventar, pois tudo surge com tanta rapidez e agilidade, que precisamos estar à frente das mudanças, dispostos a questionar formas variadas de construir significados para que a aprendizagem seja enriquecedora, motivacional e faça parte da realidade dos nossos alunos. Pensando nesse contexto plural e sujeito a mudanças, não podemos negar que as práticas letradas também se modificam histórica e socialmente, com a evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das interações sociais.

Como fomos assolados por um período de instabilidade e incerteza durante a Covid-19, as práticas docentes mudaram drasticamente, afetando tanto docentes quanto discentes.

Isso posto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como quatro professores de língua inglesa de escolas particulares percebem suas práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19. Visamos, com este estudo, compreender as dificuldades e os desafios enfrentados pelos docentes nesse contexto. Além disso, buscamos analisar de

que recursos didático-pedagógicos os docentes fizeram uso durante a pandemia e de que forma tais recursos influenciaram suas práticas.

No que tange à organização dos capítulos, fazemos inicialmente uma reflexão a respeito da formação de professores de línguas no contexto da pandemia, com uma primeira parte que discute a mudança ocorrida na passagem da sala de aula para as telas.

No segundo capítulo, intitulado “Ler e multiletrar em época de pandemia”, procuramos identificar as mudanças que ocorreram no letramento. Na primeira parte, discutimos as mudanças conceituais. Na segunda parte, avaliamos o uso da perspectiva dos multiletramentos em tempos de pandemia. Na sequência, os desafios impostos aos professores em tempos de pandemia. Na terceira parte desse capítulo, consideramos os requisitos que o professor precisa ter para ensinar a língua em tempos de pandemia.

No que se refere à metodologia, além das leituras realizadas para fundamentar este trabalho, nosso estudo se insere na abordagem qualitativa, que “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35). Nesse sentido, buscamos analisar como os professores enxergam as suas práticas na pandemia. No terceiro capítulo, apresentamos o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos de geração de dados e justificamos nossas escolhas metodológicas. Os dados foram gerados a partir de questionários enviados a professores formados e em formação. No capítulo seguinte, fazemos a análise dos dados gerados. Finalmente, na conclusão discutimos os resultados da pesquisa.

1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

1.1 Da sala de aula para as telas

O mundo pandêmico da Covid-19 gerou instabilidades nas práticas de muitos profissionais. Devido ao grande impacto causado pelo vírus, todas as aulas presenciais foram subitamente suspensas. Em decorrência disso, os órgãos de saúde e educação, com a intenção de amenizar os impactos causados pelo vírus, indicaram o ensino *online* como uma alternativa viável. No que tange à educação, pode-se dizer que os professores não estavam preparados para lidar com uma mudança tão brusca e emergente. Eles tiveram que sair da zona de conforto, da sala de aula, do ensino presencial, para se deslocar para um ambiente totalmente digital, tecnológico, que não permite o mesmo contato pessoal com o aluno. Tal mudança gerou preocupações, incertezas, nervosismo e também mostrou como é necessária a autorreflexão sobre a prática e os recursos didático-pedagógicos utilizados pelos professores. Percebemos que o contexto de mudança constante impulsionou a busca dos professores por atualização, para estarem em contato com as mudanças que estão ocorrendo no mundo contemporâneo e no meio em que os alunos estão inseridos.

Essas medidas geraram instabilidade e trouxeram certa preocupação por parte dos professores, visto que muitos estavam despreparados para tal forma de ensino. A elaboração de material, a utilização de técnicas de gravação e de imagem, plataformas de ensino, redes sociais, entre outros, foram incorporados à rotina dos docentes. Se, por um lado, alguns deles se mostraram resistentes ao uso das TICs antes da pandemia, por outro, se viram coagidos a aprender fazendo e a experimentar o ensino remoto como a única possibilidade de continuar atuando na pandemia.

A prática de ensino a distância não é nova. No decorrer da história, há registros que demonstram o interesse em facilitar o desenvolvimento da escrita e aproximar as pessoas sem que haja a necessidade da presença física, como afirma Temóteo (2021):

[...] desde tempos antigos, práticas de ensino são mediadas pela escrita, como as ideias de Sócrates difundidas por Platão, por exemplo, e as mensagens trocadas pelos primeiros cristãos, nos processos de evangelização. Em todas as épocas, foram criados meios para propagar

formas de ensino sem que houvesse necessariamente a interação possibilitada pela presença física (TEMÓTEO, 2021, p. 71).

Com o avanço da pandemia, o ensino *online* se tornou inevitável. Discussões a respeito dos pontos positivos e negativos desse tipo de ensino repercutiram no mundo todo (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020; TARC, 2020).

Nesse contexto, muitas instituições de ensino, pensando em oferecer suporte aos professores, começaram a disponibilizar treinamentos e cursos, enquanto outras já possuíam alguma experiência com o uso de plataformas, o que facilitou a adaptação dos docentes às novas demandas. Em contrapartida, a grande maioria dos profissionais de educação sofreu em decorrência do despreparo dos estados para enfrentar os problemas de ordem pessoal, estrutural e educacional que estavam por vir. De acordo com Sousa Santos (2020, p. 28),

As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.

Considerando as dimensões continentais do Brasil, esse impacto foi maior ainda. Em algumas regiões, a resposta foi praticamente imediata e, em outras, o movimento de retomada do ensino e o suporte dado ao professor demoraram consideravelmente. Como exemplo, no estado do Paraná houve uma paralisação, mas no dia 23 de setembro foi determinado o retorno dos estudantes da rede estadual ao ensino presencial, com restrições para estudantes com comorbidades ou infectados. Em contrapartida, o Acre retomou as aulas presenciais no formato híbrido (em parte presenciais, em parte *online*) a partir do dia 4 de outubro, segundo dados fornecidos pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 2021).

Ainda há o estigma cultural de que o ensino a distância não produz o mesmo efeito que o ensino presencial. Na visão de Temóteo (2021, p. 71), isso acontece em razão do “distanciamento físico, a metodologia para condução do trabalho, a qual pode levar o estudante a não se sentir tão seguro quanto se sentiria no ensino presencial, dentre outros”.

Outro fator que é necessário abordar é que o ensino a distância exige muita disciplina, exige letramento tecnológico e recursos financeiros para se ter computador, fone de ouvido, entre outros. Não são todas as pessoas que possuem suporte para essa forma de ensino.

Podemos considerar que há possibilidades de explorar as diversas alternativas didático-pedagógicas envolvendo meios, plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem a fim de contribuir com a prática do professor em sala de aula. As medidas tomadas pelo próprio professor sobre a metodologia utilizada na aula *online*, por se tratar de plataformas diferentes, como o Google Meet¹ ou o Zoom², podem afetar sua interação com o aluno. Por isso, entende-se que é preciso buscar alternativas que possibilitem minimamente a participação do estudante e que a aula seja atrativa para que a aprendizagem não se torne superficial e retrógrada. Na ótica de Temóteo (2021, p. 71),

[...] Muitos trataram de reproduzir a sala de aula tradicional com aulas em vídeo, *e-books*, provas *online*, e sistemas de gestão de aprendizagem que não trouxeram novidades, o que acaba sendo um passo atrás em tudo o que havia de errado com os modelos didáticos de ensino.

Pode-se dizer que não adianta só continuar com as práticas de letramento anteriores com uma nova máscara, ou melhor, perpetuar o modelo antigo num novo formato, como afirmam Strong-Wilson e Rouse (2013) no artigo intitulado “*New wine in old bottles?* – Vinho novo em garrafas velhas?”. Na visão dos autores, é preciso refletir a respeito das mudanças efetivas na prática considerando a “epistemologia do desempenho” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 173), ou seja, aprender fazendo, experimentando formas alternativas de aprender e ensinar, sem ter modelos preestabelecidos. A evolução das TICs traz aos docentes um desafio, que pode ser visto como

¹O Google Meet é “[...] uma plataforma de videoconferências do Google, pertencente ao *Workspace*, que oferece planos gratuitos e pagos para criação de reuniões com até 250 pessoas, com duração de até 24 horas, criptografia e uma série de recursos disponíveis” (GARRETT, 2021, *online*).

²O Zoom é “[...] a plataforma de acesso mais utilizada pelos participantes na lecionação das aulas por via telemática, contudo, não é a única. Outras plataformas de acesso tendem a ser usadas, como a Microsoft Teams, Office 365, Blackboard Learn ou Fénix” (SANTOS, 2020, p. 6).

[...] uma enorme mudança cultural que vem ocorrendo em uma vida. A presença da tecnologia não exige somente novos treinamentos e desenvolvimento profissional. Ela implica mudança na vida dos docentes, dentro e fora da escola³ (STRONG-WILSON; ROUSE, 2013, p. 168, tradução nossa).

Em relação à formação do professor de língua estrangeira (LE) ou, mais especificamente, de língua inglesa (LI), precisamos refletir sobre a importância do ensino dessa língua na atualidade. Como Rampim (2010, p. 30) argumenta, “[...] o inglês é visto atualmente como instrumento de ascensão social e como ferramenta para o desenvolvimento sociocultural”, de tal forma que os docentes que atuam e atuarão nesse campo necessitam se preparar para contemplar a aprendizagem plena e crítica. Em decorrência da globalização, a formação dos docentes precisaria atender aos principais objetivos e expectativas dos programas de LE, que, de acordo com Pinter (2006 apud SEGANFREDO; BENEDETTI, 2009, p. 334), incluem “[...] o desenvolvimento de habilidades básicas de comunicação, incentivam e motivam de forma prazerosa e divertida, promovem o contato com outras culturas, desenvolvem suas habilidades cognitivas e consciência metalinguística”.

É como se o professor estimulasse seus alunos a desenvolverem a capacidade criativa. Os professores, muitas vezes, modificam suas práticas em virtude de necessidades que emergem na sala de aula. Dessa forma, defendemos que a formação do professor, em conjunto com as suas crenças, base epistemológica e experiências prévias (como docente e discente), é o que vai influenciar sua prática. Espera-se que, diante de contextos em constante mudança, o professor reavalie seu modo de aprender e reformule a sua experiência como docente (TEMÓTEO, 2021).

Se partirmos do pressuposto de que a língua inglesa é uma língua franca, multicultural, e analisarmos como os nossos alunos estão atualizados e conectados, com mais acesso a informações e com necessidades por diferentes estímulos de aprendizagem, precisamos nos valer de recursos multimodais, multissemióticos, entre outros, para promover a aprendizagem da melhor maneira possível, inclusive por meio do letramento tecnológico.

³ No original: “[...] a massive cultural shift has been occurring in one life span. Technology’s presence does not simply call for new training and professional development. It implies changes to teachers’ lives, within school as well as outside of it” (STRONG-WILSON; ROUSE, 2013, p. 168)

1.2 Mudanças no ambiente escolar

Neste tempo de mudanças pessoais e profissionais, é possível encontrar, apesar dos momentos difíceis trazidos pelo vírus, mudanças positivas para a sociedade educacional e para a sociedade como um todo, em um mundo no qual o tempo parece cada vez mais escasso e as pessoas almejam a comunicação rápida e efetiva. Percebe-se que o contexto da pandemia obrigou os professores a considerarem formas alternativas de aprendizagem. Desse modo, entendemos esse contexto como uma oportunidade de refletir sobre a formação docente, o uso das tecnologias, do digital, e sobre os multiletramentos.

No novo contexto, o quadro-negro tornou-se a tela do computador, do celular, do *tablet*, entre outras possibilidades. Aos poucos, o impresso se tornou digital, os alunos puderam se comunicar via *e-mails*, grupos de estudos *online*, redes sociais e as interações ecossistêmicas de inovação. Essas mudanças no ambiente escolar surgiram como resultado da transformação digital, oportunizando a criatividade no ensino-aprendizagem (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Percepções no contexto da sala de aula tradicional – em que o aluno esperava os conteúdos prontos trazidos pelo professor – foram repensadas pela interação aluno-professor num trabalho colaborativo, que permite o compartilhamento de *sites*, vídeos, *slides*, músicas e *e-books*, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem.

Outro ponto positivo do ensino *online* se refere à disponibilidade dos conteúdos e dos materiais, que ficaram mais acessíveis, sendo viável sua consulta a qualquer momento. Além disso, há a oportunidade de prolongar o tempo de esclarecimento de dúvidas dos alunos, os quais antes utilizavam o horário da aula para esse fim. Em contrapartida, o contato facilitado gerou esgotamento nos professores, que, em teoria, estavam “sempre” disponíveis.

Com o ensino remoto, os materiais e exercícios ficam à disposição por mais tempo – o aluno pode acessá-los e verificar pelo meio digital seus erros. Em resposta a esse cenário, seria importante pensar na criação e no desenvolvimento de aportes para as mudanças essenciais na formação docente e na educação

[...] que realcem a realidade multifacetada, multidimensional, multidisciplinar e multicultural, assim como a articulação de saberes que se exige aos atuais professores/formadores, integrados nesta sociedade digital em rede (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 27).

Segundo os autores, para que o ensino seja de qualidade e auxilie efetivamente os professores, é importante investir na formação docente para que o mundo multimodal e multicultural se torne parte da vida dos professores. Dessa forma, o professor utilizará as abordagens de ensino e os recursos didático-pedagógicos que façam sentido e estejam de acordo com as necessidades do tempo presente.

Alternativas pedagógicas em relação às possibilidades formativas configuradas pelo distanciamento geográfico entre docente e discente são apresentadas por autores como Menezes (2020) e Ifa (2021). Em seu texto, Menezes (2020) traz um compilado de dicas que podem facilitar o ensino remoto emergencial, como, por exemplo, possibilitar a interação dos pais, que podem estar presentes nas aulas, seguindo a mediação do(a) professor(a), visto que existe a necessidade da supervisão em casos específicos. Contudo é imprescindível a mediação dos professores para que a aula e as atividades sejam de fato realizadas pelo discente. Ademais, é importante também promover a socialização dos alunos, pois o momento pandêmico impossibilitou o contato pessoal. É preciso separar um tempo da aula para que os alunos conversem, explicitem suas experiências e interajam com os amigos, para que se sintam acolhidos e motivados para a aprendizagem.

Ao refletir sobre os apontamentos de Menezes (2020), entendemos que estar próximos dos nossos alunos é a melhor alternativa para promover um ensino prazeroso e mais efetivo em um momento de tantas incertezas.

Na visão de Ifa (2021), um bom professor é aquele que considera as urgências e interesses dos alunos. Ao nos aproximarmos dos estudantes e de suas diversas experiências de vida, estamos trabalhando com uma via de mão dupla, na qual o aluno aprende, mas também ensina – como professores, é necessário viver em constante aprendizado.

Para estar apto a enfrentar os desafios da pandemia, Ifa (2021) pontua também a necessidade de entender e valorizar o que está disponível no momento, dar espaço para

os alunos se expressarem, buscar a presença, a participação e a afetividade, além de tentar proporcionar um mundo justo para todos.

2 LER E MULTILETRAR EM ÉPOCA DE PANDEMIA

2.1 Os significados de ler e letrar: mudanças conceituais do letramento

Mudanças conceituais no que vem a ser letramento são percebidas no decorrer da história, como atestam Street (2010) e Soares (2010). Esses autores contextualizam as mudanças sociais e temporais nessa área e fazem a distinção entre alfabetização e letramento.

No contexto brasileiro, o conceito de alfabetização prevaleceu por muito mais tempo do que o termo letramento. Segundo Soares (2010, p. 54, destaques no original), “durante os mais de 500 anos de existência deste país, nós nos satisfizemos com a palavra *alfabetização*: não existia em nosso léxico a palavra *letramento*”.

Depois da educação catequética, difundida no período colonial brasileiro, deu-se prioridade ao modelo de domínio das habilidades de leitura e escrita a partir do alfabeto. Do século XIX para cá vigorou o ensino da (de)codificação de signos, proveniente da alfabetização e disseminado por métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) e pelo método analítico (global), que normalizou o ensino da leitura e da escrita no Brasil (SOARES, 2004). Na contextualização da autora, não se pode analisar os conceitos de alfabetização e letramento no Brasil de forma individualizada, pois a relação entre eles é inegável e, ainda que haja diferenças, os fenômenos por vezes se confundem. Nesse sentido, Soares (2004, p. 16) entende alfabetização como um “[...] processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabética e ortográfica”.

Com o decorrer do tempo, o termo *alfabetização* deixa de atender às necessidades de leitura e escrita da sociedade, pois a prática de alfabetizar pressupunha um processo de decodificação mecânica, desvinculado da realidade social e cultural dos alunos. Sob o ponto de vista educacional e pedagógico,

[...] letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens e adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita. É este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas (...) (SOARES, 2010, p. 57).

Percebe-se que o conceito de letramento envolve não só a prática de leitura em si no entorno social, mas também o valor dado a essa prática em determinada cultura e sociedade.

No fim da década de oitenta e no início dos anos noventa, houve a necessidade de reconfiguração do conceito de letramento. Era preciso conceber o termo levando em conta as transformações rápidas do mundo contemporâneo – tecnológicas, digitais – e a multiplicidade de línguas.

Com a necessidade de mudança e as discussões em relação às novas concepções de letramento, que envolvem o aumento da diversidade linguística e cultural, consequência da economia globalizada, e a crescente multiplicidade de canais e meios semióticos de comunicação, disseminados pelas TICs, o grupo autodenominado *New London Group*, ou Grupo de Nova Londres, criou a pedagogia dos multiletramentos (BEVILAQUA, 2013).

Anteriormente, ler e escrever eram entendidos como processos estáveis, previsíveis e baseados em regras. Com as variações do mundo contemporâneo, foi necessário discutir uma “nova concepção de letramento envolvendo múltiplas linguagens, cultura, diversidade e múltiplos modos de construção de significados”⁴ (MARSON, 2019, p. 80).

Entende-se que a multimodalidade está presente e integrada no cotidiano das pessoas, visto que os textos e até mesmo as linguagens escritas e faladas são multimodais. Para Monte Mór (2010), a multimodalidade é extralinguística, pois envolve ritmo, tom de voz, cultura, gênero, entonação, expressões faciais e movimentos, entre outras possibilidades. Essas modalidades da linguagem fazem parte do processo de interpretação.

Mas será que podemos dizer que o termo *multiletramentos* está diretamente relacionado às TICs? No artigo “Delinking multiliteracies and the reimagining of literacy studies”, Duboc e Menezes de Souza (2021) criticamente explicam que a leitura

⁴ No original: “[...] this new conception of literacy involving multiple languages, cultures, diversity and multiple modes of meaning-making”.

multiletrada pode ser uma experiência sensorial, multimodal e dinâmica, sem necessariamente envolver as tecnologias digitais. Os autores usam o termo *multiletramentos* para pensar no universo multiletrado com o qual o aluno está em contato no dia a dia, não necessariamente ligado às ferramentas digitais.

No artigo com Menezes de Souza (2021), Duboc traz a experiência que teve com a sua filha no momento de leitura, antes de dormir, quando lia poemas⁵ de Manuel Bandeira (2013). Um dia, a menina de cinco anos decidiu ler para a mãe. Na leitura do texto foi possível perceber que a filha tornou a experiência de ler multissensorial, dinâmica e corporal, que ia além do que estava escrito. Percebe-se, no relato de Duboc, que, apesar de a filha não ler cada trecho do livro literalmente, ela foi capaz de interpretar o que era mais relevante para ela, fazendo uso das imagens, da entonação de voz e da expressão corporal.

A par do exemplo citado acima, podemos incluir o mundo tecnológico em que os nossos alunos já estão inseridos desde pequenos.

Dessa forma, Duboc e Menezes de Souza (2021) nos convidam a refletir sobre o fato de que os multiletramentos vão além da tecnologia. Mesmo com a evolução digital avançando rapidamente e sendo muito útil e eficaz para o ensino-aprendizagem, ainda podemos buscar todos os artifícios disponíveis nos livros, nas peças de teatro, na música, na dança, na arte, nos recursos imagéticos, nas viagens culturais e nas visitas a museus como possibilidades para expandir o universo da leitura. As ferramentas digitais são bem-vindas e podem contribuir significativamente com o processo de ensino-aprendizagem, porém o que realmente caracteriza a pedagogia dos multiletramentos é não se restringir ao uso dos recursos digitais.

Assim, podemos nos aproveitar dos recursos disponíveis que temos, digitais ou não, para ampliar o leque de possibilidades de construção de sentidos. Apesar de os multiletramentos não se restringirem aos recursos digitais, não se pode negar que eles estão muito presentes na sociedade atual e foram bem explorados nesse contexto da pandemia.

⁵ BANDEIRA, M. *Berimbau e outros poemas*. São Paulo: Global, 2013.

Os multiletramentos estão relacionados “à prática situada, à instrução aberta, ao enquadramento crítico e à prática transformada” (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021, p. 553), buscando potencializar as experiências e os conhecimentos intrínsecos dos alunos e levando-os a mergulharem em novas práticas ou informações.

Na “prática situada”, o aluno fica imerso nas práticas de experiência do mundo real – o que inclui o contexto –, trazendo consigo sua identidade e sua cultura. Através do “experienciamento”⁶ (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 184, tradução nossa), ele se serve de todos os recursos disponíveis, sejam eles textos, imagens, sons, etc., para construir significados coletiva e subjetivamente. Na “instrução aberta”, o aluno faz a “conceitualização”⁷ (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185, tradução nossa), ou seja, estuda a teoria e os conceitos a fim de compreendê-los a partir de generalizações, categorizações. Isso demanda dele um trabalho ativo. No “enquadramento crítico”, o aluno utiliza a sua capacidade crítica para a “análise”⁸ (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 185-186), a fim de estabelecer relações lógicas, inferências, ou seja, reflete criticamente sobre o que é dado e proposto. Na “prática transformada”, ele faz a “aplicação”⁹ (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 186, tradução nossa), isto é, aplica os conhecimentos adquiridos como uma forma de intervir no mundo considerando seus interesses, suas aspirações e suas experiências.

2.2 Multiletrar em tempos de pandemia

No início de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) alertou a população mundial a respeito da pandemia de Covid-19 (OPAS/ OMS, 2021). Em curto espaço de tempo, as pessoas tiveram que se adaptar ao isolamento social, o que resultou em prejuízo a todas as áreas – da saúde, social, econômica e educacional –, culminando em crises.

⁶ No original: Experiencing.

⁷ No original: Conceptualizing.

⁸ No original: Analysing.

⁹ No original: Applying.

Na área da educação, a pandemia trouxe desafios para a formação de professores em todo o mundo. No que tange à mudança do modo presencial para o modo remoto, é possível perceber certa resistência dos professores a formas alternativas de ensinar (MACHADO, 2020). A pandemia fez o professor refletir sobre outros modos de ensinar, levando-o a quebrar paradigmas e a experimentar outras possibilidades didático-pedagógicas. O ensino remoto, por exemplo, que não era bem-visto por alguns professores antes da pandemia, passou a ser uma das alternativas plausíveis para não interromper o processo ensino-aprendizagem em muitas instituições brasileiras. Não se trata apenas de incluir ferramentas e meios – internet, *smartphones* –, mas também de “[...] adquirir ou de renovar as competências para o ensino a distância” (MOSER, 2020, p. 31). Para Moser (2020), a situação da pandemia trouxe aos docentes a possibilidade de reaprender e renovar as práticas.

Com o aumento de pessoas contaminadas, o distanciamento social foi a forma imediata escolhida para o enfrentamento da pandemia. Preocupadas com a continuidade das aulas, as instituições de ensino não pouparam esforços na busca da melhor alternativa para manter o contato com os alunos, a fim de minimizar os possíveis impactos decorrentes do distanciamento.

Após algumas medidas restritivas tomadas no território nacional, que privaram a aproximação entre professores e alunos, grupos de professores se reuniram com a intenção de discutir essa decisão e encontrar alternativas para o retorno das aulas de maneira segura, incluindo as novas e necessárias formas de ensinar, com o uso das plataformas digitais Google Meet e Google Classroom e o ensino remoto (TEMÓTEO, 2021).

A situação de distanciamento proposta pela OMS, para que as famílias ficassem em casa, trouxe desafios e impactos às famílias e à escola. Por um lado, essa determinação facilitou a aproximação entre pais e filhos, fazendo com que os pais passassem mais tempo em casa se preocupando com a educação dos filhos. Por outro, essa determinação teve impactos na formação de professores, pois eles não se sentiam preparados para lecionar inteiramente no modo remoto. Na visão de Temóteo (2021), o foco não são apenas as estratégias didático-pedagógicas para lidar com as tecnologias

digitais, mas também “[...] as preocupações com as condições de acesso dos alunos, o que seria decisivo para a escolha das ferramentas e das plataformas de mediação” (TEMÓTEO, 2021, p. 75).

A pandemia modificou a maneira como o professor conduz sua prática em sala e a maneira como se lê e se constroem significados. Múltiplas telas, a rede mundial de computadores e o uso de plataformas tornaram a leitura mais dinâmica, lúdica e envolvente. Em vez de se limitar à estrutura linear, preestabelecida, do impresso, os estudos de letramento trouxeram outras perspectivas para os leitores da contemporaneidade. Devido às circunstâncias da pandemia, os professores foram instigados a incorporar as ferramentas digitais às suas aulas.

2.3 Requisitos necessários para ensinar a língua em contexto pandêmico

Momentos de normalidade e de crise, não necessariamente relacionadas à pandemia da Covid-19, podem igualmente contribuir com a avaliação da qualidade das instituições de uma sociedade específica (SOUSA SANTOS, 2020). Assim, em ambos os contextos seria importante considerar dois fatores em especial: o impacto sentido pela classe de professores, que se vê fragilizada devido à falta de valorização, e as oportunidades que surgiram para o aprimoramento profissional, com ajustes na forma de se relacionar com o educando.

Tratando do primeiro ponto levantado, a pandemia movimentou a nossa sociedade em diversos setores – econômico, emocional e pedagógico. De acordo com Sousa Santos (2020, p. 5),

[...] a ideia de crise permanente é um oxímoro, já que, no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira, e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas. Por outro lado, quando a crise é passageira, ela deve ser explicada pelos fatores que a provocam.

A crise que vivemos há algum tempo se agravou com a pandemia da Covid-19. Na observação feita pelo autor, não há como pensar no ensino de qualidade ignorando o impacto causado pela crise financeira e pela ausência de recursos, que com frequência

são mencionadas para justificar a falta de investimentos nas políticas sociais que envolvem programas da saúde, educação e previdência social, e, conseqüentemente, o achatamento dos salários dos profissionais desses setores, que afetou sobretudo os professores.

Sobre o segundo ponto, consideramos que a crise de Covid-19 oportunizou ao sistema de ensino e às instituições que buscassem mais instrumentos para promover uma educação *online* de qualidade. Esse passo para o ensino *online* já havia iniciado algum tempo antes, mas a pandemia acelerou esse movimento. A interrupção do ensino presencial pode ser vista como uma vantagem para repensar e reimaginar a pedagogia presencial (TARC, 2020).

Seguindo essa linha de pensamento, Tarc (2020, p.1-2, tradução nossa) observa que

Repensar os objetivos educacionais e as pedagogias à luz das condições de mudança é um esforço exigente, tanto desafio quanto oportunidade. E também é importante ter em mente que os atuais limites e possibilidades da educação *online* são influenciados por ambientes presenciais (face a face) de aprendizagem, relacionamentos e identidades já existentes.¹⁰

O autor propõe que sejam repensados os objetivos da educação e pode-se considerar que o momento em que vivemos requer mudanças, mesmo que elas venham condicionadas ao aprendizado presencial já existente. Pensando sobre isso, as experiências de sala de aula não serão como as vivenciadas anteriormente. Muitas das ferramentas exploradas por conta do distanciamento permitiram que tanto alunos quanto professores as percebessem como suporte para as aulas presenciais. Além disso, vale lembrar que o ensino remoto e o ensino a distância são meios de aprendizagem diferentes. Pode-se dizer que o ensino remoto foi utilizado como uma medida temporária, porém necessária em dado momento, que envolve um planejamento didático, criativo e que motiva o aluno a participar das aulas, de maneira efetiva (TEMÓTEO, 2021).

¹⁰ No original; “[...] Rethinking educational aims and pedagogies in light of changing conditions is a demanding endeavor, both challenge and opportunity. And it is also important to keep in mind that the current limits and possibilities of online education are inflected by already existing environments, learning, relationships and identities”.

Já era esperado que as experiências do mundo pandêmico deixassem suas marcas e seria uma ingenuidade achar que, inclusive, a educação poderia ficar ileso e voltar a ser como antes. É emergente que os docentes aventem a possibilidade de adesão aos avanços tecnológicos em meio à quantidade de informação que circula na contemporaneidade, trazendo alternativas de aprendizagem, de comunicação, para possibilitar ao aluno maior proximidade com as diferentes culturas e com a língua inglesa. A perspectiva dos multiletramentos fará mais sentido se a aprendizagem não estiver focada apenas nos conteúdos, e sim quando o aluno puder fazer uso de todos os recursos disponíveis para a comunicação e a interação. Essa visão amplia seu escopo de experiências e traz outras alternativas de construção de sentidos, o que aproxima e desperta o interesse do estudante pelas aulas e pelo aprendizado (DUBOC; MENEZES DE SOUZA, 2021; FERNANDES; GATTOLIN, 2021).

O ensino remoto acabou gerando um sentimento de ansiedade, afastamento social, emocional e epistemológico. Segundo Tarc,

[...] essa ansiedade está apontando para os aspectos emergentes da pedagogia que trazem vida e significado para um engajamento coletivo e aprendizado em sala de aula. A dinâmica social/de pares e de trabalho e ampliação das interseções entre professor, alunos e currículo como uma pedagogia de “fronteira” parecem exigir presença física e comunicação multissensorial¹¹ (TARC, 2020, p. 3, tradução nossa).

Como o autor explicita, há aspectos da pedagogia que são reflexo de um estudo coletivo que envolve a sala de aula, a dinâmica social e o trabalho engajado de cada membro, que, dedicando-se junto, amplia as interseções entre professor, aluno e currículo. Essa questão de socialização ficou desfalcada e o retorno das aulas é um ponto a ser explorado, pois os estudos multimodais buscam promover essa interação multissensorial e de comunicação entre os alunos. Segundo Duboc e Menezes de Souza (2021, p. 554), “a palavra multi- do projeto original de multiletramentos está na rica

¹¹ No original: “[...] this anxiety is pointing to the *emergent* aspects of pedagogy that bring life and significance to a collective engagement and learning in the classroom. The social/peer dynamic and working and broadening the intersections of teacher, students and curriculum as a ‘border’ pedagogy would seem to require physical presence and multi-sensory communication” (TARC, 2020, p. 3).

variação contextual envolvida em cada relação corporificada ou situada entre signos e significados em várias comunidades”¹².

A perspectiva dos multiletramentos apresenta variações que dependem do contexto envolvido em diversas comunidades: essa relação consubstanciada ou situada é própria dos signos e dos significados, que aparecem de acordo com as diferentes culturas – ou seja, pensamos que esse fenômeno *multi* é como uma teia sociocultural, que não possui limites e pode se adequar às mais variadas necessidades do mundo atual. Dessa forma, entendemos que os multiletramentos constituem um dos mais importantes aportes teórico-metodológicos para o ensino da língua estrangeira na contemporaneidade.

¹² No original: “[...] The multi- of the original project of multiliteracies lies in the rich contextual variation involved in each embodied or situated relationship between signs and meaning in various communities”.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos os materiais e métodos utilizados para a realização deste estudo.

3.1 Caracterização da pesquisa

A metodologia utilizada embasa-se na abordagem qualitativa, que “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 35). Acreditamos que a escolha da pesquisa se deu pelo fato de ela envolver características socialmente construídas de uma situação. Isso permite aproximações entre o que o pesquisador busca, o estudo em si e o rigor que a pesquisa científica requer. De acordo com Ferreira (2019, p. 27), “[...] pesquisas qualitativas buscam respostas para questões que enfatizaram como a experiência social é criada e o que produz seu significado”¹³.

A pesquisa qualitativa, uma estratégia de investigação rica em detalhes, averigua os fenômenos na sua complexidade e no conjunto natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Com isso, queremos analisar como os professores de língua inglesa percebem as suas práticas em tempo de pandemia, fazendo uma investigação das suas experiências pessoais. A utilização dos dados, neste estudo, vai contribuir para uma análise comparativa entre os sujeitos.

A pesquisa envolve quatro professores de língua inglesa que atuam em escolas particulares do município de Ponta Grossa-PR, denominados respectivamente como P1, P2, P3 e P4.

Na geração de dados, optamos por utilizar o questionário, que, entre os instrumentos da pesquisa qualitativa, fornece informações possíveis para testar as hipóteses do estudo, além de trazer conhecimento relevante sobre as crenças e percepções dos seus respondentes (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). O questionário foi

¹³ No original: “[...] Qualitative research seeks answers to questions that emphasize how social experience is created and what produces its meaning.” (FERREIRA, 2019, p 27).

elaborado a partir da ferramenta Google Forms, G Suite (2020). Esse é um serviço gratuito, disponibilizado na plataforma Google, e permite a elaboração de formulários personalizados para pesquisas e questionários *online*. Tal ferramenta possibilita que os formulários sejam compartilhados por *e-mail*, não sendo necessário o contato pessoal entre os interessados. Pode ser configurada para que seja sigilosa, sendo acessada apenas pelo destinatário, o que fornece a segurança necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Lakatos (2003, p. 200), o questionário “é um instrumento [...] constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

3.2 Objetivo

3.2.1 Objetivo geral

Esta pesquisa tem por objetivo geral analisar como quatro professores de língua inglesa de escolas particulares percebem suas práticas pedagógicas durante a pandemia da Covid-19.

3.2.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo são:

- ✓ Refletir sobre o uso de recursos didático-pedagógicos durante a pandemia da Covid-19.
- ✓ Analisar as interseccionalidades entre os multiletramentos e a formação de professores durante a pandemia da Covid-19.

3.3 Contexto da pesquisa, participantes e instrumentos de geração de dados

3.3.1 Perfil dos participantes da pesquisa

A pesquisa envolveu quatro professores de língua inglesa que lecionam para diferentes faixas etárias em escolas privadas na cidade de Ponta Grossa-PR. No Quadro 1, temos o perfil dos professores participantes.

Quadro 1: Perfil dos participantes

PROFESSOR/A	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA
P1	22 anos	Licenciatura Português/ Inglês UEPG	3 anos
P2	23 anos	Licenciando Português/ Inglês UEPG	4 anos
P3	28 anos	Licenciatura Português/ Inglês UEPG	4 anos
P4	22 anos	Licenciatura Português/ Inglês UEPG	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No Quadro 2, apresentamos a faixa etária para a qual os professores lecionam e os materiais didáticos que utilizam. Para manter a confidencialidade dos participantes, optamos por não revelar o nome dos locais de trabalho, denominados respectivamente de C1, C2, C3 e C4.

Quadro 2: Campo de atuação dos participantes

PROFESSOR/A	LOCAL EM QUE LECIONA	FAIXA ETÁRIA PARA A QUAL LECIONA	MATERIAL DIDÁTICO QUE UTILIZA
P1	C1	06 a 10 anos	Livros didáticos <i>Cambridge Primary Science</i> (Learner's book) e aulas compartilhadas entre professores
P2	C2	11 a 15 anos	<i>American English File</i> (livro didático)
P3	C3	5 anos	<i>Macmillan Doodle Town 2</i> (livro didático)
P4	C4	7 a 10 anos	Livros didáticos (<i>Starlight Oxford</i>), materiais digitais, música e jogos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observamos que todos os professores utilizam um livro didático para fundamentar suas aulas. Nas informações colocadas no questionário, o participante P1 acrescentou que faz uso de aulas compartilhadas entre os professores. P4, por sua vez, citou livros digitais, músicas e jogos.

3.3.2 Questionário

Como mencionado anteriormente, acreditamos que o questionário pode ser uma ferramenta útil para obter informações a respeito dos valores, das crenças e do conhecimento dos sujeitos que participam da pesquisa (TUCKMAN, 2002). O questionário foi estruturado com base nas leituras realizadas durante a pesquisa bibliográfica. Nesse tipo de pesquisa é possível fazer o estudo de determinado tema a partir de livros, artigos, teses, entre outros (SEVERINO, 2007).

O questionário foi elaborado com perguntas fechadas, baseadas na escala de Likert, e perguntas abertas, nas quais “o informante responde livremente, da forma que desejar” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 70). Já nas perguntas fechadas, ele pode escolher, entre uma série de opções, a alternativa que lhe convém (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O questionário, dividido em 5 partes, foi enviado para os professores participantes através de *e-mail*. Ao todo, contém 22 perguntas, sendo 9 questões abertas e as 13 restantes, fechadas.

O objetivo das perguntas de 1 a 4 foi obter informações dos respondentes para identificar seu perfil. As perguntas foram feitas com o intuito de saber a idade, o vínculo empregatício, o tempo de trabalho no modo remoto e a faixa etária dos alunos para os quais os participantes lecionavam.

Na pergunta 5¹⁴, o participante era questionado sobre já ter feito alguma capacitação para trabalhar com a língua inglesa a distância, no modo remoto ou com a utilização de ferramentas tecnológicas para a educação. O objetivo foi observar se os respondentes tiveram algum preparo para trabalhar com ferramentas tecnológicas durante a pandemia. Essa pergunta é considerada mista, pois utilizamos a escala de Likert, uma escala de níveis em que os participantes escolhem, entre as opções apresentadas¹⁵, aquelas que atendem às suas atitudes e percepções (TUCKMAN, 2002). Na última opção, denominada “outro”, ele poderia escrever que tipo de capacitação tinha feito.

Para verificar o conhecimento em relação às diferenças entre os conceitos de alfabetização, letramento e multiletramentos e como essas perspectivas podem influenciar as práticas pedagógicas dos participantes, foi feita a pergunta 6, uma pergunta aberta.

Já na segunda parte, na pergunta 7, de caráter mais descritivo, o professor devia responder como foram suas aulas no período da pandemia e se utilizou algum tipo de recurso didático-pedagógico para esse propósito.

Ainda no que tange ao uso de recursos, a pergunta 8 foi feita com base na escala de Likert, para avaliar se os participantes percebiam algum avanço na formação dos professores de língua inglesa ocasionado pela utilização de recursos didático-pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia. Procuramos verificar se os professores consideram o letramento tecnológico importante para a docência. Prosseguindo nesse tema, na questão 12 o participante poderia descrever que recursos didático-pedagógicos utilizava nas aulas.

¹⁴ Você já fez alguma capacitação para trabalhar com a língua inglesa a distância, no modo de ensino remoto ou com a utilização de ferramentas tecnológicas para a educação?

¹⁵ Sim, referente à educação a distância.

Sim, referente ao ensino remoto.

Sim, referente à utilização de tecnologias para a educação.

Nunca participei de capacitações sobre educação a distância.

Nunca participei de capacitações sobre o ensino remoto.

Nunca participei de capacitações sobre ferramentas tecnológicas para a educação.

Outro:

Na mesma linha da pergunta 7, na pergunta 9 o professor foi questionado sobre os desafios impostos a ele na docência da língua inglesa durante a pandemia.

Em contrapartida, as questões abertas 10 e 11 tratam das limitações e impactos causados pela pandemia. Na questão 10 o participante discorria sobre as limitações que o ensino remoto poderia trazer ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa e na questão 11 ele escrevia sobre os impactos desse modo de ensino na sua prática.

As outras 10 perguntas objetivas são encontradas nas partes 3, 4 e 5 do questionário (vide Apêndice I). Essas questões eram para que os participantes respondessem se concordavam, discordavam ou não possuíam opinião sobre o assunto e foram desenvolvidas a partir de citações de autores ou de depoimentos disponíveis em artigos na internet. Na parte 3 abordamos a concepção de letramento para ensinar a língua no modo remoto, incluindo trechos de autores como Monte Mór (2010) e Soares (2004), além de um texto criado pela pesquisadora.

A parte 4 do questionário objetivava que o participante respondesse sobre o que ele estava vivenciando como professor de língua inglesa em época de pandemia e assinalasse as opções que melhor se alinhavam à sua perspectiva de ensinar a língua no modo remoto e como ele estava ensinando a língua naquele momento.

Na parte 5, o participante deveria escolher a opção que melhor descrevesse como ele se sentia em relação ao que teria presenciado na época de pandemia e sobre o seu preparo e a sua adaptação ao ensino da língua inglesa no modo remoto.

A partir das respostas dos participantes, separamos alguns excertos para serem analisados. Na sequência, apresentamos a análise e a reflexão sobre os dados, em associação com os objetivos do estudo.

4 ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Neste capítulo trazemos a análise e a interpretação dos dados gerados a partir do questionário. Com as respostas dos participantes, procuramos entender como os professores observavam as suas práticas docentes no período de pandemia da Covid-19.

Perguntamos aos professores, denominados na pesquisa de P1, P2, P3 e P4, qual era o vínculo empregatício deles. P1, P3 e P4 trabalhavam como professores da rede particular de educação. P4 atuava também como professor de curso de idioma e P2 somente como professor de curso de idioma.

Os dados mostram que os professores trabalham com públicos e materiais didáticos de diferentes editoras e perspectivas. Dos quatro participantes, três lecionavam para crianças de até dez anos. Apesar de reconhecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do Curso de Letras (BRASIL, 2001) não preveem o preparo do professor para lecionar para crianças menores de onze anos, não se pode negar que a procura de profissionais para trabalhar com essas crianças tem aumentado. Não há dúvidas sobre a existência de lacunas na formação do professor de língua inglesa nesse quesito (TONELLI; CRISTOVÃO 2010), visto que estamos tendo uma série de escolas que oferecem educação bilíngue desde a educação infantil. É preciso pensar num currículo mais abrangente, que atenda às necessidades da língua e da comunicação global, multilíngue e transnacional. A esse respeito, Cristovão e Gamero (2009, p. 238) refletem: “[...] existe a necessidade de se pensar na inclusão de disciplinas que possam amenizar as lacunas existentes entre a formação de professores de LI nas universidades e faculdades, e as necessidades peculiares dessa faixa etária”.

Quanto ao tempo de docência dos participantes da pesquisa, somente P4 mencionou ter um ano de experiência, enquanto os outros relataram ter de 3 a 4 anos.

Em relação à capacitação dos professores para trabalhar com a língua inglesa a distância, no modo de ensino remoto ou com a utilização de ferramentas tecnológicas para a educação, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 3: Capacitação

P1	Sim, referente à utilização de tecnologias para a educação. Nunca participei de capacitações sobre educação a distância.
P2	Nunca participei de capacitações sobre educação a distância.
P3	Sim, referente à utilização de tecnologias para a educação.
P4	Sim, referente à utilização de tecnologias para a educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com essas respostas, buscamos entender um pouco mais sobre a necessidade de preparo e cursos para trabalhar com o modo remoto. Foi possível observar que P1, P3 e P4 realizaram alguma capacitação para utilização de tecnologias para a educação. Já P1 e P2 responderam que não participaram de capacitação sobre educação a distância. Nenhum dos docentes respondeu que realizou cursos para atuar no modo remoto. Percebe-se com isso que houve uma preocupação maior com o uso das tecnologias para a educação do que com o ensino remoto ou a educação a distância.

A nosso ver, a pandemia contribuiu com as desigualdades sociais e não deu acesso às tecnologias digitais de forma igualitária. Com o intuito de corresponder às necessidades que foram surgindo, os professores tiveram que se adaptar às demandas da melhor maneira possível. Como defende Castells (1999, apud KERSCH; SCHLEMMER; MARTINS, 2021, p. 13), “Essas tecnologias não são simples ferramentas, meio, apoio, recurso, limitadas ao uso e às transposições de formas de operar pré-digitais, mas processos a serem apropriados, desenvolvidos”. Desse modo, o preparo para lidar com as ferramentas tecnológicas é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma eficaz, envolvente e dinâmica.

O processo de formação do docente é constante e permanente, para que ele alcance os principais objetivos e expectativas da sua profissão.

Em relação às aulas na pandemia e ao auxílio de recursos para ministrá-las, tivemos os seguintes relatos:

Quadro 4: Descrição das aulas na pandemia

P1	Como dei aulas no ensino particular, acabei tendo certo auxílio (mexer nas ferramentas de transmissão, conhecer as plataformas de ensino), no entanto ficou por conta de cada professor a maneira e o planejamento das aulas remotas. Não houve treinamento de como transformar as aulas presenciais em remotas. A pesquisa e o aprendizado foram totalmente individuais.
P2	Foi usada a <i>Google Meet</i> para ministrar as aulas <i>online</i> , uma ferramenta que funciona melhor para aulas individuais e em duplas. A plataforma, quando consumida com grupos maiores, o desempenho foi reduzido.
P3	As aulas síncronas eram de curta duração e tinham como objetivo manter o contato e interagir com o aluno. As aulas assíncronas contemplavam atividades do material didático e histórias ou jogos. Os recursos utilizados foram plataformas de videochamada e de sala de aula virtual. O contato também se estendia por aplicativos de troca de mensagens.
P4	Os recursos tecnológicos eu mesma tive que adquirir, o <i>notebook</i> eu já tinha, mas um fone de ouvido adequado, não. O período de adaptação foi complicado: eram muitas coisas novas, junto ao fato de que não era somente eu, mas os pais dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com os excertos apresentados no Quadro 4, algumas instituições disponibilizaram plataformas digitais para as aulas. É importante enfatizar que os professores trabalham em escolas privadas e tiveram mais recursos para estimular um ensino remoto de qualidade – em um contexto de escola pública talvez não fosse possível esse auxílio. Houve também uma readequação em relação ao tempo de aula e à metodologia de ensino, o que implicou, portanto, uma reformulação das práticas. Em consonância com Temóteo (2021), defendemos que a pandemia possibilitou a reflexão sobre as experiências e as práticas pedagógicas. Segundo a autora, diante das dificuldades impostas aos docentes, flexibilizar-se e adaptar-se foram estratégias relevantes no processo. Assim, os excertos mostram uma disponibilidade dos participantes em criar possibilidades ou alternativas para minimizar os problemas de acesso às plataformas, a falta de equipamento e a participação dos alunos nas atividades.

Ao serem questionados se perceberam algum avanço na formação dos professores de língua inglesa ocasionado pela utilização de novos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia, todos os professores participantes responderam que sim. Em consonância com Tarc (2020), defendemos que, mesmo diante das infinitas limitações e problemas que surgiram durante a pandemia,

podemos encará-la como uma possibilidade para reimaginar a pedagogia presencial, ou seja, repensar criticamente que valores epistemológicos precisam ser levados em conta na aula presencial.

Sobre os desafios enfrentados durante a pandemia, os docentes deram as seguintes respostas:

Quadro 5: Desafios enfrentados

P1	A transformação da aula presencial em remota foi a maior dificuldade, pois a metodologia da maioria das escolas é voltada para o ensino presencial, pois se torna mais "fácil" cativar o aluno através de experiências presenciais. Sem falar que, em aulas <i>online</i> , o interesse do aluno em prestar atenção diminuiu. Por mais que se tenha tornado algo mais cômodo, o cansaço em assistir a aulas não muito dinâmicas aumentou, o que resultou em excessivas faltas e dificuldades no aprendizado.
P2	O maior desafio foi encontrar uma plataforma que se adequasse às minhas necessidades.
P3	O tempo que eu dispunha com os alunos foi drasticamente reduzido: antes do modo remoto eu tinha 2 horas e 30 minutos com cada grupo e depois passei a ter de 15 a 30 minutos. O ambiente foi transformado, já que o aluno estava em casa e tinha diversas distrações durante as aulas. Estimular e manter a atenção das crianças.
P4	Inovar, não ficar sempre nas mesmas práticas e dinâmicas, pois a internet, ao mesmo tempo que facilita, também limita as possibilidades de dinâmicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os excertos no Quadro 5 mostram que os participantes tiveram dificuldades em trabalhar no formato *online*, manter o interesse dos alunos e promover aulas dinâmicas. Para Moser (2020), a pandemia proporcionou não só a disponibilidade para descobrir outras formas de aprender e ensinar, mas também para experimentar práticas diferenciadas de ensino, o que exigiu dos docentes uma readequação.

Sobre as principais limitações para que o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa ocorresse por meio do ensino remoto, tivemos os seguintes relatos: P1 discorreu sobre a readequação do planejamento com o novo método de ensino e sobre o distanciamento físico, que impossibilitou um contato mais direto com os alunos. P2 contou que suas limitações eram somente em relação à conexão instável ou à falta de equipamentos adequados para a aula. P3 trouxe também a dificuldade de interação, a

carga emocional e a forma de avaliação, que não possibilita o mesmo controle sobre as atividades. P4 falou sobre a participação ativa dos alunos, a sua falta de motivação e os problemas de conexão.

O modo remoto interfere na maneira como os alunos expressam suas habilidades corporais e cinestésicas. Tanto P1 quanto P3 comentaram a respeito da dificuldade de criar atividades que compensassem a limitação do distanciamento físico. A esse respeito, Tarc (2020, p. 122) ressalta que “[...] a maior carência da sala virtual são os ciclos de resposta de comunicação multissensorial *grandemente reduzidos*”¹⁶ (ênfase no original). Além disso, há as limitações estruturais, que vão além do controle do professor, como o acesso à rede e internet de qualidade para participar da aula, como mencionado por P2 e P4. Temóteo (2021) destaca que são recorrentes as reclamações dos alunos sobre os problemas enfrentados por eles em relação à queda da conexão da internet e à perda de conteúdos durante o ensino remoto.

Na terceira parte do questionário, sobre as concepções de letramento para ensinar a língua estrangeira, é possível perceber que todos os participantes da pesquisa concordam com a ideia de que as práticas de letramento vão além do impresso, podendo incluir as ferramentas digitais, as telas dos computadores e o uso dos recursos semióticos (visual, auditivo, corporal, linguístico, espacial, etc.) para a construção dos significados. Todos concordaram com o excerto apresentado por Monte Mór (2010, p. 469-476) quando ela afirma que

[...] a leitura não apenas ocorre na convenção – página (de cima para baixo, da esquerda para a direita, por exemplo, conforme também indicam Cope & Kalantzis, 2000), mas também em hipertexto, como nas telas dos monitores de computador; e [...] a mente não apenas opera como num circuito (ou não se configura como uma “mente tipográfica”, conforme alude Castells (1999), à mente que se organiza linearmente, como uma montagem tipográfica de comunicação), mas também em rede, como as comunicações virtuais, que não necessariamente seguem percursos lineares e previsíveis.

Ao mesmo tempo que parecem ter essa visão ampla de letramento, que vai além do impresso, eles também concordam com a visão do letramento sob a perspectiva da decodificação de símbolos, como apresentado por Soares (2004, p. 12) quando afirma

¹⁶ No original: “[...] the greatest lack in the virtual classroom are the *greatly diminished* multi-sensory communication feedback loops”. (TARC, 2020, p. 122).

que “[...] Ler é dar conta do ‘conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem etapa fundamental e indispensável para o acesso à língua escrita’”. Vale pontuar que concordar com uma teoria não significa agir da mesma maneira na prática.

Na última parte do questionário, o professor concordava ou não com os depoimentos em relação ao que vivenciaram em suas práticas durante a pandemia. Os participantes da pesquisa consentem com a seguinte ideia:

Todas as iniciativas de ensino remoto utilizadas durante a luta contra a Covid-19 podem ser sementes para a transformação digital e cultural tão necessária no ensino, unindo práticas pedagógicas inovadoras, como o aprendizado híbrido e metodologias ativas, com tecnologias educacionais inteligentes, que potencializam as capacidades do aluno aprender e do professor inovar (CASSATI, 2020, *online*).

A partir dessas respostas, entendemos que os docentes consideram as mudanças no ambiente escolar como rápidas e contingentes, exigindo deles uma disposição para agir em tempos de transformação digital e oportunizar o desenvolvimento da criatividade do aluno (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Em relação ao suporte dado aos docentes nas aulas e ao apoio técnico e pedagógico, observamos que de quatro docentes, apenas um se sentiu desassistido nesse aspecto. Os outros três mencionaram ter apoio e ferramentas que auxiliavam suas práticas pedagógicas no momento pandêmico.

Na parte 5, ao serem questionados sobre o seu preparo e a sua adaptação ao ensino da língua inglesa no modo remoto, os professores se manifestaram concordando ou discordando de alguns trechos de depoimentos de professores na internet. As opiniões se dividiram em relação a este excerto:

Acredito que flexibilidade e paciência é o caminho (...). No princípio muitas atividades que eram anteriormente realizadas exclusivamente presencialmente levaram um tempo maior quando passaram a ser executadas *online*. Mas na medida em que o virtual se tornou o novo real, os alunos foram se tornando mais engajados e mergulharam de cabeça em experiências relevantes de aprendizado *online*. (...) (ALLAN, 2020)

Dois deles concordaram com essa afirmação e dois não. A nosso ver, o modo remoto trouxe consequências marcantes para as práticas. Os problemas que surgiram são complexos e nem todas as pessoas assimilam as mudanças da mesma forma.

O último trecho apresentado aos participantes da pesquisa traz o depoimento de uma professora da rede particular, que prefere ser chamada com o pseudônimo de Tânia. Foram suas palavras: “Tenho tido ansiedade, picos de pressão. Já dei aula parando para vomitar por conta da hipertensão, dores de cabeça e das náuseas que tenho tido regularmente. Muita pressão de todos os lados. Já cheguei a gravar oito vídeos por dia. Me sinto usada” (Depoimento de Tânia, 2020). As opiniões dos participantes em relação a esse trecho divergiram. Dois deles parecem concordar com o depoimento de Tânia. Um participante preferiu se abster e o outro discorda do que ela disse. Os professores vivenciaram experiências singulares durante a pandemia. Tiveram que lidar com a ansiedade, o contexto de isolamento, a ausência dos alunos no modo remoto, e essas mudanças desestabilizaram as práticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo qualitativo teve o objetivo de investigar como os professores de língua inglesa observaram suas práticas no período da Covid-19, refletir sobre o uso dos recursos didático-pedagógicos, bem como perceber as interseccionalidades entre os multiletramentos e a formação dos professores.

Entendemos que viver uma pandemia por si só gera uma instabilidade emocional nas pessoas, e não foi diferente na vida dos professores. Sentimos no relato dos docentes a insegurança em relação à efetividade do seu trabalho, o que resultou em um desgaste emocional marcado pelo desafio de reajustar suas práticas para um ambiente totalmente digital, necessário em tempo de distanciamento social.

Observamos a importância de uma preparação para a utilização dos recursos tecnológicos para que o ensino seja realizado de forma prazerosa e promova a aprendizagem para o aluno e para o professor. Flexibilização e readequação foram as estratégias mencionadas pelos participantes da pesquisa como possibilidades para lidar com os momentos de instabilidade trazidos pela pandemia, bem como a disposição para utilizar todos os recursos didáticos disponíveis, inclusive os digitais. Percebemos também que essa transição do ensino do modo presencial para o remoto não foi fácil. Mesmo sem preparação tecnológica para esse propósito, o professor teve que fazer uso da “epistemologia do desempenho” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 173), ou seja, fazer sem ter modelos preestabelecidos.

Além das restrições que os professores tiveram nas suas práticas, identificamos que o contexto da pandemia fez com que refletissem criticamente sobre como o processo de ensino-aprendizagem poderia ocorrer. Estamos diante de um cenário de mudanças rápidas no mundo globalizado, que exige dos docentes criatividade e formação permanente. Apesar das limitações que possam surgir no caminho, acreditamos que é possível produzir práticas efetivas para o ensino da língua inglesa.

Este estudo nos fez refletir sobre o fato de haver lacunas, mas também avanços, em relação ao uso de novos recursos midiáticos no ensino. O professor necessita analisar

suas práticas para entender o seu papel como formador que busca sempre o crescimento profissional.

Compreendemos, no percurso deste trabalho, que os multiletramentos podem ser uma alternativa importante para o desenvolvimento de metodologias de ensino da língua inglesa num contexto complexo de relações, entre aluno e professor, que se alteram dentro de um ambiente incerto e sujeito a mudanças constantes.

Pelo lado pessoal, como professora que atua na formação de crianças, acredito que este estudo teve êxito, no sentido de me fazer refletir sobre os professores que atuaram durante o contexto pandêmico. Independentemente das barreiras que tivemos nesse período, com o distanciamento social, os problemas de conexão e acesso dos alunos às plataformas, ele serviu para experimentar práticas diferenciadas e outras metodologias por vezes ainda não exploradas pelos professores. Não se pode negar que as dimensões afetivas e comunicativas foram prejudicadas no ensino remoto, e isso não dependeu exclusivamente do trabalho do professor, mas das condições estruturais e sanitárias impostas a ele.

É possível notar limitações na nossa pesquisa, devido à falta de dados de professores da rede pública, onde seria interessante fazer uma análise comparativa entre a realidade do professor de língua inglesa em tempos de pandemia da Covid-19 na escola privada e na escola pública.

REFERÊNCIAS

ALLAN, L. **Como a tecnologia pode ajudar nossas escolas a vencer o Coronavírus?** Disponível em: <https://exame.com/blog/crescer-em-rede/como-a-tecnologia-pode-ajudar-nossas-escolas-a-vencer-o-coronavirus/>. Por Crescer em Rede. São Paulo, 2020. Acesso em: 17 mar. 2022.

BANDEIRA, M. **Berimbau e outros poemas**. São Paulo: Global, 2013.

BEVILAQUA, R. Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 5, n. 1, jan./jul. 2013.

BOARD, J.; CROSS, A. **Cambridge Primary Science**, Learner's Book. New York: Cambridge University Press, 2014.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL (2001). **Parecer CNE/CES 492/2001** – Diretrizes curriculares nacionais para o curso de Letras. Conselho Nacional de Educação, Brasília, 3 de abril de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

CASSATI, Denise (Assessoria de Comunicação da USP-2020). **Depoimento sobre as aulas durante a Covid-19**. Disponível em: <http://www.saocarlos.usp.br/um-guia-para-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 17 mar. 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: an International Journal**, v. 4, p. 164-195, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009.

Depoimento de Tânia. 'Preciso parar para vomitar': professores revelam bastidores de educação a distância. **Correio**. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/preciso-parar-para-vomitare-professores-revelam-bastidores-de-educacao-a-distancia/>. Salvador, Bahia, 2020. Acesso em: 17 mar. 2022.

DUBOC, A. P. M.; MENEZES DE SOUZA, L. M. Delinking, multiliteracies and the reimagining of literacy studies. Desprendimento, multiletramentos e o repensar dos estudos sobre letramento. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 21, n. 2, p. 547-576, 2021.

FERNANDES, A. C.; GATTOLIN, S. R. B. Learning to unlearn, and then relearn: thinking about teacher education within the Covid-19 pandemic crisis. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 2, p. 521-546, 2021.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Social identities of black females in English language textbooks used in Brazil and Cameroon: intersectionalities of race, gender, social class and critical racial literacy. **Revista X**, v. 14, n. 4, p. 20-40, 2019.

FINNLS, J. **Starlight**: level 1. United Kingdom: Oxford University Press, 2019.

GARRETT, F. **Como funciona o Google Meet?** Veja perguntas e respostas sobre o app. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2021/08/como-funciona-o-google-meet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-app.ghtml>. Acesso em: 17 jan. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IFA, S.. Lições do covid-19 para um formador de professores: consumo, visibilidade, valorização do outro. In: IFA, S.; MENICONI, F. C.; PITOMBEIRA, C. V. (Orgs.). **Formação de professores de línguas estrangeiras no contexto de isolamento social: diálogos, propostas e desafios**. Maceió, AL: EDUFAL, 2021. p. 13-22. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/bitstream/123456789/8110/1/Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20de%20l%C3%ADnguas%20estrangeiras%20no%20contexto%20de%20isolamento%20social%20di%C3%A1logos%2C%20propostas%20e%20desafios.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

KERSCH, D. F.; SCHLEMMER, E.; MARTINS, A. P. S. Apresentação. In: SANTOS, G. K.; TEMÓTEO, A. S. S. G. (Orgs.). **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola**. São Leopoldo, RS: Casa Leiria, 2021.

KOENIG, C. L.; OXENDEN, C. **American English File 1**, Student's Book. 2. ed. United Kingdom: Oxford University, 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LINSE, C.; SCHOTTMAN, E. **Doodle Town**, Student's Book. New York: Macmillan Education, 2016.

MACHADO, D. P. **Educação em tempos de covid-19: reflexões e narrativas de pais e professores**. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020. Disponível em: https://2b0ee3ca-fda1-4c02-aa8d-d6226f4481c2.filesusr.com/ugd/206e81_0a66ffe51a3a49eea20692bb92d96b64.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

MARSON, I. C. V. **Multiliteracies, translingual practice and English as a lingua franca: decolonizing teacher education in a public university in Brazil**. 300. f. Tese (Doutorado em Letras). Curitiba, 2019. Disponível em:

<https://www.prppg.ufpr.br/signa/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=37497&idprograma=40001016016P7&anobase=2019&idtc=1532>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MENEZES, V. **#Ensino pandêmico**: uma reflexão ou dica por dia. São Paulo: Parábola, 2020. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/5ksemble8c5380r/Ebookensinopandemico.pdf?dl=0>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, 2010. p. 469-476.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MOSER, A. Educação em tempo de Coronavírus: a necessidade suscita a criatividade. In: MACHADO, D. P. **Educação em tempos de Covid-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Dialética e Realidade, 2020. p. 31-38.

OPAS/OMS: **Histórico da pandemia de Covid-19**, 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 17 jan. 2022.

RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (Inglês) para crianças**. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2010.

SANTOS, H. M. R. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15805/209209213515>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SEGANFREDO SANTOS, L. I.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2022.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

STRONG-WILSON, T.; ROUSE, D. New wine in old bottles? – Remediation, teacher as bricoleur and the story of Antaerus. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacies reader**. New York: Peter Lang, 2013. p. 168-186.

UNESCO. Situação da educação no Brasil (por região/estado – nov. 2021). Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>. Acesso em: 19 jan. 2022.

TARC, P. Education post-Covid-19: Re-visioning the face-to-face classroom. **Current Issues in Comparative Education**, v. 22, issue 1, Special Issue, p. 121-124, 2020.

TEMÓTEO, A. S. S. G. **A constituição de letramentos durante a pandemia**: desafios para professores e alunos. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021. p. 69-83.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 65–76, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>. Acesso em: 11 abr. 2022.

TUCKMAN, B. W. **Manual de investigação em educação**: como conceber e realizar o processo de investigação em Educação. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

APÊNDICE

Olá! Agradecemos pelo seu interesse em colaborar com a pesquisa. Esta pesquisa tem objetivo acadêmico, ou seja, as informações prestadas aqui serão sigilosas e sua participação será anônima.

Não existe resposta certa ou errada, nós queremos saber sua opinião sobre os avanços, desafios e limitações do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa em tempos de pandemia por meio do ensino remoto.

Esta pesquisa será apresentada em forma de trabalho de conclusão de curso.

Eu, Karen Silvestre Luz, acadêmica do quarto ano do curso de Licenciatura em Letras (UEPG) agradeço a sua participação

Questionário - parte 1

1) Idade _____

2) Seu vínculo empregatício é? *

Professor(a) da rede pública de educação.

Professor(a) da rede particular de educação.

Professor(a) de curso de idioma.

3) Para qual idade você tem lecionado no modo remoto? *

4) Há quanto tempo atua como professor para essa faixa etária? *

5) Você já fez alguma capacitação para trabalhar com a língua inglesa a distância, no modo de ensino remoto ou com a utilização de ferramentas tecnológicas para a educação? *

Sim, referente à educação a distância.

Sim, referente ao ensino remoto.

Sim, referente à utilização de tecnologias para a educação.

Nunca participei de capacitações sobre educação a distância.

Nunca participei de capacitações sobre o ensino remoto.

Nunca participei de capacitações sobre ferramentas tecnológicas para a educação.

Outro:

Parte 2

6) O que você entende por alfabetização, letramento e multiletramentos? Como essas perspectivas podem auxiliar as práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa?

7) Faça uma breve descrição de como foram as suas aulas no período da pandemia. Você teve auxílio de recursos para ministrar suas aulas? Explique.

8) Você percebe algum avanço na formação dos professores de língua inglesa ocasionado pela utilização de novos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia?

Sim

Não

9) Quais desafios você tem enfrentado no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa por meio do ensino remoto?

10) Quais as principais limitações para que o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa ocorra por meio do ensino remoto? Fale da perspectiva do professor e do aluno.

11) Como o ensino remoto está impactando em seu trabalho docente? Explique.

12) Quais recursos didático-pedagógicos você utiliza nas suas aulas para auxiliar a aprendizagem da língua estrangeira nesse momento de pandemia?

Parte 3

1. Em relação à sua concepção de letramento para ensinar a língua estrangeira, assinale a alternativa que melhor se alinha à sua perspectiva de ensinar a língua no modo remoto.

1. “[...] a leitura não apenas ocorre na convenção-página (de cima para baixo, da esquerda para a direita, por exemplo, conforme também indicam Cope & Kalantzis, 2000), mas também em hipertexto, como nas telas dos monitores de computador; e [...] a mente não apenas opera como num circuito (ou não se configura como uma “mente tipográfica”, conforme alude Castells (1999), à mente que se organiza linearmente, como uma montagem tipográfica de comunicação), mas também em rede, como as comunicações virtuais, que não necessariamente seguem percursos lineares e previsíveis”. (MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, 2010)

Concordo

Discordo

Não possuo opinião

2. “Ler é dar conta do conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação e decodificação constituem etapa fundamental e indispensável para o acesso à língua escrita” (SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 12, 2004) *

Concordo

Discordo

Não possuo opinião

3. Eu tenho lecionado na perspectiva de que o letramento vai além do livro impresso. Procuro construir os significados a partir de vários recursos semióticos (visual, auditivo, corporal, linguístico, espacial, etc.). (criado pelo autor) *

Concordo

Discordo

Não possuo opinião

Parte 4

2. Em relação ao que você tem vivenciado como professor(a) de língua inglesa em época de pandemia, assinale as opções que melhor se alinham à sua perspectiva de ensinar a língua no modo remoto e como você a tem ensinado neste momento.

1. “Todas as iniciativas de ensino remoto utilizadas durante a luta contra a Covid-19 podem ser sementes para a transformação digital e cultural tão necessária no ensino, unindo práticas pedagógicas inovadoras, como o aprendizado híbrido e metodologias ativas, com tecnologias educacionais inteligentes, que potencializam as capacidades do aluno aprender e do professor inovar”. Denise Cassati (Assessoria de Comunicação da USP-2020). Disponível em: <<http://www.saocarlos.usp.br/um-guia-para-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto/>> *

Concordo

Discordo

Não possuo opinião

2. “[...] o ensino remoto praticado atualmente [na pandemia] assemelha-se à EAD apenas no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia. Mas os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial”. Renata Costa, professora de tecnologia do Centro Universitário Braz Cubas. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-ensino-remoto/>> *

Concordo

Discordo

Não possuo opinião

3. Onde trabalho, não há suporte tecnológico para o desenvolvimento dos conteúdos, nem formação ou auxílio técnico de apoio. Nem ferramentas síncronas que posso interagir com os meus alunos de forma dinâmica. (criado pelo autor) *

Concordo

Discordo

Não possuo opinião

4. “Não tenho domínio das novas tecnologias que estão sendo usadas e não é fácil contar com o apoio de pessoas, que só podem me ajudar a distância. Sinto que estou ficando para trás.” (Professora que ministra aulas há 14 anos na educação básica estadual paulista). Denise Cassati (Assessoria de Comunicação da USP-2020). Disponível em: <<http://www.saocarlos.usp.br/um-guia-para-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto/>> *

Concordo

Discordo

Não possuo opinião

5. “Estamos todos em um estado de cura, no sentido de que a vida normal se interrompeu e o que a gente está tentando produzir é uma reconstrução, um suplemento. (...) A linguagem é diferente, o escopo é diferente e nós também estamos diferentes nesta situação. A primeira regra é aceitar e acolher essa diferença e começar a trabalhar a partir dela.” Psicanalista Christian Dunker, do Instituto de Psicologia da USP. Disponível em: <<http://www.saocarlos.usp.br/um-guia-para-sobreviver-a-pandemia-do-ensino-remoto/>> *

Concordo

Discordo

Não possuo opinião

Parte 5

3. Em relação ao seu preparo e a sua adaptação ao ensino da língua inglesa no modo remoto, marque a opção que melhor descreve como você se sente em relação ao que você tem vivenciado nesta época de pandemia.

1. “Acredito que flexibilidade e paciência é o caminho (...). No princípio muitas atividades que eram anteriormente realizadas exclusivamente presencialmente levaram um tempo maior quando passaram a ser executadas *online*. Mas na medida em que o virtual se tornou o novo real, os alunos foram se tornando mais engajados e mergulharam de cabeça em experiências relevantes de aprendizado *online*. (...) Laurel Schwartz (consultora americana em educação) Disponível em: <<https://exame.com/blog/crescer-em-rede/como-a-tecnologia-pode-ajudar-nossas-escolas-a-vencer-o-coronavirus/>> *

Concordo

Discordo

Não possuo opinião

2. “Tenho tido ansiedade, picos de pressão. Já dei aula parando para vomitar por conta da hipertensão, dores de cabeça e das náuseas que tenho tido regularmente. Muita pressão de todos os lados. Já cheguei a gravar oito vídeos por dia. Me sinto usada.” Professora da rede particular que prefere ser identificada como Tânia. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/preciso-parar-para-vomitar-professores-revelam-bastidores-de-educacao-a-distancia/>> *

Concordo

Discordo

Não possuo opinião