

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
JANE LEMOS RAVAGNANI

ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS EM
TEMPOS DE PANDEMIA: concepções de docentes, gestores e pais

SINOP - MT

2022

JANE LEMOS RAVAGNANI

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS EM
TEMPOS DE PANDEMIA: concepções de docentes, gestores e pais**

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Mestrado em Letras, Linha
de Pesquisa Estudos Linguísticos, da
Universidade do Estado de Mato Grosso –
UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Letras.**

Orientadora:

Profa. Dra. Olandina Della Justina

SINOP-MT

2022

RAVAGNANI, Jane Lemos.
R252e Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças em
Tempos de Pandemia: Concepções de Docentes, Gestores e Pais /
Jane Lemos Ravagnani - Sinop, 2022.
208 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Ppgletras, Faculdade de Ciências
Humanas e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do
Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Olandina Della Justina

1. Linguística Aplicada. 2. Língua Inglesa. 3. Língua Inglesa
para Crianças. 4. Pandemia Covid-19. 5. Multiletramentos. I.
Jane Lemos Ravagnani. II. Ensino e Aprendizagem de Língua
Inglesa para Crianças em Tempos de Pandemia:: Concepções de
Docentes, Gestores e Pais.

CDU 81'2

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

JANE LEMOS RAVAGNANI

**Ensino e aprendizagem de língua inglesa para crianças em tempos de pandemia:
concepções de docentes, gestores e pais**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Letras, Linha de Pesquisa Estudos Linguísticos, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Dra. Olandina Della Justina
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

Avaliadora Externa

Dra. Bárbara Cristina Gallardo
UNEMAT – Câmpus Universitário de Tangará da Serra

Avaliadora Interna

Dra. Ana Carolina de Laurentiis Brandão
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

Avaliador Suplente Externo

Dr.
SIGLA – NOME COMPLETO DA INSTITUIÇÃO/Câmpus XXX

Avaliador Suplente Interno

Dra.
UNEMAT – NOME COMPLETO DA INSTITUIÇÃO/Câmpus XXX

SINOP

28 de setembro de 2022

Aos meus pais:

Professora Edú e Professor Ovando (*in memoriam*).

À minha prima/irmã:

Ana Tereza Barbosa Sandoval (*in memoriam*).

Aos meus amores:

Francisco e Ana Júlia.

Jane

AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer primeiro nos eleva à presença de Deus, o Todo Poderoso, a origem, o caminho e o fim de tudo e todos, a quem quero agradecer pelo dom da minha vida, por eu ser quem sou, criatura amada do Pai. Assim como também nos (e)leva a refletir sobre o passado, a entreolhá-lo e a realizar nosso processo de desenvolvimento, que transpassa por outros seres, sejam eles(as) uma instituição feita de pessoas competentes ou um único e singular ser humano. Dessa forma, deixo aqui meus sinceros e, de fato, muito verdadeiros agradecimentos:

À UNEMAT e ao PPGLetras, Sinop – MT, que transformaram minha existência, de maneira a propiciar minha metamorfose de simples “lagarta” a uma “colorida borboleta”, pois é assim que percebo meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Aos meus professores doutores Olandina Della Justina, Leandra Inês Seganfredo Santos, Albina Pereira de Pinho Silva, Juliana Freitag Schweikart, Cristinne Leus Tomé, Neusa Inês Philippsen e Josivaldo Constantino dos Santos, incansáveis e dedicados ao crescimento acadêmico e pessoal de todos os alunos. De forma particular, agradeço a cada um pela empatia e carinho oferecidos à minha pessoa, o que provocou o melhor de mim, que nem eu sabia ser capaz. Obrigada, professores, desejo que recebam de volta o cêntuplo de todo bem que fazem ao compartilhar conhecimentos e vida!

À minha querida orientadora professora doutora Olandina Della Justina, que tal qual as fadas dos contos literários, contribuiu grandemente para que meu texto se transformasse de um mero “vestido da gata borralheira” a um lindo “vestido de baile da Cinderela”. Obrigada, professora, por guiar-me pelos caminhos das trilhas acadêmicas com o cuidado de uma mãe zelosa e firme, sem perder a candura que sempre me incentivou a continuar. Você é um exemplo de competência, dedicação e ética profissional. Obrigada, professora Landa, sem sua ajuda eu não teria aprendido tanto, assim como também não teria construído este trabalho. Gratidão!

Às professoras doutoras Bárbara Cristina Gallardo e Ana Carolina de Laurentiis Brandão, que se debruçaram sobre meu texto com olhar de lince e o avaliaram de maneira a coadjuvar, para que eu assim pudesse chegar à etapa final desse sonho de me tornar Mestre! Obrigada, professoras!

Aos meus amores: meu companheiro, minha alma gêmea, Francisco, que desde o primeiro momento foi meu maior apoiador e, com um amor imenso, não mediu esforços para que eu pudesse realizar meu sonho do mestrado; e Ana Júlia, nosso coração fora do peito, nosso orgulho e razão de existir, que com palavras e atitudes sábias e carinhosas, características de quem é fruto de um Amor verdadeiro, inspirou-me a sonhar e realizar coisas inimagináveis.

Aos meus irmãos, Rose e Paulo Henrique, que me apoiaram sempre, de todas as formas. Obrigada, sem vocês não teria como superar a perda inestimável de nosso amado pai, logo no início da minha pesquisa, e a da nossa querida prima/irmã Ana Tereza Barbosa Sandoval, ambos vítimas da Covid-19.

Às minhas mães do coração, anjos na Terra, sempre presentes em minha existência por meio de uma oração, um abraço amoroso ou de uma palavra muitas vezes nem pronunciada, um “não desista, você vai conseguir”, “estou aqui rezando a Deus com/por ti”, minhas estimadas tia Aleida, madrinha Nininha, tia Lúcia e Dadá.

Às minhas famílias “Lemos”, “Ravagnani” e “Mello Dias”, que sempre me acolheram e impulsionaram a seguir em frente, com carinho e amor.

Aos meus colegas da educação luverdense, que são como uma segunda família, da qual sinto um orgulho enorme em fazer parte, gente competente, criativa e acolhedora. Meu muito obrigada a todos, em especial aos que participaram desta pesquisa e me ajudaram, direta ou indiretamente, a construir este trabalho, com o qual espero poder também inspirar de alguma forma suas práxis pedagógicas.

Às amigas pesquisadoras, professoras mestras Priscila Alécio, Vitória França Albuquerque e Vera Buose, que leram meu pré-projeto e cooperaram com suas perspectivas para que fosse aprovado e, assim, eu desse início a esse momento mágico em minha vida.

À Turma Cinco do Mestrado, um grupo de pessoas para lá de especial, feito de Seres Humanos, os quais acima de tudo consideram o SER! Formamos um Time coeso e coerente, que, diante de um momento de muitas inseguranças, dores e dificuldades, geradas pela pandemia da Covid-19, foi suporte para que todos pudessem alcançar o troféu do saber acadêmico. Como não agradecer a esses meus colegas, os quais junto comigo se aventuraram pelas ruas estreitas e sinuosas da Academia de forma a não deixar ninguém para trás. Amigos que a vida providenciou com características plurais e que meu coração acolheu agradecido. Quantas lembranças de manhãs, tardes, noites e madrugadas de estudos, choro, risos e incentivos para sempre continuar, cada um à sua maneira tocou minha vida de forma única e permanente. Mormente, agradeço à tríade “Inimigos do Fim”, da qual fazem parte junto comigo meus amigos/irmãos do coração Alana Sara Zimmermann e Elivaldo da Silveira Rosa, os quais foram imprescindíveis para a minha continuidade e término do mestrado, sempre presentes e atuantes em tantos momentos desafiadores. Gratidão a essas pessoas que são gente como a gente!

Ademais, agradeço aos meus diletos alunos, motivos pelos quais diariamente sou/impulsionada a estudar, buscar, inquerir e pesquisar mais, para assim, inovar em minhas aulas de língua inglesa. “*Teacher loves you, my dear students!*”

Obrigada, obrigada e obrigada – sinto-me extremamente feliz e agradecida por concluir este sonho com a ajuda de cada um de vocês!

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para
a sua própria produção ou a sua construção.
Paulo Freire

RESUMO

No estudo ora apresentado são investigadas as concepções dos professores, de gestores e dos pais de alunos sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças e que vivenciaram a pandemia da Covid-19. O estudo realizado tem o propósito de entender quais foram suas aprendizagens e enfrentamentos resultantes desse período, como se relacionam ao período que o precede e os reflexos posteriores ao distanciamento social. Foram identificados quais os multiletramentos estiveram presentes no processo antes do ensino remoto emergencial e quais foram estimulados durante e após essa modalidade de ensino, sob a perspectiva de pessoas que se relacionam diretamente com os alunos que integram as escolas públicas municipais de Lucas do Rio Verde-MT. Os pressupostos teóricos enveredam pela Linguística Aplicada e discutem os conceitos de ensino-aprendizagem de língua inglesa (MONTE MÓR, 2000; 2002; 2008; RAJAGOPALAN, 2005, entre outros), de língua inglesa para crianças (ROCHA, 2008; SANTOS E BENEDETTI, 2009; RAVAGNANI E JUSTINA, 2021), o ensino em tempos pandêmicos (LIBERALI, 2020), acerca dos letramentos e multiletramentos com base em estudiosos que os conceituam de maneira a permitir relacioná-los ao momento em foco (FREIRE, 1987, 1989, 1996; THE NEW LONDON GROUP, 1996; SOARES, 2002, 2003, 2004; STREET, 2003; KLEIMAN, 2007; COSCARELLI, RIBEIRO, 2011; ROJO, 2012, 2020; KALANTIZIS et al., 2020) e no tocante às emoções (BARCELOS, 2015; BARCELOS e DA SILVA, 2015; NÓVOA, 2020, para citar alguns). Em relação ao aporte metodológico, o estudo está fundamentado a partir dos princípios da pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002; ANDRADE e HOLLANDA, 2010), de cunho etnográfico (SPRADLEY, 1980; WATSON-GEORGE, 1988). Para a geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações com registro de notas de campo pela pesquisadora. A análise dos dados pauta-se na abordagem interpretativista (SCHWANDT, 2000; ORLIKOWSKI, BAROUDI, 1991). Os dados demonstraram que os multiletramentos foram estimulados de acordo com as concepções dos três grupos de participantes por meio do uso das tecnologias digitais com finalidade pedagógica, o que contribuiu para o ensino-aprendizagem contextualizado e significativo para as crianças. Entretanto, as concepções em relevo evidenciam comparações entre o ensino presencial e o remoto pelas quais os envolvidos nesse cenário enfrentaram vários problemas, com acesso a aparatos tecnológicos digitais e internet de qualidade, dificuldade financeira, desafios em relação à adaptação ao ensino remoto e à necessidade de distanciamento social que, por vezes, despertaram emoções aflitivas e alguns alunos não chegaram a resultados satisfatórios na aprendizagem, mesmo diante do esforço hercúleo de professores.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Língua Inglesa. Língua Inglesa para Crianças. Pandemia Covid-19. Multiletramentos.

ABSTRACT

In the study presented here, the conceptions of teachers, managers, and parents of students about teaching-learning English Language to children that experienced the Covid-19 pandemic are investigated. The purpose of this study is to understand what their learning and confrontations resulting from this period were, how they relate to the period that precedes it, and the reflections afterwards of social distancing. It was identified which multiliteracies were present in the process before the emergency remote teaching and which were stimulated during and after this teaching modality, from the perspective of people who relate directly with the students that integrate the municipal public schools of Lucas do Rio Verde, Mato Grosso, Brazil. The theoretical assumptions go through Applied Linguistics and discuss the concepts of English language teaching-learning (MONTE MÓR, 2000; 2002; 2008; RAJAGOPALAN, 2005, among others), English language for children (ROCHA, 2008; SANTOS E BENEDETTI, 2009; RAVAGNANI E JUSTINA, 2021), teaching in pandemic times (LIBERALI, 2020), about literacies and multiliteracies in researchers that conceptualize the meanings in a way that allows relating them to that moment in focus (FREIRE, 1987, 1989, 1996; THE NEW LONDON GROUP, 1996; SOARES, 2002, 2003, 2004; STREET, 2003; KLEIMAN, 2007; COSCARELLI, RIBEIRO, 2011; ROJO, 2012, 2020; KALANTIZIS et al. , 2020) and regarding emotions (BARCELOS, 2015; BARCELOS and DA SILVA, 2015; NÓVOA, 2020, to name a few). In relation to the methodological contribution, the study is based on the principles of qualitative research (BAUER and GASKELL, 2002; ANDRADE and HOLLANDA, 2010), of an ethnographic nature (SPRADLEY, 1980; WATSON-GECEO, 1988). For data generation, semi-structured interviews and observations were carried out with field notes recorded by the researcher. Data analysis is guided by the interpretative approach (SCHWANDT, 2000; ORLIKOWSKI, BAROUDI, 1991). The data showed that multiliteracies were stimulated according to the conceptions of the three groups of participants through the use of digital technologies for pedagogical purposes, which contributed to contextualized and meaningful teaching-learning for the children. However, the conceptions in relief show comparisons between face-to-face and remote teaching where those involved in this scenario faced several problems, with wide access to digital technological apparatus and quality internet, financial difficulty, challenges in relation to adapting to remote teaching and the need for social distance that, at times, aroused afflictive emotions and some students did not achieve satisfactory learning results, even in the face of the teachers' herculean efforts.

Keywords: Applied Linguistics. English Language. English Language for Children. COVID-19 Pandemic. Multiliteracies.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Linha Tempo da Educação Luverdense _____	53
Imagem 2 – Triangulação de dados da Pesquisa _____	61
Imagem 3 – Análise de dados da Pesquisa _____	185
Imagem 4 – Dicionário ilustrado “Toys” _____	205
Imagem 5 – Árvore Genealógica “My Family” _____	206
Imagem 6 – Matriz Curricular - 2001 _____	207
Imagem 7 – Matriz Curricular - 2003 _____	208

LISTA DE SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Documento Referência Curricular de Lucas do Rio Verde – DCR/LRV

Línguas Adicionais para Crianças - LAC

Língua Inglesa – LI

Língua Inglesa para Crianças – LIC

Língua Estrangeira - LE

Lucas do Rio Verde, Mato Grosso – LRV-MT

Ministério da Educação – MEC

Secretaria Municipal de Educação – SME

Tecnologia da Informação - TI

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação das Escolas _____	54
Quadro 2 – Identificação dos Participantes da Pesquisa _____	56
Quadro 3 – Relações da Pesquisa _____	62
Quadro 4 – Resumo dos Dados - Parte I _____	82
Quadro 5 – Resumo dos Dados - Parte II _____	103
Quadro 6 – Resumo dos Dados - Parte III _____	145
Quadro 7 – Resumo dos Dados - Parte IV _____	183
Quadro 8: Trabalhos sobre multiletramentos no ensino-aprendizagem _____	204

Sumário

1	INTRODUÇÃO	18
2	ARCABOUÇO TEÓRICO	26
2.1	Uma leitura freiriana da pandemia da Covid-19 e a Educação.....	26
2.2	Crenças, sentimentos e emoções que perpassaram o ensino e a aprendizagem.....	29
2.3	Modalidades de ensino: ERE, EaD, ensino híbrido e ensino presencial	31
2.4	Letramento(s), multiletramentos, novos letramentos e letramento digital	37
2.5	Ensino-aprendizagem de LIC	45
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	48
3.1	Caracterização da pesquisa	48
3.2	Contexto da pesquisa	51
3.3	Participantes da pesquisa	55
3.4	Instrumentos de geração de dados	59
3.5	Instrumentos de análise de dados.....	60
4	ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES, EQUIPES GESTORAS E PAIS ACERCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS	63
4.1	Características e enfrentamentos vivenciados quanto ao ensino e à aprendizagem ..	64
4.1.1	Ensino Presencial Anterior à Pandemia.....	64
a)	Visão dos professores.....	65
b)	Visão da equipe gestora.....	65
c)	Visão dos pais.....	67
4.1.2	Ensino Remoto Emergencial	68
a)	Visão dos professores.....	68
b)	Visão da equipe gestora.....	69
c)	Visão dos pais.....	73
4.1.3	Retomada do Ensino Presencial	76
a)	Visão dos professores.....	76
b)	Visão da equipe gestora.....	78
c)	Visão dos pais.....	80
	Os três lados da mesma história - Parte I: Características e os enfrentamentos vivenciados quanto ao ensino e à aprendizagem	82
	Quadro 4: Resumo dos Dados.....	82
4.2	O ensino e a aprendizagem vivenciados em cada modalidade	83

4.2.1	Ensino Presencial Anterior à Pandemia.....	83
a)	Visão dos professores.....	83
b)	Visão da equipe gestora.....	85
c)	Visão dos pais.....	85
4.2.2	Ensino Remoto Emergencial	86
a)	Visão dos professores.....	86
b)	Visão da equipe gestora.....	90
c)	Visão dos pais.....	92
4.2.3	Retomada do Ensino Presencial	95
a)	Visão dos professores.....	95
b)	Visão da equipe gestora.....	96
c)	Visão dos pais.....	100
Os três lados da mesma história – Parte II: O ensino e a aprendizagem vivenciados		103
4.3	Letramentos e multiletramentos em diálogo com as diferentes modalidades.....	105
4.3.1	Ensino Presencial Anterior à Pandemia.....	105
a)	Visão dos professores.....	106
b)	Visão da equipe gestora.....	107
c)	Visão dos pais.....	108
4.3.2	Ensino Remoto Emergencial	109
a)	Visão dos professores.....	109
b)	Visão da equipe gestora.....	117
c)	Visão dos pais.....	132
4.3.3	Retomada do Ensino Presencial	135
a)	Visão dos professores.....	135
b)	Visão da equipe gestora.....	137
c)	Visão dos pais.....	143
Os três lados da mesma história – Parte III: Os letramentos e multiletramentos em diálogo com as diferentes modalidades		145
4.4	Sentimentos, crenças e emoções	146
4.4.1	Ensino Presencial Anterior à Pandemia.....	146
a)	Visão dos professores.....	146
a)	Visão da equipe gestora.....	147
b)	Visão dos pais.....	148
4.4.2	Ensino Remoto Emergencial	149
a)	Visão dos professores.....	149

b) Visão da equipe gestora.....	154
c) Visão dos pais.....	162
4.4.3 Retomada do Ensino Presencial	165
a) Visão dos professores.....	165
b) Visão da equipe gestora.....	167
c) Visão dos pais.....	181
Os três lados da mesma história – Parte IV: Sentimentos, crenças e emoções.....	183
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS DESCOBERTAS DA PESQUISA	185
REFERÊNCIAS.....	197
APÊNDICE A: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE LIC, EQUIPE GESTORA E PAIS	203
ANEXO A – Atividade desenvolvida por alunos durante ERE	205
ANEXO B – Atividade desenvolvida por alunos durante ERE.....	206
ANEXO C – Matriz Curricular 2001 – início Projeto Xané na escola Menino Deus- língua inglesa a partir do 1º ano EFI	207
ANEXO D – Matriz Curricular 2003 – início oficial da língua inglesa a partir do 1º ano EFI	208

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa dos Estudos Linguísticos e tem por finalidade investigar o processo, as concepções e as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças (doravante LIC) em relação aos enfrentamentos e inovações impulsionados pela necessidade de distanciamento social sob a perspectiva de docentes, equipes gestoras e pais dos alunos. Esse contexto estimulou um diálogo mais acirrado com os novos letramentos e/ou multiletramentos ocasionados pelas medidas sanitárias adotadas nesse período de pandemia da Covid-19 em escolas do mundo inteiro. Também não foi diferente para o cenário escolhido para a pesquisa, em que todas as novidades e desafios foram vivenciados no âmbito de Ensino Fundamental (doravante EF) I de escolas públicas municipais em Lucas do Rio Verde, MT (doravante LRV-MT).

A partir de março de 2020, a educação brasileira sofreu mudanças diante do cenário de pandemia da Covid-19 (BERALDO, 2020). Esse acontecimento, que abalou o mundo inteiro, exigiu medidas de autoridades em favor da preservação de vidas. Seguindo as normas da Organização Mundial da Saúde (OMS), governantes se viram obrigados a tomar medidas emergenciais; uma delas, o distanciamento social, visando evitar a propagação da doença e, desse modo, proteger a população do alto risco de mortalidade.

Como reflexo dessas mudanças, na área da Educação, as escolas foram fechadas e um novo modelo educacional foi adotado, tendo como base o ensino *online* com uso das tecnologias digitais. Para cumprir com o calendário escolar, algumas instituições elegeram a modalidade de Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE) e, posteriormente, a modalidade do ensino híbrido (BACICH et al., 2015; MORAN, 2015). Aos professores e alunos, do dia para a noite, foi imposta a modalidade de ERE (ARRUDA, 2020), sem uma formação anterior que os preparasse minimamente para as mudanças que ocorreram na Educação. O ERE foi a alternativa para que a educação escolar não entrasse em colapso e ficasse estancada no tempo.

Diante desse contexto de mudanças na educação, esta pesquisa tem por objetivo geral reflexionar sobre o ensino-aprendizagem de LIC, em que medida e se os novos letramentos e/ou multiletramentos emergiram no ambiente escolar neste período pandêmico (BERALDO, 2020) em escolas públicas municipais de LRV-MT. Os objetivos específicos são seis: investigar, por meio de entrevistas, como foi o ensino de LIC, quais metodologias e aparatos tecnológicos foram utilizados como meio para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa; descobrir de que forma o ensino foi desenvolvido com os alunos e quais aprendizagens geraram; observar os novos letramentos e/ou multiletramentos que emergiram, sob a perspectiva dos docentes,

gestores e pais, durante o ensino remoto emergencial; evidenciar as possíveis mudanças que ocorreram durante a modalidade de ensino remoto e após o ensino híbrido ou retomada do ensino presencial; identificar as concepções dos participantes da pesquisa sobre o ensino de LIC nesse período; sistematizar os dados coletados nas entrevistas, de maneira a traçar um paralelo entre as três categorias de participantes (professores, gestores e pais).

1. Por se tratar de um momento socio-histórico-cultural atípico, levando-se em conta o contexto de pandemia, esse tema pode apresentar características peculiares e relevantes para o ensino-aprendizagem. Dessa forma, entendemos que se fez necessária uma investigação atenta às visões dos participantes da pesquisa que estiveram (e estão) diretamente envolvidos no processo, com objetivo de contribuir para as práticas pedagógicas do ensino-aprendizagem de LIC, especialmente nesse período de crise sanitária. Nessa direção, elaboramos as seguintes questões de pesquisa para orientar as descobertas do estudo: Como se caracterizou o ensino-aprendizagem de LIC em diferentes modalidades de ensino: presencial anterior à pandemia da Covid-19, ensino remoto emergencial e retorno presencial na concepção de docentes, gestores e pais de escolas públicas municipais de LRV-MT? Quais os letramentos e/ou multiletramentos foram estimulados durante as modalidades de ensino presencial e ensino remoto sob a perspectiva dos participantes da pesquisa?

O conceito de letramento ultrapassa o de alfabetização, pois além de adquirir a habilidade de leitura e escrita, permite o desenvolvimento de competências para usá-las em práticas sociais (SOARES, 2004). Os letramentos tradicionais ou clássicos pautam-se pelo desenvolvimento da leitura e escrita por meio de textos impressos, com vistas à aprendizagem formal da estrutura da língua, como ortografia e gramática, sem necessariamente ter a contextualização. Essas práticas de letramento usadas até meados do século XX baseavam-se na mídia impressa e na tecnologia da escrita e contemplavam as necessidades da escola à época (ROJO, 2012; KALANTIZIS et al., 2020). A partir do advento das tecnologias digitais, mudanças ocorreram, a perspectiva também mudou, por exemplo de compartilhamento de experimentação e surgiram os novos letramentos e os multiletramentos, os quais perpassam pelo letramento digital e vão além, ampliam a capacidade de construir sentidos por meio dos textos digitais, que são multiculturais e multimodais. Portanto, os multiletramentos se distinguem do letramento digital e vão além, porque movimentam questões cognitivas. Fazem uso de textos multimodais, os quais, por sua vez, são “viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) — e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto” (ROJO, 2020, p.40).

As motivações desta pesquisa estão alinhadas a esse período conflituoso, gerado pela pandemia, no qual o professor, a equipe gestora e os pais se sentiram acuados em algumas situações, como quando foram obrigados a mudar a modalidade de ensino para ERE, para a qual não tinham formação. Foram, ainda, desafiados em outras, ao fazerem uso pedagógico das tecnologias digitais e sem resposta em muitas delas, diante de problemas sociais, como o acesso à internet e a aparatos tecnológicos de qualidade e, por vezes, até se sentiram abandonados nesse cenário ímpar.

Nesse contexto, também a pesquisadora viveu todas as experiências e enfrentamentos ocasionados pela necessidade de distanciamento social, de uma ruptura brusca e compulsória da forma presencial de ensino, e pelejou, juntamente com seus colegas que colaboram com essa pesquisa. Dessa maneira, faz-se necessário ressaltar a narrativa da pesquisadora, que permite também justificar a escolha metodológica para conduzir o estudo, pautada na pesquisa de cunho etnográfico com base em sua visãoêmica do contexto escolar em que atua. A sua constituição como professora começou em berço familiar: nasceu em família de docentes, o pai foi professor de desenho e mecânica de máquinas em escolas técnicas públicas estaduais no interior de São Paulo, e a mãe foi professora de arte culinária nas escolas técnicas do Serviço Social da Indústria (SESI). Seguindo então os passos dos pais professores, a pesquisadora graduou-se em Letras, com habilitação em Português e Inglês, e iniciou sua caminhada pela docência, inicialmente em curso de idiomas. Após algumas diferentes atuações no mercado de trabalho, retornou à sua vocação inicial como docente, em escolas regulares do Ensino Fundamental (EF). As diversas realizações ocupacionais e profissionais, em parte oportunizadas pela habilidade com a língua inglesa, ampliaram sua atuação profissional para outras áreas, como a de exportação de calçados, que era a atividade principal de sua cidade natal, Franca, São Paulo – conhecida como a capital nacional do calçado masculino. Além disso, possibilitou à pesquisadora a experiência de trabalhar em uma instituição financeira ligada à Bovespa – Bolsa de Valores de São Paulo. Sua fluência no inglês também favoreceu uma outra vivência profissional no ramo do agronegócio, mais especificamente no comércio de grãos (soja e milho). Esse conjunto plural de experiências contribuiu para que a pesquisadora, quando retornou à docência em 2019, por meio das aulas de língua inglesa nas escolas públicas de LRV-MT, tivesse uma visão mais ampla em relação à vida nesse mundo cada dia mais globalizado. Essa macro-visão de mundo, resultante dos conhecimentos desenvolvidos por meio de múltiplas experiências profissionais, despertou a curiosidade em pesquisar tanto o ensino como a aprendizagem de língua inglesa, com vistas à aprendizagem de outra língua de forma mais efetiva, prazerosa e natural às crianças. Nessa direção, resolveu participar de um curso de pós-graduação *lato sensu* que

discutia as línguas adicionais para crianças, que foi um marco em sua vida profissional, pois permitiu a ela o entendimento de como as crianças aprendem de forma contextualizada por meio de atividades lúdicas, as quais fazem parte do universo infantil. Como trabalho final da especialização, a pesquisadora desenvolveu, junto aos seus alunos de língua inglesa, uma sequência didática, com objetivo de produzirem jogos físicos usando os números em inglês. Assim sendo, ao usarem o jogo, uma atividade lúdica, para praticarem os números em inglês, a aprendizagem foi percebida de forma mais efetiva e prazerosa. Os resultados permitiram compreender “que as ideias conjugadas às ações é que tecem o caminho das nossas práticas lúdico-colaborativa-afetiva-pedagógicas as quais são valorosas para o ensino-aprendizagem de LIC” (RAVAGNANI e JUSTINA, p. 58, 2021).

Atualmente, como professora de inglês nas escolas municipais, teve seu trabalho durante a pandemia citado em uma relevante revista da área educacional, ‘Nova Escola’¹. Nesse artigo sobre as práticas pedagógicas da professora/pesquisadora durante a pandemia, é possível entrever sua forma de exercer a docência com um olhar voltado às metodologias ativas, o que condiz com a pedagogia freiriana e com os multiletramentos, pois valorizam o contexto em que o aluno está inserido, permitem uma participação ativa discente na construção de seu próprio conhecimento de maneira autônoma e crítica, além, também, de valorizar a importante participação dos pais nesse processo.

Portanto, como docente de LIC em escolas municipais de LRV-MT, pôde acompanhar de perto a chegada da pandemia, o crescimento e a descoberta de vacinas, bem como seus reflexos na educação básica. Um conjunto de fatos e experiências que vivenciamos nos instigou a refletir sobre a possibilidade de ouvir e registrar as vozes dos principais envolvidos nessa problemática que se instaura no ambiente escolar, e buscar a compreensão sob a perspectiva dos docentes de LIC, das equipes gestoras e pais, acerca dos enfrentamentos e dos novos letramentos que foram estimulados pelas modalidades de ensino remoto e híbrido no período pandêmico. A concepção do uso das tecnologias digitais como possível meio para promover os multiletramentos, ou seja, de maneira a incentivar a autonomia e autoria dos alunos, é a principal lente de análise de dados desta pesquisa. Há, ainda, o ineditismo do confronto de um acontecimento nunca vivido antes, que deflagrou experiências sociais e escolares impostas e adaptadas para lidar com o “diferente”, para simplesmente sobreviver.

¹ Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/19474/da-pandemia-nasce-uma-nova-relacao-entre-escola-e-familia> acessado em 16/08/2022

Destarte, as teorias que apoiam a pesquisa têm enfoque no ensino-aprendizagem de LIC (MONTE MÓR, 2000; 2002; 2008; RAJAGOPALAN, 2005; ROCHA, 2008; SANTOS e BENEDETTI, 2009; RAVAGNANI e JUSTINA, 2021) em tempos pandêmicos (LIBERALI, 2020) e acerca de multiletramentos baseados em pressupostos teóricos que os conceituam de maneira a permitir relacioná-los a esse momento (FREIRE, 1987, 1989, 1996; THE NEW LONDON GROUP, 1996; SOARES, 2002, 2003; STREET, 2003; BUZATO, 2007, 2012; KLEIMAN, 2007; COSCARELLI e RIBEIRO, 2011; ROJO, 2012). O entrelaçamento de discussões teóricas com o cenário educacional emergente pode gerar uma grande contribuição para o fazer pedagógico de docentes de LIC em exercício da função na atualidade, e também de futuros professores, no sentido de permitir uma reflexão sobre como suas práticas podem estar atentas ao desenvolvimento dos multiletramentos, à alternância entre letramentos clássicos e os novos letramentos. Há de considerar-se ainda que esse período pandêmico trouxe à tona a possibilidade e necessidade do uso das novas tecnologias para um ensino-aprendizagem mais efetivo e contextualizado, o que se alinha também aos multiletramentos.

Sendo assim, a partir dessas ponderações, é importante apontar ações norteadoras capazes de viabilizar o ensino-aprendizagem contextualizado e significativo, pautado na interatividade e no desenvolvimento de competências orais e escritas da LI, que leva em conta o uso de novas tecnologias.

Os multiletramentos são uma subárea da Linguística Aplicada, e como tal, já foram tema de alguns trabalhos, os quais discorrem acerca do ensino-aprendizagem. De acordo com o portal do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes², nos últimos dois anos (2020/2022), período em que a pandemia foi deflagrada, estão registradas oito (08) pesquisas (Apêndice B) que envolvem o tema dos multiletramentos no ensino-aprendizagem de LIC. Para a investigação do estado da arte de alguns estudos sobre letramentos e multiletramentos, foram utilizados os seguintes descritores: letramento, multiletramento, ensino-aprendizagem língua inglesa, inglês para criança, fundamental, ensino remoto, pandemia, covid-19.

Nos oito trabalhos analisados e sistematizados por meio de um quadro no Apêndice B deste trabalho, os pesquisadores investigaram os (multi)letramentos presentes no ambiente escolar e sua relevância no ensino-aprendizagem.

Cunha (2020) analisou os multiletramentos com foco no letramento visual por meio de práticas pedagógicas de LIC, visando a preparar as crianças para uma leitura crítica das imagens presentes nos textos verbais ou não.

² Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> acesso em 16/06/2022

Marcos (2020) investigou o uso das ferramentas digitais nas aulas de LI, as percepções dos professores quanto a fatores facilitadores e limitadores do uso dessas tecnologias e também de como compreendem o seu uso nas aulas de LI. Apesar de a pesquisadora não ter feito referência ao termo (multi)letramentos, pode-se relacionar sua pesquisa a esse conceito, pois liga o ensino-aprendizagem à multissemiótica e multiculturalidade presentes nas mídias digitais.

Costa (2020) e Marcos (2020) não mencionam o termo (multi)letramentos em suas pesquisas; porém, ao investigarem os desafios dos docentes com objetivo de atingir práxis pedagógicas lúdicas, diversas e interessantes às crianças nas aulas de LIC, alinham-se aos conceitos dos multiletramentos que podem ser desenvolvidos por meio do ensino-aprendizagem contextualizado ao universo infantil.

Gusmão (2021) analisa o ensino-aprendizagem por meio da pedagogia dos multiletramentos de maneira a contribuir para a formação e o ensino crítico-reflexivo de LIC em contexto do quarto ano do EF de uma escola pública situada ao norte mato-grossense.

Nascimento (2021) explora as práticas sociais presentes nos (multi)letramentos por meio do ensino de LIC em um mini-curso ministrado aos alunos do quinto ano de uma escola pública na região sisaleira de Valente, Bahia.

Sales (2021) averigua o ensino-aprendizagem durante a pandemia pelo olhar das mães que desempenharam o papel de professoras dos próprios filhos, analisando os enfrentamentos e aprendizagens (multiletramentos) presentes nessa fase.

Bernardes (2021) estuda como foi o uso das ferramentas digitais, em especial o caso do *Google for Education*, por professores de LI em escolas públicas baianas durante a pandemia, buscando seu uso pedagógico para o desenvolvimento do letramento crítico digital.

Em sua tese, Milliet (2021) não trata especificamente do ensino de LI; todavia, considerou-se relevante acrescentar essa pesquisa ao estado da arte deste trabalho, pois observa as possíveis influências dos letramentos midiáticos docentes em seus fazeres pedagógicos durante o ERE.

Dessa forma, o que relaciona esta pesquisa às elencadas anteriormente é o estudo dos (multi)letramentos no ambiente escolar. Porém, esta pesquisa amplia a percepção do tema e abarca diferentes olhares, que extrapola a escola e em nenhum dos trabalhos citados anteriormente foram apresentadas e comparadas as três percepções – dos professores, das equipes gestoras e dos pais – sobre os (multi)letramentos do ensino-aprendizagem de LIC no período anterior à pandemia da Covid-19, durante o momento pandêmico e no retorno híbrido e presencial, o que justifica e norteia este trabalho. Além disso, por se tratar de um momento socio-histórico-cultural diverso, levando-se em conta o contexto de pandemia, esse tema pode

apresentar características peculiares impulsionadas pelo próprio contexto de restrição ao convívio social, pelas novas aprendizagens e pelas formas de ensinar desenvolvidas pelos participantes do estudo.

Por se tratar de um período em que, de modo geral, as pessoas experienciaram enfrentamentos e dificuldades tanto pela doença e suas consequentes sequelas e perdas, como também pelo isolamento social recomendado pelos órgãos de saúde, muitos sentimentos, crenças e emoções afloraram. As crenças, emoções e sentimentos (NÓVOA, 2021) dos participantes da pesquisa serão apresentados como item relevante diante de um momento tão difícil e de tantos desafios, novidades e conflitos enfrentados. Esses aspectos da vida estão profundamente ligados e repercutem na vida pessoal e profissional dos seres humanos (FREIRE, 1996) e tornam as pessoas mais suscetíveis e sensíveis, quer seja pelas perdas de vidas e ameaça à vida de pessoas próximas, quer seja pela ruptura no convívio social. Dessa forma, as crenças e as emoções dos indivíduos refletem-se em suas atividades pedagógicas (BARCELOS, 2015; BARCELOS, DA SILVA, 2015), ainda mais nesse momento de tantos desafios postos a todos os envolvidos na Educação. Diante dessas consideráveis pontuações, entendeu-se a importância de se colocar-se os sentimentos, crenças e emoções como uma das categorias de análise dos dados, com o objetivo de evidenciar sua influência no ensino-aprendizagem de LIC em cada fase da educação aqui apresentada e, ao mesmo tempo, apresentar as experiências conturbadas e aflitivas geradas pela instabilidade resultante de perdas de vidas pela Covid-19, impossibilidade de convívio social, problemas psicológicos que abalaram significativamente o campo afetivo.

Dessa inquietação, então, nasceu a necessidade de pesquisar, com o objetivo de investigar e analisar, com um viés científico, as mudanças no cotidiano das salas de aula e as experiências vivenciadas. A análise das entrevistas sobre as práticas pedagógicas e as crenças, sentimentos e emoções que se apresentaram durante a pandemia pode favorecer a autoconsciência dos envolvidos na educação e, assim, apontar caminhos para a necessária metamorfose da/para a escola do século XXI (NÓVOA, 2020).

Para apresentar todo o percurso, teorias que o apoiaram e os resultados do estudo, este texto dissertativo foi dividido em cinco seções. Depois desta Introdução, está a segunda seção que trata do Arcabouço Teórico, que discute sobre os conceitos de letramentos, novos letramentos, multiletramentos e letramentos digitais (FREIRE, 1987, 1989, 1996; THE NEW LONDON GROUP, 1996; SOARES, 2002, 2003; STREET, 2003; BUZATO, 2007, 2012; KLEIMAN, 2007; COSCARELLI e RIBEIRO, 2011; ROJO, 2012), para citar alguns. Além dessas teorias, serão apresentadas as concepções que perpassam os campos das crenças,

sentimentos e emoções, baseadas em Freire (1996), Barcelos (2015), Barcelos e da Silva (2015), Nóvoa (2021), entre outros.

O Percurso Metodológico constitui a terceira seção. Nela é descrita a natureza desta pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002; ANDRADE e HOLLANDA, 2010), de cunho etnográfico (SPRADLEY, 1980; WATSON-GEORGE, 1988). Convém destacar que a experiência de contato da pesquisadora, que atuou como docente nas escolas lócus da pesquisa, proporcionou uma relação mais próxima com os participantes, e também trouxe aspectos que colaboraram com a própria natureza da pesquisa de base etnográfica (SPRADLEY, 1980), cujo olhar de dentro do sistema, tanto dos entrevistados como da pesquisadora, reflete essa visãoêmica. Para a geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e observações com registro de notas de campo pela pesquisadora. A análise dos dados pauta-se na abordagem interpretativista (ORLIKOWSKI e BAROUDI, 1991; SCHWANDT, 2000).

Já na quarta seção, intitulada Estudo das Concepções dos Professores, Equipes Gestoras e Pais Acerca do Ensino-Aprendizagem de LIC, são descritos e analisados os dados gerados nas entrevistas e nas notas de campo da pesquisadora, sob as lentes dos pressupostos teóricos que embasam este trabalho. As categorias de análise estabelecidas são expostas nos seguintes títulos que compõem a seção: 4.1 Características e os enfrentamentos vivenciados quanto ao ensino e à aprendizagem, 4.2 O ensino e a aprendizagem vivenciados em cada modalidade, 4.3 Letramentos e multiletramentos em diálogo com as diferentes modalidades e 4.4 Sentimentos, crenças e emoções.

Cada uma das categorias anteriores foi organizada por meio de subcategorias padronizadas e que identificam as modalidades de ensino em diálogo com as etapas da pandemia: Ensino Presencial Anterior à Pandemia, Ensino Remoto Emergencial (ERE) e Retomada do Ensino Presencial – todas apresentadas pela perspectiva de professores, equipe gestora e pais.

A quinta seção apresenta as Considerações Finais e os Resultados da Pesquisa. Nela estão presentes apontamentos e considerações sobre os resultados evidenciados nos dados e descobertas da pesquisa, ancorados nos conceitos teóricos descritos na segunda seção.

2 ARCABOUÇO TEÓRICO

Esta seção trata das teorias que apoiaram o estudo. A fundamentação teórica desse trabalho será apresentada aqui e está dividida em cinco subtítulos. Inicialmente, contextualizamos o momento pandêmico e seus reflexos na Educação. Na sequência, são apresentadas as teorias que discutem sobre crenças, sentimentos e emoções que perpassam o ensino e a aprendizagem. No terceiro subtítulo, Modalidades de ensino: ERE, EaD e ensino híbrido ou retomada do ensino presencial, são tecidas as características de cada forma de ensino. No subtítulo seguinte, são definidos os conceitos de letramento(s), multiletramentos, novos letramentos e letramento digital que foram identificados no ambiente educacional durante o período de mudanças impostas pela Covid-19. Por fim, há esclarecimentos teóricos relacionados às noções pertinentes a esta pesquisa sobre o desafiador ensino de LIC.

2.1 Uma leitura freiriana da pandemia da Covid-19 e a Educação

Desde o anúncio oficial pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, o mundo vive tempos de pandemia da Covid-19 (BERARDO, 2020) causada pelo novo coronavírus. Uma crise, a princípio sanitária, ampliou-se para uma avassaladora crise sócio-histórico-cultural que atinge todos os segmentos do mundo inteiro. Diante desse cenário desafiador, a sociedade brasileira, que já sofria pela falta de políticas públicas permanentes, vê-se desamparada pelo despreparo governamental.

Como não poderia ser diferente, a educação brasileira reflete esse momento de caos e desigualdades, apresentado por Liberali (2020) em referência a Mbembe (2016) por meio do termo “necroeducação”, cujo conceito perpassa pela exclusão dos menos favorecidos, que não têm acesso a aparatos tecnológicos modernos e/ou à internet de qualidade.

Enquanto alguns alunos da rede privada passaram a ter acesso a toda forma de atividades, por múltiplas plataformas e aplicativos remotos, com professores trabalhando a 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. 14)

Conforme pontuado por Mbembe e reafirmado por Liberali (2020), o momento foi difícil para todos os envolvidos na educação brasileira; evidenciou-se a sobrecarga de trabalho

imposta aos docentes (mal compreendidos, equivocadamente julgados como acomodados por parte da sociedade) e a desigualdade social, revelada pela falta de acesso à internet e a aparatos tecnológicos de qualidade da parte da população economicamente mais fragilizada.

Sobre a escola e o seu papel, mesmo sem o contexto pandêmico, Freire (1996) já alertava: “não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação, de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos.” (FREIRE, 1996, p. 37). Essa citação de Freire (1996) nos leva a ponderar sobre a importância da escola na comunidade, principalmente em um momento como esse de pandemia, em que as desigualdades sociais, culturais e econômicas foram escancaradas diante de uma sociedade educacional muitas vezes despreparada para agir de forma empática e, assim, minimizar essas injustiças.

Seguindo nessa linha de raciocínio, Freire também pontua a relevância do professor para o aluno e vice-versa. “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. (FREIRE, 1996, p. 12)

Em síntese, a pandemia trouxe à tona a desigualdade social, muitas vezes ignorada, e veio ressaltar ainda mais a importância do professor mediador do conhecimento, aquele que prepara o aluno para agir com autonomia em diversas práticas sociais, e do aluno como agente na construção da sua aprendizagem. O professor como mediador não é o único detentor do saber, ele não deve simplesmente transmitir o seu conhecimento ao aluno, privilegiando a educação bancária, em que o aluno somente recebe depósitos de conteúdos (FREIRE, 1987).

O Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, reconhece a ocorrência do estado de calamidade pública e, como consequência, o distanciamento social, para, assim, assegurar vidas. Esse decreto federal trouxe para a realidade das escolas a modalidade do ensino remoto (BRASIL, 2020), que evidenciou de forma ainda maior a exclusão da classe mais pobre da população.

Nesse difícil momento da educação, no qual os professores foram distanciados de seus alunos e a família teve que mediar o conhecimento, principalmente para os menores, trazemos os escritos de Freire em Gadotti et al (1996) que defendem a constituição de Círculos de Pais e Professores como uma forma de fortalecer a participação da família e da comunidade no espaço escolar.

Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho com

-, deve a escola a começar a convidá-los a fazer visitas as suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é “na vida” diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate, levar o grupo dos pais à crítica e análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de participação. (...) Participando, intervindo, colaborando o homem constrói novas atitudes, muda outras, elabora e reelabora experiências, educa-se. (FREIRE, 1957 *apud* GADOTTI, 1996, p.96)

Em que pese Freire não ter vivido esse momento da pandemia, suas reflexões sobre a união da família com a escola trazem importantes apontamentos sobre a contribuição dos pais na formação dos indivíduos, ainda mais se avaliarmos sob a perspectiva da circunstância de enclausuramento que as crianças se encontraram.

Diante desse contexto atípico e desafiador para a educação, que vivenciou a situação limite do fechamento das escolas, os docentes se viram obrigados a inovar e mudar suas aulas presenciais para a modalidade remota, com uso das tecnologias digitais, ou seja, o inédito viável (FREIRE, 1987) aconteceu. O ineditismo dessas aulas a distância para crianças, situação nunca antes experienciada, o despreparo dos profissionais da educação em relação ao uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas, somados à falta de acesso aos multimeios digitais de alguns alunos, tudo isso poderia resultar em um fracasso. Porém, Freire (1987), ao apresentar o conceito do inédito viável, alinha-se às grandes mudanças ocorridas durante a pandemia no ambiente escolar, em que a habilidade em lidar com situações incomuns e a criatividade foram pré-requisitos aos docentes para tornarem possível a continuidade das aulas, mesmo com as escolas fechadas (LIBERALI, 2020).

A despeito dessa pandemia ser sem precedentes históricos, outros países já tiveram as aulas presenciais interrompidas por força de conflitos e guerras, tal como ocorrido no Afeganistão, na Libéria e na África do Sul (DAVIES e BENTROVATO, 2011); contudo, essa situação de conflito em proporção mundial é uma ocorrência extraordinária.

As escolas públicas foram fechadas e os profissionais da educação iniciaram as aulas pela modalidade do ERE, que não pode ser confundido com o Ensino a Distância (doravante EaD) e tampouco com o ensino híbrido, conforme detalhado mais adiante, ocasionando mudanças em todo o sistema educacional brasileiro.

Todas essas novas experiências impostas pelas circunstâncias sanitárias abalaram também o campo psicológico e o cognitivo das pessoas envolvidas, quer seja nas escolas, quer seja na sociedade em geral. Por se entender a importância do afirmado por Barcelos (2015) em

relação às atitudes dos seres humanos serem influenciadas pelas suas emoções, sentimentos e crenças, fizemos um recorte desses conceitos e os discutimos, de acordo com suas manifestações nesse momento na história da educação.

2.2 Crenças, sentimentos e emoções que perpassaram o ensino e a aprendizagem

Ao considerar esse momento da pandemia e suas possíveis mudanças na educação mundial, Nóvoa (2021) apresenta uma visão empática, pela qual destaca não somente o desenvolvimento cognitivo, mas um outro relevante aspecto a ser considerado daqui em diante que é o “sentir”.

Parafraseando Santos (2005), para a Linguística Aplicada (LA), a aprendizagem de língua e cultura é relevante; a aprendizagem de línguas se constitui como um processo de metamorfose sociocultural e, portanto, deve ser contextualizada e relacionada às condições psicológicas e às sociais. Essa transformação do ser humano ocorre no processo de interação entre os indivíduos, por meio da linguagem, que permite a sua construção identitária “de pertencimento ou não a um ou a vários grupos culturais” (SANTOS, 2005, p. 15).

Dessa maneira, levando-se em conta a influência socio-emocional-cultural no ensino-aprendizagem, Freire (1996) destaca a importância dos sentimentos e emoções na formação dos professores.

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado", vai gerando a coragem. (FREIRE, 1996, p.26)

Assim, o entendimento dos sentimentos e emoções deve ser considerado no processo educativo, tanto por parte do docente como também do discente. Corroboram-se os pensamentos de Freire, que destaca os sentimentos e as emoções como fatores que contribuem para a superação das inseguranças.

Barcelos e da Silva (2015) alinham-se a Freire, ao afirmarem que as crenças e emoções estão profundamente ligadas e repercutem na vida pessoal e profissional dos seres humanos. Dessa forma, as crenças e as emoções do profissional docente perpassam os seus fazeres pedagógicos (BARCELOS, 2015; BARCELOS, DA SILVA, 2015), ainda mais, conforme discutimos nesta pesquisa, nesse momento de tantos desafios a todos os envolvidos na

Educação. Os pesquisadores relacionam essa influência das crenças ao ensino e aprendizagem de línguas:

A importância das crenças de professores sobre ensino e aprendizagem de línguas está relacionada a três fatores principais: (1) compreensão das ações e processo de tomada de decisões dos professores em sala de aula (BORG, 2003; JOHNSON, 1999; PAJARES, 1992; WOODS, 1996); (2) a sua importância no ensino reflexivo: a reflexão encoraja professores a questionarem suas crenças para compreender como ensinam (RICHARDS & LOCKHART, 1994); e (3) compreensão do processo de mudança educacional já que nenhuma mudança efetiva acontece sem uma mudança de crenças. (BARCELOS; DA SILVA, 2015, p. 7)

Conforme apresentado pelos pesquisadores, as crenças estão presentes nas práticas docentes em sala de aula, no ensino-aprendizagem crítico-reflexivo, de maneira a permitir a autoavaliação, que pode resultar em mudanças de atitude.

Ao se ponderar sobre essa influência no ensino-aprendizagem de LIC, é possível inferir que as crenças, emoções e sentimentos, tanto dos docentes como dos discentes, impactam diretamente no dia a dia da escola e podem possibilitar ou não que esse processo efetive-se.

Ademais, Albuquerque (2021) pontua sobre a influência das emoções que transpassam a formação docente e o ensino-aprendizagem de línguas:

As emoções permeiam a formação docente e o ensino e aprendizagem de LAC. Portanto, os professores precisam de um momento formativo específico para a área de emoções no ensino e aprendizagem [...] para administrarem situações de sala de aula que requerem conhecimento teórico-prático sobre o fenômeno, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. (ALBUQUERQUE, 2021, p. 128)

Destarte, confirma-se o que diz a pesquisadora sobre essa lacuna na formação docente que já existia e foi evidenciada durante a pandemia, e trouxe à tona a necessidade premente da formação na área dos sentimentos, de maneira a habilitar os professores para lidarem com esse processo das emoções que influenciam o cotidiano das escolas.

O tema das crenças e emoções não é o objetivo principal deste trabalho; porém, como visto acima, é parte intrínseca e determinante das atitudes do ser humano e podem ter interferido nas práticas docentes nesse período conflituoso. Dessa forma, é um assunto que permeia esse momento e incide em enfrentamentos e problemas a resolver, abalos psicológicos e afetivos de alunos e profissionais, que bruscamente tiveram qualquer tipo de interação social, tão necessária às aprendizagens, simplesmente interrompido. Para tanto, entendemos ser pertinente incluir

essa categoria, com vistas a compreender melhor o ensino-aprendizagem de LIC, de forma mais holística, considerando-se como isso afetou essa área da Educação.

2.3 Modalidades de ensino: ERE, EaD, ensino híbrido e ensino presencial

Nesta subseção, discorreremos sobre as modalidades de ensino que aconteceram durante o período da pandemia, conceituando e diferenciando-as, a saber: o ERE, o EaD, o ensino híbrido e a retomada ao ensino presencial.

O Dicionário de Língua Portuguesa apresenta a seguinte definição de ‘remoto’: “1. Muito afastado no tempo ou no espaço [...]. 2. Que se pode adicionar ou conectar a distância” (BECHARA, 2011, p. 1001). Destarte, essa definição esclarece que esse ensino acontece a distância, por meio de tecnologias. Entretanto, afasta-se do conceito de Ensino a Distância (EaD) estabelecido antes da pandemia, que tem um perfil próprio, específico e diferenciado do atual, que é transitório e paliativo, nomeado como Ensino Remoto Emergencial (ERE). É, portanto, a maneira para se cumprir o calendário escolar em circunstâncias especiais que se encontram as instituições educacionais, impedidas de continuarem com aulas presenciais para assegurar saúde e vida à comunidade escolar.

Moran (2012) define EaD como o processo de ensino mediado por computadores, no qual docentes e discentes estão fisicamente distantes, mas ligados por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). É importante ressaltar que, antes mesmo da existência de computadores, essa modalidade de ensino era possível por meio de materiais impressos como apostilas e livros, tendo como eixo central, predominantemente, o estudo autônomo do conteúdo presente nos materiais.

A organização dessa modalidade de ensino envolve um longo e minucioso planejamento pedagógico e tecnológico, com vistas à aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos. Esse processo é desenvolvido por uma “equipe multidisciplinar [professores(as), pedagogos(as), designers, programadores(as)], (...) a fim de que as necessidades do(a) aluno(a) sejam atendidas” (JUNQUEIRA, 2020, p.33). Ainda, segundo o autor, as aulas EaD incluem momentos interativos, onde professores e alunos dialogam, trocam conhecimentos por meio de atividades síncronas, usando recursos digitais. Ademais, contempla um ambiente virtual adaptado às especificidades de cada curso e às demandas dos discentes, que o utilizam para colaboração e socialização de informações com os colegas.

Quanto à afetividade presente nessa categoria de ensino, cabe ao professor/tutor, previamente treinado pela equipe multidisciplinar, motivar e acolher o aluno, que deve ao qual

buscar a participação social e a aprendizagem por meio dos usos dos recursos tecnológicos. Observa-se que o letramento digital dos alunos também é uma das funções da equipe multidisciplinar, de maneira a habilitá-lo a acessar e usar as tecnologias como ferramentas de aprendizagem. É possível inferir que um árduo, extenso e muito bem programado trabalho é feito anteriormente às aulas, o que inclui uma formação continuada de todos os envolvidos nesse modo de ensino.

Junqueira (2020), ao detalhar a modalidade EaD, expõe especificidades como um extenso planejamento e ações que caracterizam esse processo de ensino. Embora em princípio os termos ensino remoto *online* e EaD possam ser consideradas sinônimos, há concepções que se diferem.

A educação remota *online* digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial [...] a educação remota emergencial, é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver. (ARRUDA, 2020, p. 265)

Assim, o ERE adotado nas escolas públicas brasileiras é considerado remoto porque os professores e estudantes estão impedidos, por decreto, de usarem a modalidade de ensino presencial, evitando assim a disseminação do vírus. Considera-se emergencial porque, de forma repentina, o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser repensado, de modo inesperado e veloz, e adequado para atender à obrigatoriedade de distanciamento social.

Ao se comparar os múltiplos detalhes do EaD expostos por Junqueira (2020) com a citação apresentada por Arruda (2020), percebe-se a grande diferença da modalidade ERE, que foi desenvolvida sem muito planejamento, já que não houve tempo hábil para adaptações e preparação dos envolvidos no sistema educacional. Além disso, a obrigatoriedade de a escola continuar sua tarefa de propiciar conhecimento, mesmo que de forma remota e sem que alguém estivesse minimamente preparado para lidar com questões como o uso das tecnologias digitais, impeliu todos a darem seguimento, “cada um se virando como podia”.

Em que pese a afirmação da pesquisadora ser anterior à pandemia, corrobora-se o destacado por Brandão (2011, p. 34): “...nós, professores de línguas, ainda estamos experimentando, aprendendo e pensando como lidar com o computador no processo de ensino-

aprendizagem”. Seguindo essa linha de pensamento, em 2020, a professora publica um artigo sobre sua pesquisa de doutorado, no qual ressalta a relevância da formação dos professores em pré-serviço sobre o uso didático-pedagógico das tecnologias digitais.

Dessa forma, é possível presumir que o uso de novas tecnologias para o ensino de LIC, no momento em que foi deflagrada a pandemia, ainda não estava totalmente presente nas práticas pedagógicas da maioria dos docentes, mais especialmente na rede pública, onde a falta de estrutura não permitia o amplo acesso à internet de qualidade e a aparatos tecnológicos digitais, assim como escancarava lacunas no letramento digital e no modo de ensinar por meio de espaços e recursos digitais.

Em grande parte da sociedade, durante esse momento da pandemia, houve uma desafiadora ressignificação do uso das tecnologias digitais, que passaram a ser usadas também para o ensino formal, cujo lócus foi transferido para dentro das casas das famílias, as quais se viram forçadas a adaptar seus espaços e rotinas para que, dessa forma, seus filhos pudessem dar continuidade aos seus estudos.

Por outro lado, para uma parte da população, sem acesso a recursos tecnológicos e à internet de qualidade, o ensino ERE foi um momento de ampliação das desigualdades sociais, conforme apontado pela pesquisa TIC Domicílios 2018, conduzida pelo Comitê Gestor da Internet (JUNQUEIRA, 2020, p. 35):

apesar de 93% dos domicílios contarem com um telefone celular, apenas 19% possuíam computador de mesa e somente 27% dos domicílios possuíam computador portátil, sendo, na maioria dos casos, apenas um equipamento por domicílio. O estudo revelou também que apenas 39% dos domicílios possuíam computador e conexão à internet, sendo que quase um terço dessas famílias utilizavam a internet através da conexão instável de chips do tipo 3G ou 4G.

Os dados da pesquisa reforçam os problemas sociais que a pandemia trouxe à tona, evidenciando a falta de equidade de acesso à internet, à educação proposta por meio dos aparatos tecnológicos, comprometendo a aprendizagem da camada mais vulnerável da população (PAIVA, 2020). Dessa maneira, esses alunos foram privados da aprendizagem por meio dos novos letramentos e multiletramentos, ou seja, a questão socioeconômica ficou explícita com a falta de acesso e de experiência de muitos alunos com os multiletramentos, os quais podem propiciar oportunidades inclusivas na sociedade cada vez mais globalizada e tecnificada da modernidade.

Já que EaD e ERE usam tecnologias digitais, pode-se afirmar que são iguais? Hodges *et al.* (2020) expõem o estigma da modalidade EaD como de qualidade inferior, o que já foi

desmistificado por outras pesquisas. Porém, durante a pandemia, o uso das tecnologias sem a devida formação dos docentes pode reforçar esse conceito, em que pese, nesse momento, o ensino não ser considerado EaD, e sim ERE, por seu caráter momentâneo. Corroboram-se os dizeres dos pesquisadores Hodges *et al.* (2020) ao ressaltarem que o EaD é diferente do ERE, o qual fez uso dos aparatos tecnológicos digitais como ferramentas que permitiram dar continuidade ao ensino-aprendizagem *online*, substituindo, assim, o ensino presencial que estava impedido de acontecer naquele período pelas questões sanitárias.

Afora isso, a circunstância de ERE desencadeou o que se pode chamar de presenteísmo, conceito que descreve o estado em que o indivíduo está fisicamente presente em seu local de estudo ou trabalho, mas não está mentalmente focado em suas atividades (OLIVEIRA *et al.*, 2019). Esse fato pode ocorrer tanto com os docentes, pela sobrecarga de trabalho a que foram impostos e pelas doenças que os acometeram nesse período da pandemia, como também com os discentes, que sofreram pela falta de interação, anteriormente propiciada pelo ambiente escolar, e pela ausência do olhar afetivo do professor. Dessa maneira, o desempenho de ambos fica comprometido, podendo levar ao absenteísmo, que ocorre quando o indivíduo está ausente por fatores diversos, como falta de condições, estrutura, interesse e/ou motivação, ou mesmo acarretado por doenças físicas e/ou emocionais, que puderam ser percebidas nesse momento pandêmico em grande parte da população. Zanardi (2012, p.64) trata o absenteísmo como “a ausência dos professores e alunos com as mais variadas justificativas”.

Diante desse panorama da educação, pressupondo-se o uso adequado das tecnologias e o acesso à internet, surge a necessidade de mudanças que foram preconizadas por Paulo Freire (1996), ao escrever que educar exige aceitação do novo. A princípio, as novas maneiras de usar as tecnologias com fins pedagógicos chamaram a atenção dos alunos, que já faziam uso delas em suas práticas sociais e culturais de entretenimento.

Conforme assinala Junqueira (2020, p. 34), “a sala de aula tradicional, focada no ensino de conteúdos e pouco interativa, se deslocou para as redes e gerou desinteresse dos(as) alunos(as) uma vez passada a fase inicial da curiosidade diante da novidade.” A adaptação das práticas pedagógicas presentes nos planejamentos da modalidade EaD implica o uso da fluidez, da interatividade e da dinamicidade da internet, que se tivessem sido utilizadas no ERE, possibilitariam um ensino-aprendizagem mais efetivo e prazeroso tanto aos alunos como aos professores. Entretanto, seriam necessárias formações continuadas, com vistas a mudanças (COSCARRELLI, 2020) no ensino conteudista, maçante, presente desde a escola pré-pandemia (JUNQUEIRA, 2020), para aulas mais contextualizadas, com professores habilitados em relação ao uso das tecnologias digitais com finalidades pedagógicas (RIBEIRO, 2020).

Segundo Nóvoa (2020), essa crise na educação, acentuada durante a pandemia, ressaltou a premente necessidade de mudanças no cotidiano escolar. O educador trouxe novamente o tema da crise na Educação Brasileira, evidenciando a necessidade urgente de sua transformação, para, assim, conduzir todos os alunos à aprendizagem no século XXI, e ainda traduziu o que a pandemia representou para o cotidiano escolar, ou seja, a imposição de agir-se na urgência, que foi o processo do ERE e, ao mesmo tempo, a importante tarefa de pensar-se um novo futuro pós coronavírus. Ao ponderar sobre o futuro da Educação deste século, o professor aponta a imperiosa e indispensável metamorfose no modelo atual de escola, ultrapassado, que valorizava os letramentos tradicionais por meio da tecnologia de leitura e escrita de textos impressos, sem considerar textos multiculturais, multimodais e multissemióticos, presentes em espaços contemporâneos de escrita, como por exemplo, os usados nas redes sociais (KALANTIZIS et al., 2020). Isso posto, fica evidenciada a necessidade pressurosa de a escola passar por mudanças em seu ambiente físico, em sua organização curricular, em suas práticas pedagógicas, em sua forma de ensinar e aprender, com o devido uso da pedagogia dos multiletramentos. O processo de modificação deve ter ao centro o lema “educar humanos por humanos para o bem da humanidade” (NÓVOA, 2020)³, ou seja, é a educação humanista já apregoada há tempos por Freire (1996), que agora pode ser mediada pela autonomia que as tecnologias digitais possibilitam aos discentes.

Após o choque e as reinvenções do modo de ensinar e aprender estimuladas pelo ERE, as experiências não podem simplesmente ser apagadas pela escola. Assim, o ensino híbrido citado acima por Arruda (2020) já é considerado como uma das grandes apostas para o processo de ensino-aprendizagem na atualidade, pois une as melhores práticas das modalidades presencial e remota, por meio das tecnologias. Híbrido quer dizer misturado, mesclado, do inglês *blended* (MORAN, 2015), e remete à modalidade que mescla aulas presenciais com uso de tecnologias digitais, em que o foco é o aluno, como agente do seu próprio conhecimento.

Na educação acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); *blended* de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é

³ Vídeo com depoimento do educador Antônio Nóvoa, Projeto Devir, Portugal, disponível em <https://www.facebook.com/watch/?v=693336394773962>

a articulação de processos mais formais de ensino e aprendizagem com os informais, de educação aberta e em rede. Híbrido implica em misturar e integrar áreas diferentes, profissionais diferentes e alunos diferentes, em espaços e tempos diferentes. (MORAN, 2015, p. 28)

Em meio ao contexto de crise, o ensino-aprendizagem de LIC tem a desafiadora mudança para a modalidade de ensino híbrido no qual, como pontuou Moran, as aulas são mescladas com atividade presencial e *online*, com uso das tecnologias digitais (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015). As TDICs são instrumentos usados para a viabilização do ensino-aprendizagem. Essa proposta de ensino perpassa pelas metodologias ativas, já existentes há mais de cem anos nas literaturas, também presente nas abordagens humanistas de ensino reconhecidas no passado. Nessa metodologia, o aluno está no centro, é o protagonista, sua participação é efetiva durante as aulas. O professor ocupa o papel de tutor, orientando o percurso do conhecimento do aluno, de maneira a desenvolver a criticidade e o perfil investigativo. As práticas pedagógicas são mais flexíveis, incluindo atividades significativas aos discentes, gamificação, situações-problema, sala de aula invertida e aprendizagem entre pares.

Tendência similar faz parte da literatura freiriana ao discutir a autonomia no ensino; olhar para os letramentos e o contexto dos alunos, do professor.

Essa mesma concepção de autonomia do aluno defendida por Freire está presente no conceito de ensino híbrido a seguir, que se pauta no agenciamento discente do próprio conhecimento:

(...) um programa de educação formal no qual um aluno aprende por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, o lugar, o modo e/ou o ritmo do estudo, e por meio do ensino presencial, na escola. (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 52)

Conforme ressaltado pelos autores, a modalidade do ensino híbrido é feita parte *online* e parte presencial, com uso dos aparatos tecnológicos, e a agência dos alunos é fator relevante.

Por conseguinte, colocar o ensino híbrido em prática no período pós-pandemia é um processo desafiador, em que todos os envolvidos na Educação - equipes gestoras, professores e pais - devem participar, com o objetivo de ir além do uso das tecnologias digitais em atividades pedagógicas, ressignificando as formas atuais de ensino-aprendizagem, de maneira a permitir seu acesso a todos os alunos, inclusive aos mais fragilizados (NÓVOA, 2020).

Sobre dar continuidade, após o ERE, ao uso dos recursos digitais nas escolas, Ribeiro (2020) pontua a relevância de haver “projetos que mantenham a formação de professores e

professoras, no Século XXI e para o Século XXI e que, de quebra, reeduem, também, as famílias quanto a isso” (RIBEIRO, 2020, p. 111). Baseada em seus estudos, a pesquisadora revela a importância maior de considerar-se as pessoas envolvidas no sistema educacional da atualidade, de forma a habilitá-los para o uso pedagógico criativo desses instrumentos, no caso a formação docente e de pais, tendo em vista o direito ao acesso às tecnologias digitais para um ensino-aprendizagem escolar significativo aos alunos.

Diante desse panorama das modalidades de ensino ERE e EaD, cabe agora compreender quais conhecimentos envolveram o ensino-aprendizagem da língua(gem), ou seja, quais (multi)letramentos emergiram no enfrentamento socio-histórico-cultural-educacional durante a pandemia da Covid-19. Para tanto, iniciaremos com a conceituação dos termos que habitam esse universo educacional, pautada em teorias discutidas sobre letramento(s), multiletramentos, novos letramentos e letramento digital.

2.4 Letramento(s), multiletramentos, novos letramentos e letramento digital

Soares (2003) ressalta que o termo letramento surgiu de maneira concomitante, em diversos locais, como França, Portugal, Estados Unidos, Inglaterra e também no Brasil, em meados dos anos 80, pela necessidade de diferenciar o conceito do processo de alfabetização. Segundo a autora (2009, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no Brasil em 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Em 1995, aparece nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman, e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni.

... alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2004, p. 97)

Ao conceituar os dois termos, a autora os diferencia contudo, ressalta também sua interdependência ao demonstrar que os letramentos são ‘práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita’ (SOARES, 2003, p. 6).

A interligação que existe entre alfabetização e letramento é igualmente demonstrada pela mesma autora em: “a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento,

tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica.” (SOARES, 2003, p. 5). Dessa maneira, entendemos que são procedimentos diversos, porém interligados, e assim resumidos pelo neologismo ‘alfaletrar’ (SOARES, 2020), que faz a junção das duas práticas pedagógicas de aquisição da língua(gem), de forma a garantir a devida apropriação da leitura e da escrita.

O pensamento de Soares (2020) corrobora o de Paulo Freire (1989), que destacou a importância do ato de ler, ao afirmar que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

O autor, ao definir a importância do ato de ler, evidencia a conscientização crítica da alfabetização, conceito este que se entrelaça ao sentido de letramento. Soares (2007) pontua sobre as concepções de alfabetização criadas por Freire, “uma concepção de alfabetização como prática de liberdade, educação como conscientização” (SOARES, 2007, p. 119), revelando, assim, a magnitude de considerar-se o contexto, a cultura e o conhecimento prévio que o aluno traz para a sala de aula.

Quanto às práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de língua, Freire (1989) pontua a importância de não se reduzir o ensino a palavras, ou sílabas, ou letras, mas sim desenvolver no aluno a criatividade para que ele se torne sujeito do seu conhecimento.

Kleiman (2007) argumenta sobre letramento como um processo e, dessa forma, não se limita aos primeiros anos escolares, mas sim, pressupõe continuidade aos que fazem uso da língua escrita em seu dia a dia. A pesquisadora (1995) apresenta o desenvolvimento e a ampliação dos conceitos de letramento, sob a perspectiva dos efeitos das práticas sociais e culturais em diferentes grupos. Observa ainda que o termo não estava dicionarizado, devido à sua complexidade e amplitude; porém, o define como “ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação à própria linguagem.” (KLEIMAN, 1995, p. 17).

Street (1996) e Gee (1991) inovaram apresentando o conceito dos ‘Novos Estudos dos Letramentos’ (NLS), que mudam o eixo central da aquisição de habilidades para letramento

como prática social.⁴ (STREET, 2003, P. 77). Por meio desses novos estudos, é reconhecida a pluralidade dos letramentos, que podem mudar de acordo com o tempo e espaço, além de discutir a relação de poder, questionando quais são dominantes e quais são marginalizados, sob a visão freiriana:

as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 1989, p. 13)

Mesmo que nessa citação Freire fale sobre o processo de alfabetização, podemos estender essa reflexão para o ensino de LIC, que deve fazer sentido aos alunos, tendo sempre como ponto de referência o seu contexto, a sua realidade. O conceito de alfabetização proposto por Freire anuncia o letramento crítico e está relacionado com ele.

Com o acesso mais facilitado ao computador, o advento da internet e das demais TDICs, as práticas de leitura e escrita passaram a ser feitas por meios digitais, daí surge o termo letramento digital. Soares (2002) ressalta que:

A tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos, a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital (SOARES, 2002, p.151).

Dessa forma, o letramento digital traz uma nova prática de leitura e escrita, que se caracteriza por ser mais dinâmica, propiciando ao aluno uma maior autonomia na aquisição de conhecimentos, haja vista ser ele familiarizado ao uso dessas tecnologias digitais.

O conceito de letramento digital, segundo Buzato (2007), deve se pautar também em outros usos além da escrita, pois o considera como práticas sociais, que se entrelaçam, e se modificam através das TDICs, incluindo habilidades para construir sentidos a partir de textos multimodais e a capacidade para interpretar criticamente a informação obtida pelos meios

⁴ “What has come to be termed the "New Literacy Studies" (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985).” (STREET, 2003, p. 77)

virtuais e analógicos, além de possibilitar o conhecimento das regras de comunicação pelas novas tecnologias digitais. O pesquisador vai além, amplia o conceito de letramentos como redes heterogêneas, com a “percepção de que letramentos são, e sempre foram, redes de competências, habilidades, textos, propósitos, regras e tecnologias distribuídos por diferentes materiais, lugares físicos e regimes institucionais” (BUZATO, p. 786, 2012). Dessa forma, o conceito defendido por Buzato (2012), remete-nos a fluidez e multiplicidade que está nele imbricada, ou seja, os letramentos não são estanques e não se desenvolvem de forma isolada, mas sim, estão interligados como em um contínuo.

Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 29) pontuam o letramento digital como “a inserção dos alunos nessa nova faceta do mundo letrado”. Para ser letrado, acrescentam as autoras, o aluno precisa ser um bom navegador e digitador. Com esse letramento digital, ampliam-se aos alunos possibilidades de inclusão em vários contextos da atualidade, que é comumente reconhecida como a era digital.

Em um mundo cada vez mais globalizado, “a fluidez e a efemeridade da informação são justamente as características mais marcantes dos letramentos no mundo digital” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p.16). Essas peculiaridades apontam para mudanças urgentes necessárias à educação, visando a atingir os aprendizes cada vez mais inseridos nesse universo fluido.

Diante desse contexto de pluralidades dos letramentos, surge, em 1996, a pedagogia dos multiletramentos, que foi apresentada pelo manifesto intitulado “*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Future*” (Uma Pedagogia de Multiletramentos - Desenhando Futuros Sociais), pelo “*The New London Group*” (doravante NLG). Esse grupo, composto por teóricos da Inglaterra, Estados Unidos e Austrália, reuniu-se para publicar um texto essencialmente teórico, mas do qual se originaram as discussões sobre os multiletramentos, as quais reflexionam sobre a educação e os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Esse documento indicava a necessidade do uso das TDICs no cotidiano da sala de aula.

O conceito seminal dos multiletramentos proposto pelo NLG perpassa pela concepção apresentada por Rojo e Moura (2019):

Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens nos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita). (ROJO, MOURA 2019, p. 20)

Ao considerar o conceito acima, entende-se que esse novo foco da educação sobre a diversidade linguística e de múltiplas linguagens na atualidade apresenta diferentes caminhos que se processam pelo universo do aluno do século XXI, notadamente inserido nos meios digitais. Essa nova pedagogia não exclui os letramentos clássicos, há muito utilizados no ensino-aprendizagem da leitura e escrita por intermédio dos textos impressos unimodais; porém, transcende para o ambiente virtual multimodal e multicultural, de maneira a colocar a escola mais próxima da realidade de seus alunos, o que, segundo Freire (1996), viabiliza a aprendizagem. Rojo (2012), pesquisadora que foi a precursora dos multiletramentos no Brasil, completa dizendo que:

para abranger esses dois “multi” - a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos (ROJO, 2012, p.13).

O conceito de multiletramentos ultrapassa, então, as definições de letramento e de letramentos múltiplos, uma vez que não se trata de uma nova metodologia de ensino, mas sim de formar cidadãos com habilidades para escrutinar e posicionar-se de forma ativa, diante da multiculturalidade existente no mundo atual.

Faz-se mister também diferenciar os multiletramentos do letramento digital. Esse último, a princípio, surgiu acompanhando a evolução das tecnologias digitais, ou seja, o letramento impresso já não é mais suficiente ao alunado da contemporaneidade. Portanto, esse letramento engloba significados que perpassam por vários outros letramentos, tais como o visual, musical, da letra e o digital. Os multiletramentos provêm do digital, pois fazem uso de textos multimodais, que, por sua vez, são “viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) — e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto” (ROJO, 2020, p.40). É importante ressaltar que os multiletramentos não descartam os letramentos clássicos; afinal, aprender a estrutura da língua é importante, mas precisa ser situada “em contextos atuais, por meio de uma abordagem mais ativa do processo de ensino e aprendizagem” (KALANTIZIS *et al.*, p. 22, 2020).

A pesquisadora, precursora brasileira dos multiletramentos, reflexiona que, nesse contexto de pandemia, ao fazer uso da multimodalidade e multiculturalidade das linguagens digitais que envolvem os multiletramentos, o professor tem a oportunidade de tornar suas aulas

mais interessantes, além de incentivar o protagonismo de seus alunos, o que pode resultar em maior participação e interação multissemiótica dos discentes (ROJO, 2020).

De acordo com o NLG (1996), as novas tecnologias possibilitariam uma maior independência, levando-se em conta os mais diversos modos de vida, tornando as fronteiras entre essas pluralidades cada vez mais líquidas. Cabe à escola, por meio da valorização do “diferente”, promover essa igualdade dos plurais, evidenciada pelos meios tecnológicos. Por isso, “o papel da pedagogia é desenvolver uma epistemologia do pluralismo, fornecendo acesso às pessoas sem que tenham de apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades”⁵ (NLG, 1996, p.72).

Diante do exposto pelo NLG (1996), que, em parte, já ecoava nas vozes de autores brasileiros e estrangeiros mesmo antes da publicação do manifesto, observa-se que, aqui no Brasil, Freire (1989) e Soares (2007) também pontuam a importância de considerar-se o contexto sócio-histórico-cultural do aluno para um letramento crítico.

Esse letramento crítico pode ocorrer no ambiente escolar, quando se discute crítica e democraticamente os costumes da comunidade, com vistas à valorização do pluralismo presente na diversidade de pontos de vista. Com isso, é possível depreender que o letramento crítico está imbricado nos conceitos da pedagogia dos multiletramentos, a qual trata de formar usuários com habilidades técnicas, capazes de criar/transformar sentidos de maneira analítica crítica (ROJO, 2012).

Essa teoria proposta pela pedagogia dos multiletramentos se fundamenta em práticas docentes que harmonizam as mudanças vivenciadas pelos alunos nesse mundo cada dia mais globalizado e virtual e que são refletidas por meio da linguagem. O acesso à internet contribuiu para transformações na maneira de os cidadãos se comunicarem. A linguagem usada nesse meio virtual, tais como *emoji*, *gift*, mensagem de áudio ou vídeo, possibilita uma comunicação diversificada, sem que para isso o sujeito tenha de lançar mão da forma escrita. Portanto, a multiculturalidade e multimodalidade presentes nas linguagens semióticas devem ser consideradas pelos docentes ao planejar suas aulas, para assim levar a escola para além de seus muros.

Em face desse importante e imprescindível letramento digital a que todos os envolvidos na Educação foram submetidos nesse momento pandêmico, há de se pontuar, que para alinhar-se à pedagogia dos multiletramentos, faz-se necessário que se desenvolva uma consciência

⁵ The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities. This has to be the basis of a new norm. (p. 72)

crítica em relação aos objetivos, intenções e contexto por trás das informações *online*, permitindo, assim, que, por meio do letramento digital crítico, não ocorra manipulação ou até mesmo divulgação de conteúdos *fakes* (LEFFA, 2017). Logo, o letramento digital crítico possibilita a quem faz uso dele ter consciência social, refletindo sobre conteúdos acessados e compartilhados no meio *online*.

Para que o docente esteja preparado para acompanhar o multiletramento do discente e encontre maneiras para (multi)letrar, é imprescindível um processo contínuo de aprendizagem. Pensando a realidade da formação docente, em especial nesse momento de grandes mudanças na educação brasileira, há uma sugestão apresentada pelas pesquisadoras Grubert, Santos e Gallardo (2021):

sugerimos para os professores de LE considerados migrantes digitais, que experiências como aprendizes em plataformas informais de ensino, disponíveis no meio digital, podem contribuir para a compreensão das novas tendências de ensino e aprendizagem em ambientes não escolares. Essas experiências extrapolam a condição limitada de espaço-tempo e presença física da escola, produzindo, assim, outros sentidos, despertando outras percepções do conteúdo tratado e das relações com os interlocutores e com o conhecimento. Podemos dizer que torna-se mais enriquecedor quando essas percepções são vivenciadas por professores e aprendizes. (GRUBERT et al., 2021)

Essa sugestão alinha-se à pedagogia freiriana, que ressalta também a importância do aprender para quem ensina. Cabe aqui uma reflexão sobre o ato de (multi)letrar, de acordo com Freire (1969):

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encarmos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encarmos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1969, p. 124).

Freire (1969) nos leva a ponderar sobre o ensino humanizado, no qual considera-se o aluno e sua trajetória histórica, e ele é sujeito ativo de seu multiletramento. Ao afirmar que não

há uma educação neutra, o filósofo defende a influência das crenças docentes em suas práxis, o que pode contribuir para um conhecimento libertador e decolonial discente.

Os conceitos desenvolvidos pelo NLG (1996) foram repensados e ampliados no livro *Literacies* (2012), o qual foi traduzido para o português e adaptado para a realidade da educação brasileira por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), que justificam esses novos conceitos, pois:

...os aprendizes que frequentam os ambientes escolares de hoje são outros; suas vivências que em geral, são cada vez mais globais lhes possibilitam lidar com uma imensa diversidade linguística, cultural e social. Por isso, é preciso considerar um ensino que veja o aluno como um sujeito inserido em práticas sociais, dentro e fora do ambiente escolar, e que, portanto, lhe possibilite participar de diferentes letramentos. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.16)

Portanto, consoante a esses autores, cabe à escola viabilizar meios para que seu alunado seja capaz de posicionar-se como sujeito inserido no meio em que vive, cada dia mais virtual.

Quanto à contribuição da língua adicional para a ampliação dos conhecimentos e cultura discente, Gallardo e Oliveira (2018) pontuam que o professor:

pode fazer isso promovendo aulas contextualizadas, com foco nos letramentos e mais no uso do que na forma, de modo a conectar aspectos linguísticos a significados sociais (FAIRCLOUGH, 1992), que mesclam cenários locais e globais, cuja compreensão visa culminar em posturas mais participativas em prol de um bem-estar comum a todos. (GALLARDO; OLIVEIRA, 2018, p.304)

Dito isso, compreende-se a relevância da pedagogia dos multiletramentos para a formação tanto docente quanto discente, tendo em vista a formação integral e não apenas estrutural do cidadão, ou seja, não apenas dos letramentos técnicos, mas sim, habilitando-o a estar no mundo, de maneira a contribuir socialmente com a comunidade na qual se insere.

Sabendo que, nos dias atuais, a concepção do inglês como língua franca, com relevante influência no cotidiano dos indivíduos, corroboramos o pontuado por Santos e Benedetti (2009, p. 334): “Por conta da globalização, tem havido um acréscimo considerável no interesse pelo domínio de Língua Inglesa [...] de preferência estando o indivíduo em tenra idade”. Essa presença e uso constante de anglicismos, por exemplo, no cotidiano brasileiro, é também confirmado por Justina (2006, p. 98) em sua pesquisa, que demonstra como o prestígio social e econômico é evidenciado pela mídia e, principalmente, como a língua inglesa está presente na vida dos brasileiros e, evidentemente, no meio social das crianças. A importância crescente do

ensino-aprendizagem de LIC, no Brasil, segundo Rocha (2008, p. 20), reflete sobre o ensinar língua estrangeira para crianças na contemporaneidade, sob a perspectiva de assegurar o livre acesso às várias oportunidades de desenvolvimento em diferentes contextos.

Na subseção a seguir, completamos esse arcabouço teórico com os autores que tratam sobre o ensino-aprendizagem da língua estrangeira; no nosso caso, LIC.

2.5 Ensino-aprendizagem de LIC

Quanto ao ensino de LIC, corrobora-se as proposições de Rocha (2008, p. 20), ao citar que o ensinar LIC na contemporaneidade, pode ser um caminho, com a finalidade de dar ao aluno livre acesso às várias oportunidades de desenvolvimento em diferentes contextos. Conforme Rajagopalan (2005) destacou, fazer uso de outra língua, em diferentes situações, é romper fronteiras, ter acesso a outras culturas, interagir socialmente, fortalecer-se, ser cidadão do mundo para agir criticamente na sociedade. Ademais, Monte Mór (2000; 2002; 2008) demonstra o mérito do ensino e aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva de uma atividade cultural, pois seu objeto de estudo é a língua do outro.

Sobre a construção do conhecimento por meio da interação proporcionada pelo uso da língua, esta pesquisa também se apoia em Vygotsky (1991), ao defender que a linguagem é social e construída no meio social-comunitário, assim como tudo o que aprendemos. “A interação pela linguagem com o outro, o mais competente, é determinante para aprender e se desenvolver. Interagir é trocar conhecimento com o meio ambiente e, nesse processo, pode aprender e ensinar(mediar)” (RAVAGNANI; JUSTINA 2021, p.47).

A língua inglesa está cada dia mais presente no cotidiano da maior parte da população brasileira, seja por meio de jogos eletrônicos, canções, séries, filmes, uso de anglicismos na linguagem cotidiana – tais como, *jeans*, *milkshake*, *fastfood*, *delivery*, *black Friday*, *fitness*, *internet*, *mouse*, *pendrive*, *games*, *Facebook*, *Instagram*, *lockdown*, etc. Essa língua está presente nas interações de brasileiros, mesmo que muitos não tenham consciência disso (JUSTINA, 2006).

Conforme afirmam Santos e Benedetti (2009), “Por conta da globalização, tem havido um acréscimo considerável no interesse pelo domínio de Língua Inglesa [...] de preferência estando o indivíduo em tenra idade”. No Brasil, assim como em vários outros lugares do mundo, muitas instituições do ensino regular particular e público têm oferecido aulas de inglês em etapa anterior à sua oferta obrigatória (no sexto ano do EF). Assim acontece nas escolas municipais

de LRV- MT, em que as aulas de LI também ocorrem como disciplina obrigatória (ANEXO D) do primeiro ao quinto ano do EFI ,oficialmente, desde 2003.

Atuar no ensino de LIC exige do docente uma constante motivação e desenvolvimento de múltiplas atividades. Conforme afirma Rocha (2007, p. 283), as crianças “tendem a se cansar facilmente, perdendo, conseqüentemente, o interesse e a atenção, rapidamente”. Portanto, o docente de LIC, em tempos “normais”, já precisaria atuar tendo como foco despertar o interesse dos alunos e promover atividades que fossem pertinentes ao universo infantil. Em um período pandêmico, isso se torna ainda mais necessário. Nesse contexto de pandemia da Covid-19, as tecnologias digitais foram usadas como um meio para despertar o interesse das crianças, haja vista que muitas delas já estão inseridas nesse universo virtual por intermédio dos jogos.

De acordo com informações da Secretaria de Educação, confirmadas por relatos de professores da Rede Municipal de Educação, cursos de formação em várias áreas de conhecimento sempre estiveram disponíveis aos docentes. Entretanto, uma lacuna no processo de formação contínua docente foi evidenciada durante a pandemia, que expôs a urgente demanda de mudanças com objetivo de ter profissionais na educação “que sejam designers de ambientes de aprendizagem para alunos engajados” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p.27). Conhecer de forma crítica a pluralidade de outra cultura e diferentes identidades linguístico-culturais tornam as aulas de língua estrangeira um espaço possível para os multiletramentos.

Nessa direção, em busca de formas diversas de ensinar e aprender LIC, Ravagnani e Justina (2021, p. 58) apontam que “o engajamento da criança com LI pode fortalecer sua autoestima, ampliar a capacidade de agir e permitir que consiga interagir nesse mundo plurilíngue, pluricultural e multissemiótico”. Ao traçar um paralelo entre o exposto pelas pesquisadoras sobre a relevante contribuição das práticas lúdico-colaborativa-afetiva-pedagógicas no ensino-aprendizagem de LIC, pode-se relacioná-las às atividades tecnológicas-pedagógicas, como uma oportunidade natural, prazerosa, espontânea de interação social com a comunidade escolar, além de permitir o desenvolvimento e os multiletramentos das crianças.

Assim sendo, é possível compreender que as práticas pedagógicas as quais levam em conta fatores linguístico-culturais contextualizados podem promover os multiletramentos; ou seja, textos digitais multiculturais e multimodais, desenvolvidos no ensino-aprendizagem de LIC, podem ser uma opção, com vistas a garantir aos discentes o direito a uma formação que os habilite a se posicionarem na sociedade contemporânea repleta de anglicismos, pluralidades e multiplicidades (RAVAGNANI; JUSTINA, 2021).

Após essa fundamentação teórica da pesquisa, na seção a seguir será apresentada a metodologia pela qual foi conduzido o estudo, atento aos conceitos teóricos ora discutidos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção apresenta o percurso metodológico usado nesse trabalho e foi dividida em cinco subtítulos. No primeiro, discutem-se os conceitos de pesquisa qualitativa, interpretativista de base etnográfica. No segundo, o contexto em que se insere é descrito, com informações sobre a educação municipal de Lucas do Rio Verde, MT, em especial sobre as duas unidades escolares escolhidas como lócus da pesquisa. Os participantes da pesquisa (gestores escolares, professores de LI e pais) terão suas características e informações detalhadas na terceira subseção. Na quarta divisão dessa seção apresentam-se os instrumentos de coleta e faz-se uma breve introdução às categorias sistematizadas na análise de dados disposta na seção seguinte. O quinto subtítulo traz os instrumentos de análise de dados que compõem esse trabalho, demonstrando a triangulação feita a partir dos três olhares dos grupos de participantes.

3.1 Caracterização da pesquisa

Para atingir os objetivos acima expostos, este trabalho se insere no método de pesquisa qualitativa (BAUER e GASKELL, 2002; ANDRADE e HOLANDA, 2010), de cunho etnográfico (SPRADLEY, 1980; WATSON-GEGERO, 1988).

Quanto a essa forma de conduzir uma investigação, “A pesquisa qualitativa é, muitas vezes, vista como uma maneira de dar poder ou dar voz às pessoas, ao invés de tratá-las como objetos, cujo comportamento deve ser quantificado e estatisticamente modelado” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 30). Nessa abordagem de pesquisa, a realidade é construída de acordo com fatos socio-históricos, ou seja, de acordo com o contexto e, por fim, o pesquisador procura entender a realidade do ponto de vista do participante, sendo a observação e a entrevista os métodos privilegiados para realização da investigação.

Já para Andrade e Holanda (2010, p. 260), “a flexibilidade no processo de condução é uma das características da pesquisa qualitativa”, ou seja, abrem-se ao pesquisador possibilidades de ampliação de sua pesquisa, já que se trata de atividades sociais que sofrem constantes mudanças.

Isso posto, os princípios que definem essa abordagem serviram de apoio para a geração de dados e para analisarmos as entrevistas que foram feitas durante a pesquisa, permitindo um olhar reflexivo sobre o conteúdo apresentado nos dados.

Quanto à pesquisa etnográfica, originalmente desenvolvida pela antropologia para descrever o comportamento e os padrões culturais de um grupo social, caracteriza-se pelo

estudo do comportamento das pessoas em um determinado contexto de interação social, com foco na interpretação cultural desse comportamento (WATSON-GECEO, 1988). O cunho etnográfico se dá em razão de ser uma abordagem ideal para o tratamento de questões que envolvem a sala de aula de LIC. De acordo com a pesquisadora, “ao aprendermos uma segunda língua, aprendemos mais do que uma estrutura para comunicação, aprendemos, por exemplo, normas sociais e culturais, procedimentos de interpretação e formas de argumentação”. Ela acrescenta que “a pesquisa etnográfica nos lembra do importante papel da cultura no ensino-aprendizagem de segunda língua e nos aponta um caminho para lidar com essa questão” (WATSON-GECEO, 1988, p. 43-46).

A metodologia qualitativa de base etnográfica, portanto, mostra-se adequada à pesquisa ao considerar a compreensão do ensino remoto emergencial com base no ponto de vista de cada um dos participantes, mais especificamente em relação ao ensino-aprendizagem de LIC durante a pandemia, haja vista que a pesquisadora participou ativamente de todo o processo que envolveu este trabalho, também como professora de LIC nas duas escolas que formam o lócus da pesquisa. Dessa forma, a perspectiva dos participantes sobre esse processo, ou seja, a visãoêmica dos participantes de como ocorreram os enfrentamentos e aprendizagens deflagrados nesse momento pandêmico é apresentada por meio de suas vozes e representa os valores linguístico-culturais dessa comunidade que constitui a cultura escolar e pessoas que dela participam. O fato de a pesquisadora ser também professora de LIC favoreceu o engajamento no contexto e uma observação ativa, conforme a metodologia de cunho etnográfico requer. A pesquisadora/professora agia em conjunto com outros docentes, sob a orientação da mesma equipe gestora e até mesmo colaborando na interação com alunos e pais dos outros colegas.

Spradley (1980) cita que a etnografia se vale do significado que as práticas e as circunstâncias têm para cada indivíduo. Leva-se em conta que alguns desses significados são expressos pela linguagem e outros pelo comportamento, e que constituem, assim, a sua cultura, interferindo na forma como interpretam os acontecimentos em suas vidas. Quanto ao trabalho de campo, Spradley (1980) destaca a relevância de fazer-se uma análise sistematizada para, assim, inferir qual é a visão de mundo dos sujeitos participantes, já que são plurais e apresentam peculiaridades distintas.

Ademais, a base etnográfica de pesquisa justifica-se devido ao contato direto da pesquisadora, que atuou durante esse período pandêmico nas duas escolas envolvidas, participando de reuniões pedagógicas, trocando ideias sobre como resolver problemas dos e com os alunos, planejando aulas e atividades remotas e, depois, semipresenciais, em conjunto com as outras docentes de LIC. Seu envolvimento com o cenário em estudo permitiu a

observação e leitura baseadas em sua visãoêmica do contexto educacional a ser analisado. Todavia, o exercício da visão ética de pesquisadora fez-se necessário para a compreensão dos dados, não em perspectiva de afastamento, mas de observadora atenta que analisa os dados sem interferir nas informações apresentadas.

Destarte, de acordo com Spradley (1980), o pesquisador observa, de forma metodizada e detalhada, como os entrevistados se comportam e como interagem em seu contexto social, levando-se em conta as suas convenções sociais e culturais. A pesquisa etnográfica trabalha com as visões das pessoas, suas perspectivas sobre o assunto abordado, visãoêmica, ou seja, interna, pois os entrevistados estão dentro do processo analisado nesta pesquisa.

Embasa também a metodologia deste trabalho o interpretativismo, pautado no desejo de entender a ação humana que impeliu historiadores e sociólogos alemães do final do Século XIX e início do Século XX a buscarem uma abordagem de pesquisa alternativa ao positivismo – filosofia que visava à explicação causal do fenômeno social, comportamental e físico. A necessidade de encontrar uma resposta a esse anseio impeliu o surgimento do interpretativismo, um formato diferente de abordagem com relação ao fenômeno social, cuja proposta para compreensão baseia-se na busca de significados que constituem um grupo social (SCHWANDT, 2000).

A pesquisa interpretativista é indutiva, pois o pesquisador procura não impor o seu entendimento prévio sobre a situação pesquisada. Orlikowski e Baroudi (1991) afirmam que, de acordo com a lógica interpretativista, o conhecimento sobre os processos sociais não pode ser construído a partir de deduções hipotéticas ou cálculos de relações entre variáveis.

Quando o professor relata sua experiência de ensino nesse contexto de pandemia, ele traz aspectos linguísticos e culturais adotados e vivenciados na atualidade, como as mudanças de comportamento (uso de máscaras e distanciamento social, impostos pela crise sanitária), a introdução e resgate de palavras como coronavírus, crise sanitária, distanciamento social, pandemia, Covid-19, entre outras. Esses novos termos não são naturais da nossa cultura, foram deflagrados pela pandemia da Covid-19; fomos obrigados a mudar, a assumir culturas diferentes diante dos enfrentamentos favoráveis à vida. Até pouco tempo atrás, não se ouviam termos como *lockdown*, *Google Meet*, *online*, ensino remoto, distanciamento social, que hoje se tornaram espontâneos, naturais de serem ouvidos em muitos contextos. Os vários sentidos e significados dessas palavras atualmente são de conhecimento geral.

Um exemplo de linguagem semiótica que se construiu a partir da pandemia e já faz parte da nossa cultura (um novo letramento) é o signo da máscara exposto na porta dos

estabelecimentos comerciais – a maioria da população já consegue ler esse signo e saber o seu significado de uso obrigatório de máscara para adentrar o local.

Então, pode-se dizer que o contexto atual está impregnado de novas culturas e diferentes linguagens, às quais tivemos que nos adaptar e nos habituar rapidamente. Quando se fala em etnografia, é essa relação que se espera nos estudos linguísticos, a relação da linguagem com a cultura (SPRADLEY, 1980), ou seja, cultura e língua são vistas de forma indissociável.

Para Spradley (1980), a etnografia tem como problema descobrir o conhecimento cultural que as pessoas usam para organizar seu comportamento e interpretar a sua experiência. Essas informações foram buscadas por meio da linguagem apresentada nas entrevistas e também pela observação da pesquisadora, que atuava junto aos docentes de LIC pesquisados e teve oportunidade de, inclusive, participar de algumas atividades pedagógicas em sala de aula com os envolvidos, além de os ter substituído em algumas turmas no momento de retorno presencial. Tendo em vista essa proximidade da pesquisadora com os participantes, é pertinente inferir que a contemplação das práticas docentes e da aprendizagem dos alunos nesse tempo pandêmico favoreceu a base etnográfica deste trabalho.

A pesquisa de campo foi justaposta aos estudos teóricos que embasaram este trabalho, tendo como participantes do estudo: equipe gestora, que compreende representantes do poder público, da secretaria de educação municipal, gestores e coordenadores; professores em exercício de função de LIC do EF e pais de alunos das duas escolas públicas municipais.

3.2 Contexto da pesquisa

No que se refere ao lócus desta pesquisa, está situado no contexto da região amazônica, região periférica, abrangendo o centro-norte do estado de Mato Grosso. O município de Lucas do Rio Verde, MT, tem uma população estimada pelo IBGE (2021)⁶ de aproximadamente sessenta e nove mil habitantes, com o maior número de pessoas entre vinte e vinte e nove anos. Seu índice educacional para a faixa etária de 6 a 14 anos é de 97,5% (IBGE, 2010)⁷. O último censo feito pelo IBGE em 2010 apresentou o IDH de 0,768, o que é um índice alto, se comparado com outras cidades maiores da nação. É reconhecido pelas riquezas geradas pelo agronegócio e por ter uma educação diferenciada, pautada pela qualidade, sendo notícia até em rede nacional televisiva⁸.

⁶ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/lucas-do-rio-verde/panorama> ; acesso em 16/04/2022.

⁷ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/lucas-do-rio-verde/panorama> ; acesso em 16/04/2022.

⁸ Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/2959086/?s=0s> , acesso em 07/04/2022.

O início da organização administrativa educacional luverdense data de 1982, quando ainda era uma Agrovila, e foram feitos os primeiros estudos com a finalidade de se conhecer as necessidades da comunidade. Assim, em 1983, inauguraram-se as sete primeiras escolas que pertenciam ao município de Diamantino, sendo uma delas administrada pelo Estado. Com a emancipação do Distrito, em 04 de julho de 1988, Lucas do Rio Verde foi elevado à condição de município. As escolas, que estavam dentro do território luverdense, passaram então para responsabilidade do município. Diante dessa mudança, foi publicada a Lei nº 27, de 13 de junho de 1989, que trata da criação das escolas municipais. No início, a gestão educacional era feita pelo Departamento de Educação, que, com o rápido crescimento populacional, transformou-se em Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos (SMECD). Já em 2003, foi desvinculada do Departamento de Esportes e passou a ser nomeada Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), e assim segue até os dias atuais. A Educação do município foi destaque nacional no IDEB de 2017, com o índice de 6,7 para os anos iniciais e 5,8 nos anos finais, ficando em segundo lugar do estado (DRC/LRV, 2019). Segundo informações atualizadas do site IBGE (2019)⁹, esses índices caíram respectivamente para 6,5 e 5,5, o que ainda o deixa à frente de muitos outros municípios do estado e no cenário nacional.

Segundo o Relatório Final da Gestão 2017/2020¹⁰(o último a trazer informações oficiais sobre a Educação Municipal no Site da Prefeitura de LRV-MT), em dezembro de 2020, Lucas contava com vinte e uma instituições de ensino, sendo que nove delas ofertavam EFI.

O pioneirismo do município foi evidenciado também pelo fato de ter sido o primeiro no estado a introduzir as mudanças educacionais com base na BNCC em sua rede de ensino, com a homologação em 23 de janeiro de 2019 do DRC/LRV e, implementação a partir de início de 2020, inclusive para a língua inglesa de 1º ao 5º ano.

Outro fato que coloca o município de LRV-MT em destaque é o ensino de língua estrangeira, no caso o inglês, que é ofertado em todas as escolas municipais desde o primeiro ano do EFI. Baseado em informações e nas matrizes curriculares de LRV-MT 2001 e 2003 (Anexo C e D), fornecidas pela assessoria da Secretaria de Educação do município, constatou-se que o ensino de LI nos anos iniciais do EFI foi introduzido primeiramente na educação integral, como disciplina complementar, não obrigatória, por meio do então projeto educacional denominado “Xané”, que foi realizado somente na escola 01 em 2001.

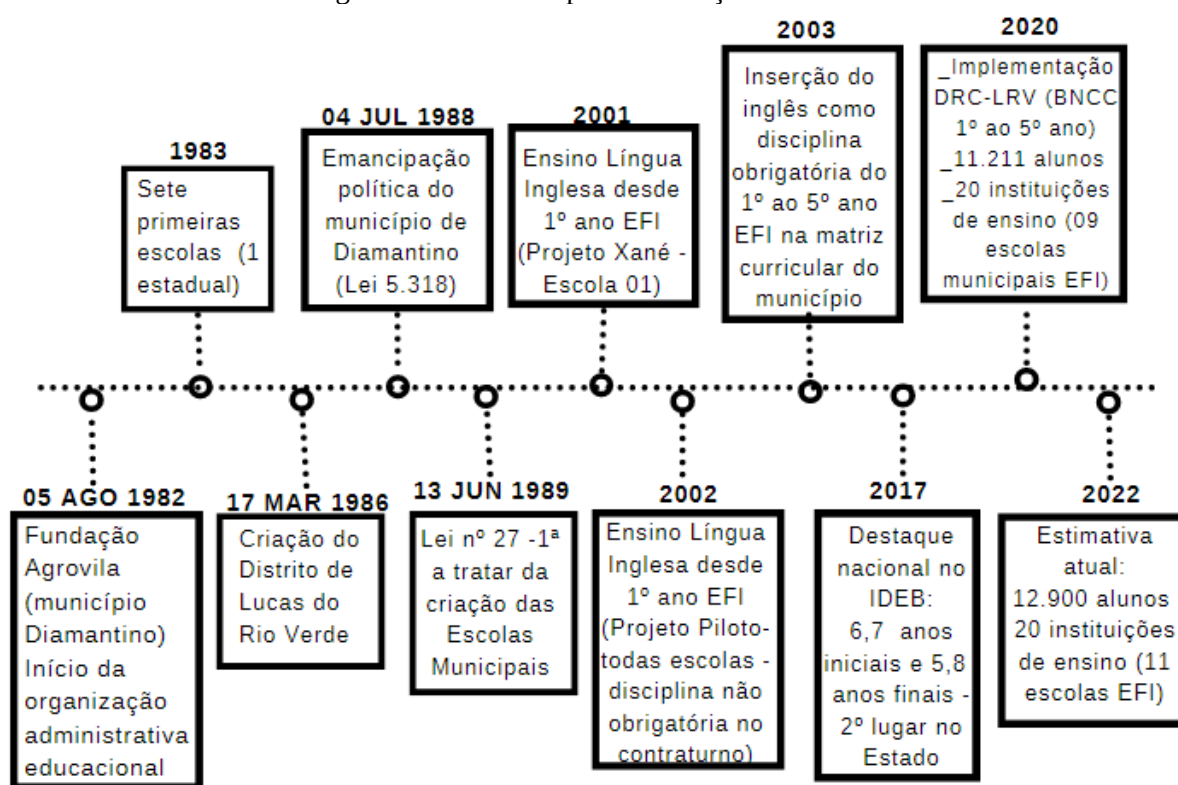
⁹ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/lucas-do-rio-verde/panorama> ; acesso em 16/04/2022.

¹⁰ Fonte: https://www.lucasdoriorverde.mt.gov.br/arquivos/userfiles/educacao/RELATORIO_DE_GESTAO/RELATORIO_DE_GESTAO_2017_2020_FINAL_22_12.pdf ; acesso em 16/04/2022.

No ano seguinte, 2002, o ensino de LI nos anos iniciais foi ampliado para as demais escolas municipais de EF, como projeto-piloto, com objetivo de verificar sua viabilidade, sendo que as aulas não eram obrigatórias e ocorriam no contraturno. Após esse período, constatou-se a possibilidade da implantação da LI nos anos iniciais do EF e, dessa forma, em 2003, ocorreu oficialmente a inserção do inglês como disciplina obrigatória do primeiro ao quinto ano na matriz curricular do município e, assim, permanece até os dias de hoje.

A seguir, demonstramos de forma sucinta a história da educação luverdense por meio de uma *timeline* (linha do tempo), para, assim, facilitar a visualização dos dados relevantes:

Imagem 1 – Linha Tempo da Educação Luverdense



Fonte: criação da autora

Devido ao limite de tempo e ao aprofundamento necessário, o estudo foi realizado em duas escolas: uma escola pública municipal de EF periférica e uma central do município de LRV-MT. Ambas as escolas são locais em que a pesquisadora já trabalhou, facilitando o acesso aos entrevistados e atendendo à própria necessidade que demanda uma pesquisa de cunho etnográfico, que é engajar-se com o lócus da pesquisa e perceber como seus participantes pensam e agem.

Dando continuidade, apresentamos o quadro 1 com alguns dados que julgamos relevantes, com mais detalhes que caracterizam e distinguem cada uma das duas escolas que são cenários escolhidos para o estudo:

Quadro 1: Identificação das Escolas

CARACTERÍSTICAS	ESCOLA 01	ESCOLA 02
Etapas do Ensino Ofertado	Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II	Ensino Fundamental I
Sistema de Ensino	Regular	Ser Integral
Quantidade de Alunos	980	640
Quantidade de Funcionários	70	76
Quantidade de Professores de LI	02	02
Quantidade de Aulas de Inglês/Semana	01 aula – 1º ao 5º ano (55min) 02 aulas – 6º ano (1h50m)	02 aulas– 1º ao 5º ano (2h)
Esportes/ Recreação	01 <i>playground</i> 01 quadra coberta	01 <i>playground</i> 01 quadra coberta 02 piscinas
Horário Funcionamento	Matutino (7h às11h35) Vespertino (13h às17h35)	Matutino (7h às11h) Vespertino (13h às17h)
Nível econômico	maioria possui bom nível socioeconômico	maioria é considerada de média a baixa renda
Localização	Centro	Periferia

Fonte: criação da pesquisadora

As informações do quadro acima estão disponíveis no site da Secretaria de Educação no documento do Relatório Final da Gestão 2017/2020. Para preservar as identidades dos participantes, as escolas receberam nomes fictícios de 01 e 02. A Escola 01 foi assim denominada pelo tempo de sua existência, anterior à Escola 02. Ela atende a aproximadamente 1.000 alunos, matriculados na modalidade de ensino Regular, sendo que o período das aulas é único, ou seja, matutino ou vespertino. As aulas de língua inglesa são de 55 minutos semanais, do primeiro ao quinto ano, e no sexto ano são duas aulas de 55 minutos semanais. A unidade escolar conta com 70 funcionários no total, sendo 02 professores de LI. Para as práticas esportivas e de recreação, possui um *playground* e uma quadra coberta de esportes. Está localizada em área central do município e sua clientela, em sua maioria, tem bom nível socioeconômico.¹¹

A Escola 02 atende a 640 alunos, matriculados na modalidade de ensino Ser Integral, que é a modalidade de ensino em que as aulas ocorrem nos dois períodos – matutino e vespertino, de quatro horas cada um, perfazendo um total de 40 horas semanais. Diferente da

¹¹ Fonte:

https://www.lucasdorioverde.mt.gov.br/arquivos/userfiles/educacao/RELATORIO_DE_GESTAO/RELATORIO_DE_GESTAO_2017_2020_FINAL_22_12.pdf ; acesso em 16/04/2022.

modalidade de ensino Integral, em que o aluno permanece na escola o dia todo, na Ser Integral o aluno retorna à sua casa no horário de almoço. Além do ensino regular, como nas demais escolas, no contraturno os alunos frequentam as atividades complementares com oferta de atividades no “campo das artes, cultura, esporte, lazer, empreendedorismo, comunicação em mídias sociais, saúde, promoção social, iniciação científica, tecnologias educacionais, educação financeira, educação socioemocional e educação ambiental” (DRC/LRV, 2019), dentre as quais estão natação, robótica e o ensino de língua inglesa, com oferta de duas horas de aula semanais, desde o primeiro até o quinto ano do ensino fundamental. A unidade escolar conta com 76 funcionários no total, sendo 02 professores de LI. Para as práticas esportivas e de recreação, possui um *playground*, uma quadra coberta de esportes e duas piscinas, uma delas semiolímpica, destinadas às aulas de natação. Está localizada em área periférica do município e sua clientela, em sua maioria, é considerada de média a baixa renda.¹²

Percebemos que, de maneira geral, ambas as escolas têm infraestrutura boa, se comparadas com as demais escolas públicas brasileiras. Porém, observamos que na escola 01 não existem piscinas e, portanto, não há possibilidade de os alunos desenvolverem habilidades físicas relacionadas à natação, que poderiam contribuir para o desenvolvimento integral deles, além de tornar a escola um ambiente mais agradável, com práticas aquáticas lúdicas, condizentes com o clima quente do município, desenvolvendo a corporeidade dos estudantes.

Apesar de ter ficado evidente, durante a pandemia, que os resultados não dependem somente da estrutura física, na escola 02 a falta de TV e internet de qualidade em algumas salas impediu os docentes de desenvolverem práxis multiletradas que contribuíssem para uma aprendizagem mais efetiva. Quanto à organização curricular, observamos que as duas escolas atendem de maneira satisfatória a seus discentes. A escola 02, que oferece atividades extras no contraturno, considerando a realidade da comunidade mais carente em que está inserida, além de ampliar oportunidades de aprendizagens às crianças, também resolve o problema dos pais que trabalham o dia todo e não possuem rede de apoio no cuidado com as crianças. Essa realidade difere na maioria das famílias atendidas pela escola 01, as quais têm condições financeiras melhores e podem pagar um curso particular de natação ou inglês para seus filhos.

3.3 Participantes da pesquisa

A escolha dos participantes foi feita levando-se em consideração o fato de atuarem nas duas unidades escolares onde a pesquisadora exercia a função de docente de LIC e, portanto,

¹² <https://www.facebook.com/prefeituradelucasdoriorverde/videos/2819754484727996> , acesso em 07/04/2022.

conhecia as peculiaridades desses ambientes educacionais. Outro aspecto que contribuiu para a escolha das duas escolas foi o fato de atenderem a públicos diferentes: uma das escolas se localiza no centro e atende a indivíduos economicamente mais favorecidos e a outra está localizada em um bairro da periferia da cidade, cuja população é financeiramente mais carente. Essa diferença de público garante à pesquisa um maior campo de atuação, o que pode favorecer sua credibilidade. Quanto aos pais de alunos, foram escolhidos de acordo com a forma com que seus filhos tiveram acesso às aulas durante o período do ERE, ou seja, se acessaram os conteúdos de forma *online* ou impressa. Essa escolha se deu pelo fato de que era necessário ouvir todos os segmentos que caracterizavam aquelas unidades escolares, contemplando diferentes experiências sem restrições, que seja pelo acesso ou pela falta dele.

A seguir, está disposto o quadro 2 em que estão dados dos 12 participantes, sua identificação e informações importantes para a compreensão do estudo.

Quadro 2: Identificação dos participantes da pesquisa

Profissão/ ocupação/ perfil	Nome	Idade	Sexo	Formação	Tempo atuação/ Idade filhos	Etapa	Local	Especializações/ Observações
Docente	<i>Adele</i>	37	F	Letras Ing/Port	12 anos	EF I	2	Estudo da Língua Portuguesa
Docente	<i>Tina Turner</i>	43	F	Letras Ing/Port	3 anos	EF I e II	1	Pedagogia
Equipe Gestora	<i>Frank Sinatra</i>	39	M	Pedagogia	10 anos 6 meses	EF I	2	Psicopedagogia Clínica e Institucional
Equipe Gestora	<i>Barbara Streisand</i>	53	F	Pedagogia	24 anos	EF I e II	1	Psicopedagogia e Gestão Escolar, Relações Raciais na Educação e Sociedade Brasileira, Gestão Escolar
Equipe Gestora	Madonna	45	F	Pedagogia	10 anos	EF I	2	Educação Especial, Psicopedagogia Clínica Institucional, Libras, orientadora educacional
Equipe Gestora	Lady Gaga	52	F	Pedagogia	25 anos	EF I e II	1	psicopedagogia, educação especial, ensino superior
Equipe Gestora	Dua Lipa	46	F	Pedagogia	22 anos	Educação Básica	1/2	Psicopedagogia clínica e institucional, e em Coordenação Escolar
Equipe Gestora	Jennifer Lopez	62	F	Biologia	25 anos – Aposentada da Rede Estadual MT	Educação Básica	1/2	Zoologia, Gestão escolar na coordenação da escola, Escola de gestores, Escola de políticas públicas, Gestão pública municipal
Mãe	Demi Lovato	43	F	Pedagogia / Biologia	9 anos	EF I	1	Acesso às atividades <i>online</i>
Mãe	Nina Simone	49	F	Letras	11 anos	EF I e II	1	Acesso às atividades <i>online/impressas</i>
Mãe	Taylor Swift	48	F	Ensino Médio	10 anos	EF I	1	Acesso às atividades impressas
Mãe	Sia	36	F	Pedagogia	10 anos	EF I	2	Acesso às atividades <i>online</i>

Fonte: criação da pesquisadora

Nesse quadro, é possível encontrar informações pessoais relevantes e que caracterizam os participantes, tais como idade, sexo, formação, tempo de atuação na educação; para os pais, a idade dos filhos, a etapa da Educação em que o participante está e de qual unidade escolar participa. Além disso, na última coluna, estão dados de especializações feitas pelos profissionais da Educação, ou no caso dos pais, a forma de acesso às atividades escolares dos filhos durante o período de distanciamento social.

Quanto à escolha de nomes fictícios relacionados a cantores famosos internacionais, foi unicamente feita por terem eles marcado de forma positiva, com seu brilhantismo artístico, diferentes etapas da vida da pesquisadora, sem se levar em conta qualquer outro traço da personalidade dos mesmos. Essa característica de encantamento dos artistas escolhidos foi associada aos entrevistados, que abrilhantaram a educação luverdense com sua criatividade e dedicação, levando-se em conta o difícil momento de escolas fechadas e ensino na modalidade ERE, fase na qual os profissionais da educação e os pais se viram obrigados a criar o inédito viável, para, dessa forma, darem continuidade à aprendizagem das crianças.

Como pode ser observado, há somente um participante do sexo masculino. A maioria feminina não foi escolha proposital, mas sim pelo cargo/função que cada um ocupa nas unidades escolares pesquisadas. Sobre as mães, geralmente, são as que têm participação mais ativa na vida escolar dos filhos e foram indicadas pela equipe gestora ou pelos docentes para representar os que fizeram atividades *online* e impressas.

As professoras têm entre 37 e 43 anos, são ambas formadas em Letras, com habilitação em português e inglês. Adele atua como professora de LI no EFI há 12 anos na escola periférica 2 e concluiu um curso de especialização em Estudo da Língua Portuguesa. Tina Turner trabalha no EFI e II há apenas 3 anos, na escola central 1. Concluiu outra graduação (em Pedagogia). As entrevistas de ambas ocorreram respectivamente em 05/11/2021 e 07/11/2021, por meio do aplicativo *Google Meet*.

A equipe gestora está representada por dois membros de cada cargo: coordenadores pedagógicos (Frank Sinatra e Barbara Streisand), gestores (Madonna e Lady Gaga) e representantes da Secretaria de Educação (Jennifer Lopez e Dua Lipa). Frank Sinatra, 39 anos, pedagogo, desempenha sua função no EFI há 10 anos e 6 meses, trabalha na escola periférica 2 e tem especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Barbara Streisand, 53 anos, é pedagoga e atua no EFI há 24 anos, na escola central 1. A professora tem especializações em Psicopedagogia e Gestão Escolar e Relações Raciais na Educação e Sociedade Brasileira e Gestão Escolar. As entrevistas foram feitas por meio do aplicativo *Google Meet*, sendo a de Sinatra em 04/12/2021 e a de Streisand em 10/12/2021. Madonna, 45 anos, é pedagoga, trabalha

no segmento da Educação há 10 anos e tem especializações em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica Institucional, Libras e Orientação Educacional. Lady Gaga, 52 anos, é pedagoga, está no universo educacional há 25 anos e tem especializações em Psicopedagogia, Educação Especial e Ensino Superior. As entrevistas aconteceram por intermédio do aplicativo *Google Meet* para Gaga em 10/12/2021 e pelo *Skype* para Madonna, em 16/03/2022. Jennifer Lopez, 62 anos, bióloga, trabalhou na rede estadual por 25 anos, quando se aposentou, mas não deixou de trabalhar nesse ambiente educacional do município. A docente tem especializações em Zoologia, Gestão Escolar na coordenação da escola, Escola de Gestores, Escola de Políticas Públicas e Gestão Pública Municipal. Dua Lipa, 46 anos, pedagoga, desenvolve suas funções nesse contexto há 22 anos, suas especializações são em Psicopedagogia Clínica e Institucional, e em Coordenação Escolar. Quanto às entrevistas, ambas ocorreram pelo *Skype*: a de Jennifer Lopez em 18/03/2022 e a de Dua Lipa em 11/12/2021.

No que se refere aos pais, os nomes foram passados pelas equipes gestoras das escolas e pelos docentes, considerando as diferentes formas de acesso às atividades no período em que as escolas estiveram sem aulas presenciais.

Da escola 01 foram escolhidas três mães: Demi Lovato, cujo filho fez atividades exclusivamente *online*; Nina Simone, cujo filho teve acesso às atividades *online* (porém, por opção da mãe, com objetivo de ter-se maior controle sobre as ações do filho, houve a preferência pelas atividades impressas). A terceira é Taylor Swift, mãe de um estudante que fez as atividades impressas por falta de acesso à internet ou a aparelhos tecnológicos de qualidade.

Da escola 02 aceitou participar somente uma mãe: Sia, cujo filho fez atividades exclusivamente *online*. Em relação aos pais que receberam o chip da SMEC, tentamos contato com alguns nomes fornecidos pelas escolas, entretanto não obtivemos sucesso. De acordo com a informação dos gestores, isso se deve ao fato de que a grande maioria desses alunos foi transferida para outras escolas e os dados pessoais dos pais não foram atualizados no sistema das unidades escolares.

No momento anterior à entrevista, os integrantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, e também sobre o respeito ao anonimato, conforme as normas acadêmicas, e que os resultados seriam disponibilizados a toda a comunidade. Essas elucidações foram relevantes, pois a maior parte deles nunca tinha participado de entrevistas com finalidade acadêmica.

As entrevistas ocorreram de forma tranquila e os participantes expressaram suas opiniões livremente, o que permitiu à pesquisadora observar os dados significativos ao tema da pesquisa.

A princípio, conseguimos contato via mensagem de *WhatsApp* com uma mãe, que confirmou ter recebido o chip, porém não tinha disponibilidade para dar entrevista, devido ao fato de trabalhar em torno de 13 horas por dia em um açougue de supermercado local. Dessa forma, não foi possível entrevistar nenhum pai que tenha feito uso desse acesso à internet proporcionado pela administração pública.

Considerando o perfil desses participantes, mesmo que não se tenha igualado o número de participantes no segmento mães/responsáveis, compreende-se que atendem ao necessário para o desenvolvimento da pesquisa.

3.4 Instrumentos de geração de dados

Como instrumento de coleta de dados, foram empregadas entrevistas semiestruturadas que trazem as vozes dos participantes de maneira a permitir conhecer suas visões sobre o ensino-aprendizagem de LIC durante a pandemia. As interações ocorreram de forma *online*, usando como ferramentas os aplicativos de reuniões *online Google Meet e Skype*, a princípio devido às condições sanitárias no momento das entrevistas, para assim preservar a saúde dos participantes e da pesquisadora. Algumas entrevistas foram realizadas no período pós-pandemia, quando já havia a possibilidade de serem presenciais; porém, para otimizar o tempo de todos os envolvidos e facilitar a forma de registro para a pesquisadora, todos optaram por realizá-las *online*.

Os dados foram gerados de forma individual, por meio de entrevistas com roteiros semiestruturados com tópicos-guia. Esses tópicos são considerados por Bauer e Gaskell (2002) como uma parte da pesquisa que precisa ser construída com muita cautela e minuciosidade, devido à carga que representa para obter êxito no processo. Para os autores (2002, p. 53), “a entrevista qualitativa [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação”, permitindo um olhar detalhado sobre o objeto da pesquisa, levando em consideração o seu contexto.

Como esta pesquisa é de cunho etnográfico, a triangulação dos dados foi feita não pelo olhar dos instrumentos da coleta de dados, mas pelo olhar das pessoas envolvidas no processo, levando-se em consideração o que foi dito e também a forma como se expressaram, o que permitiu ao pesquisador interpretar por meio e além das informações. Após a apresentação e categorização dos dados gerados, um paralelo foi traçado, sob as lentes dos multiletramentos, entre as visões do ensino-aprendizagem de LIC e de que maneira a pandemia afetou ou possibilitou aprendizagens.

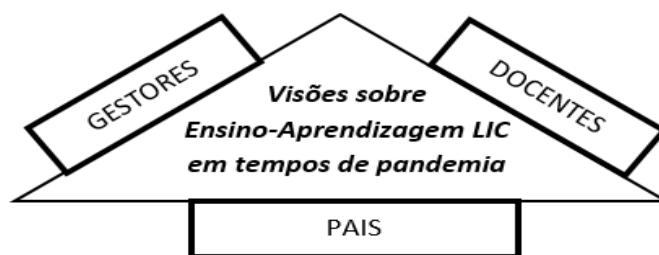
A seguir, os tópicos-guia das entrevistas que serviram também de categorias para embasar as análises das entrevistas:

- a) Percepções e sentimentos do momento atípico de pandemia.
- b) Como ocorreram as aulas de LIC antes, durante e pós-pandemia da Covid-19.
- c) Concepções sobre as modalidades de ensino: ensino presencial, *online*, remoto, híbrido e o retorno ao presencial.
- d) Ideias sobre os conceitos de letramentos, multiletramentos e letramentos digitais e em que medida eles foram percebidos durante a pandemia no ensino-aprendizagem de LIC.
- e) Houve ou não dificuldades/facilidades na aplicabilidade dos (multi)letramentos. Caso houve, apresentar quais foram.
- f) Caso tenha havido dificuldades, explicar sobre quais caminhos foram usados para solucionar esse problema. Se houve algum tipo de apoio por parte das instituições, como recursos financeiros, cursos ou formações tecnológicas. Apresentar quais os juízos sobre a importância desse apoio por parte das instituições educacionais.
- g) Algumas experiências do uso de (multi)letramentos em aulas de LIC.
- h) Percepções sobre a relevância desses (multi)letramentos nas práticas pedagógicas de LIC e possíveis usos além dos muros da escola.
- i) Diante desse contexto de pandemia, relatar quais as percepções sobre as mudanças no ensino-aprendizagem de LIC. Expressar quais julga necessária(s)/relevante(s) ser(em) definitivamente incorporada(s) às práticas de LIC daqui em diante.
- j) Pontuar alguma outra informação/experiência/sugestão que julgue relevante para o ensino-aprendizagem de LIC.

As entrevistas foram parte imprescindível para a realização, a bom termo, desta investigação, fornecendo recursos importantes para entendermos, de maneira pormenorizada, os enfrentamentos durante o período de pandemia, sob a perspectiva dos entrevistados.

3.5 Instrumentos de análise de dados

Os dados desse trabalho foram estudados pelas perspectivas dos participantes da pesquisa, de forma a evidenciar suas visões acerca do ensino-aprendizagem de LIC em cada uma das fases da pandemia.



Fonte: criação da autora

A imagem acima ilustra a forma com que os dados foram analisados: os três lados do triângulo representam respectivamente cada categoria de participantes dessa pesquisa (professores, equipes gestoras e pais de alunos). Como é possível ver na figura geométrica, cada categoria está de um lado do processo, ou seja, cada um tem funções distintas e, portanto, perspectivas plurais; porém, todos os lados possuem em comum o envolvimento com o ensino-aprendizagem de LIC e, de alguma maneira, foram afetados pela pandemia e evidenciaram seus enfrentamentos, aprendizagens, sentimentos, crenças e emoções que influenciaram o agir, pensar e viver de cada indivíduo.

A seguir, encontra-se um quadro que sistematiza e relaciona as questões de pesquisa e os objetivos do estudo aos tópicos-guia das entrevistas e às categorias apresentadas na seção seguinte, e que respondem e atendem a cada um.

As perguntas que nortearam esse trabalho foram:

1. Como se caracterizou o ensino de língua inglesa antes e durante a pandemia da Covid-19 na concepção de docentes, gestores e pais de escolas públicas municipais de LRV-MT?
2. Quais os novos letramentos e/ou multiletramentos foram estimulados durante as modalidades de ensino presencial e remoto sob a perspectiva dos participantes da pesquisa?

QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS	CATEGORIA RELACIONADA
Como se caracterizou o ensino-aprendizagem de LIC em diferentes modalidades de ensino: presencial anterior à pandemia da Covid-19, ensino remoto emergencial e retorno presencial na concepção de docentes, gestores e pais de escolas públicas municipais de LRV-MT?	Investigar por meio de entrevistas como foi o ensino de LIC, quais as metodologias e aparatos tecnológicos foram utilizados como meio para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.	4.1 Características e os enfrentamentos vivenciados quanto ao ensino e a aprendizagem. 4.2 O ensino e a aprendizagem vivenciados em cada modalidade. 4.4 Sentimentos, crenças e emoções.
	Descobrir de que forma o ensino foi desenvolvido com os alunos e quais aprendizagens geraram.	
	Evidenciar as possíveis mudanças que ocorreram durante a modalidade de ensino remoto e após o ensino híbrido ou retomada do ensino presencial.	
	Identificar as concepções dos participantes da pesquisa sobre o ensino de LIC nesse período.	
Quais os letramentos e/ou multiletramentos foram estimulados durante as modalidades de ensino presencial e ensino remoto sob a perspectiva dos participantes da pesquisa?	Observar os novos letramentos e/ou multiletramentos que emergiram, sob a perspectiva dos docentes, gestores e pais, durante o ensino remoto emergencial	4.3 Letramentos e multiletramentos em diálogo com as diferentes modalidades
	Sistematizar os dados coletados nas entrevistas, de maneira a traçar um paralelo entre as três categorias de entrevistados (professores, pais e gestores).	4.1 Características e os enfrentamentos vivenciados quanto ao ensino e a aprendizagem. 4.2 O ensino e a aprendizagem vivenciados em cada modalidade. 4.3 Letramentos e multiletramentos em diálogo com as diferentes modalidades 4.4 Sentimentos, crenças e emoções

Fonte: criação da autora

Assim sendo, os excertos foram divididos de acordo com o tema da pesquisa, de forma a contemplar as categorias que demonstram primeiramente quais enfrentamentos os participantes experienciaram em cada uma das etapas, e como foi essa experiência. Logo a seguir, pontuou-se como foi o ensino e a aprendizagem em cada modalidade de ensino. Depois, ressaltou-se como foram observados os letramentos e multiletramentos em diálogo com as diferentes modalidades. Além disso, também, como os sentimentos, crenças e emoções influenciaram cada um.

As categorias foram criadas partindo dos dados gerados e os sentidos a eles atribuídos. No texto eram destacadas as recorrências dos temas, os quais foram separados, destacando cada um deles em diferentes cores.

Com base nos aspectos delineados nesta seção e de acordo com o embasamento teórico desta pesquisa, presente na seção dois, os dados gerados estão sistematizados, organizados e discutidos na próxima seção.

4 ESTUDO DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES, EQUIPES GESTORAS PAIS ACERCA DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

Esta seção se dedica a apresentar uma análise e descrição dos dados gerados nesta pesquisa, apoiadas nas teorias discutidas anteriormente. As análises estão organizadas em quatro grandes categorias: 4.1 Características e enfrentamentos vivenciados quanto ao ensino e à aprendizagem, 4.2 O ensino e a aprendizagem vivenciados em cada modalidade, 4.3 Letramentos e multiletramentos em diálogo com as diferentes modalidades e 4.4 Sentimentos, crenças e emoções.

Na primeira categoria, são descritas e discutidas as características atribuídas a cada modalidade de ensino, e as dificuldades técnicas enfrentadas pelos participantes da pesquisa estarão em foco.

Na segunda, apresentam-se as aprendizagens e as formações relacionadas ao ensino e à aprendizagem de LIC que ocorreram durante diferentes momentos da pandemia, sob o olhar dos participantes.

Como terceira categoria, trazemos os dados que se referem aos letramentos e multiletramentos, de acordo com cada modalidade de ensino.

Os sentimentos, crenças e emoções que, de alguma forma, influenciaram os entrevistados em cada período, os quais percorrem desde a estabilidade emocional a sentimentos aflitivos, estarão presentes na quarta categoria.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar o ensino-aprendizagem de LIC em diferentes momentos históricos relacionados à pandemia, subdividimos cada categoria em três subcategorias, com o intuito de melhor sistematizarmos os dados em relação a cada período: 1) Ensino Presencial Anterior à Pandemia; 2) Ensino Remoto Emergencial (ERE) e 3) Retomada do Ensino Presencial. As subcategorias representam as fases da pandemia na Educação até o presente momento.

A primeira subcategoria refere-se ao momento anterior à pandemia, ou seja, com ensino presencial. Torna-se relevante apresentar tal categoria para termos parâmetros de comparação em relação às outras duas fases que se seguem.

Na segunda, o ERE e suas peculiaridades são analisados de forma detalhada. Trata-se do período mais relevante para esta pesquisa, no qual esteve nossa atenção maior. Foi uma experiência inédita na Educação, na qual transitaram os mais diversos enfrentamentos, aprendizagens e sentimentos – ora aflitivos, ora de compreensão e solidariedade.

O momento do retorno ao presencial está em foco na terceira subcategoria, a qual se mostra necessária por se tratar de um período em que ainda há necessidade de cuidados no modo como continuar com as práticas de ensino, após um período desafiador que foi o de distanciamento social. No período em questão, evidenciam-se o que de novo foi incorporado nas práticas docentes, e o que foi retomado das práticas anteriores à pandemia.

É importante ressaltar que cada um desses títulos e subtítulos serão escrutinados pelo viés dos (a) professores, depois dos (b) gestores e, por último, dos (c) pais.

4.1 Características e enfrentamentos vivenciados quanto ao ensino e à aprendizagem

Essa categoria versa sobre o modo como a escola é vista e quais são as peculiaridades do ensino e aprendizagem nas três diferentes modalidades de ensino: 4.1.1 Ensino Presencial Anterior à Pandemia; 4.1.2 Ensino Remoto Emergencial e 4.1.3 Retomada do Ensino Presencial. Cada uma das subcategorias foi explorada sob a perspectiva dos (a) professores, (b) equipe gestora e (c) pais.

Os envolvidos nesse universo educacional têm a oportunidade de experienciar diversos enfrentamentos, que são característicos do cotidiano de uma escola, como por exemplo, as questões didático-pedagógicas, que interferem diretamente no ensino-aprendizagem, e serão apresentados por meio dos relatos de cada grupo de participantes da pesquisa, em relação aos três momentos da pandemia: antes, durante o isolamento e no retorno ao presencial.

4.1.1 Ensino Presencial Anterior à Pandemia

As singularidades e enfrentamentos experienciados na modalidade do ensino presencial, tal como era antes da pandemia, são apresentados com o objetivo de se criarem parâmetros para análise de como se caracterizava e de possíveis mudanças que ocorreram ou não após a pandemia ser deflagrada. Nessa direção, é importante considerar como os participantes observam o ensino nesse período, normalmente referenciado em face comparativa com o pandêmico.

Iniciaremos com as concepções dos professores, seguidas das perspectivas da equipe gestora e, finalmente, a ótica dos pais, para que assim tenhamos uma visão do ambiente educacional pré-período pandêmico.

a) Visão dos professores

A visão das professoras Adele e Tina Turner apresenta-se neste item, sobre as características e enfrentamentos vivenciados, ou seja, como percebiam o ensino de LIC antes da pandemia:

(01) Quando você estava na sala de aula, você sabia que você estava ali pra tirar a dúvida. (Adele)

(02) Enquanto profissional, não estávamos habituados a lidar tanto com a tecnologia. (Tina Turner)

No ensino presencial anterior à pandemia, Adele (01) pontua a contribuição que a interação com os alunos propiciava para uma melhor aprendizagem, já que era possível sanar as dúvidas dos alunos no momento em que elas ocorriam na sala de aula. Sendo assim, o momento reservado para o ensino no ambiente escolar implica uma ação imediata do professor como “profissional do ensino”, no tempo reservado para tal. Consequentemente, a resposta à aprendizagem esperada também pode ser mais dinâmica.

Tina Turner (02) ressalta que o uso das tecnologias em sala de aula não ocorria com frequência e, assim, pode-se presumir que os professores não estavam habilitados para seu uso pedagógico.

Dessa forma, é possível inferir que a escola é um ambiente relevante que contribui para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades diversos, tanto para alunos como para professores, ou seja, a interação com o outro (VYGOTSKY, 1991) é necessária para aprender e se desenvolver. Constata-se um alinhamento com o pensamento de Freire (1996), que defendia a importância do professor para o aluno e vice-versa.

b) Visão da equipe gestora

A visão dos gestores, que incluem coordenadores, gestores de unidades escolares e secretários da Educação, sobre as especificidades e as dificuldades técnicas, nesse momento anterior à pandemia, está descrita e analisada neste tópico.

Estão dispostos nos excertos de (03) a (05) relatos sobre as experiências desses profissionais no que era considerado ensino presencial “normal” – antes do fechamento das escolas:

- (03) Geralmente, em tempos normais numa escola, o coordenador é aquele que fica apagando incêndio. Corre pra cá, corre pra lá e a gente não conseguia exercer exatamente a nossa função de coordenador, de estar ali lado a lado com o professor, olhando o que o professor levava pra sala, conferindo atividades. "Não, isso tá legal. Isso não tá. Isso aqui pode melhorar, ou não". (Barbara Streisand)
- (04) Antes da pandemia, eu fui coordenador durante um mês, tínhamos aulas presenciais, cuidávamos das divisões de turmas, das crianças no refeitório, das atividades em grupo nas salas de aula. Então, era tudo presencial. Os professores preparavam as atividades, levavam para os alunos, os alunos tinham que registrar, ler, aprender os conteúdos. (Frank Sinatra)

Streisand (03) ressalta que, antes da pandemia, os coordenadores se ocupavam resolvendo os problemas do cotidiano da escola; era comum tomar as decisões e resolver os problemas na interação presencial, física, embora, por vezes, não tinham condição de estar mais próximos do professor, dando o apoio pedagógico inerente à sua função.

Já Sinatra (04) assinala que esteve coordenador por somente um mês antes do fechamento das escolas, mas compartilha que todas as atividades eram feitas de forma presencial, além de observar o trabalho dos professores e alunos, que tinham de fazer registro escrito e leitura dos conteúdos.

Os dados demonstram que a equipe gestora trabalhava de forma exaustiva, solucionando os problemas corriqueiros da escola, sendo que, muitas vezes, não conseguiam desempenhar o apoio pedagógico necessário aos docentes, o que possivelmente contribuiria para um ensino-aprendizagem mais significativo. Destacam as interações presenciais como necessárias, de forma sistemática e para resolver toda e qualquer problemática que surge no âmbito escolar, com o propósito de assegurar o cumprimento das atividades delineadas pelo currículo da escola.

Diante desses dados, pode-se presumir que a equipe gestora tem uma tendência ao trabalho presencial, de maneira que o uso das tecnologias digitais durante o ERE não foi indicativo de resultados positivos, sob a concepção deles. Entre tanto, a valorização do ensino presencial, em detrimento à modalidade EaD não seria compatível com o alunado digitalmente tecnificado da atualidade. Além do mais, essa tendência ao trabalho presencial sugere um certo controle, concepção essa que não dialoga com os multiletramentos.

c) Visão dos pais

Os pais/responsáveis pelos alunos pontuaram suas perspectivas em relação ao ambiente escolar no momento anterior à pandemia, relatando suas vivências com a educação dos filhos naquele período.

Os pais foram ouvidos nesta pesquisa pois são peças-chave no desenvolvimento cognitivo das crianças, por influenciá-las, enquanto base familiar, na sua formação de carácter, e por serem a origem da educação. Além disso, durante o período em que, repentinamente, tornaram-se tutores dos seus filhos, passaram a contribuir diretamente para a construção de conhecimentos didático-pedagógico deles.

Taylor Swift e Nina Simone descrevem como era a escola antes da pandemia, com livre acesso presencial dos pais, oportunidade diária de contato entre pais e professores ou coordenadores:

(05) Num modo geral, tudo era melhor antes da pandemia. Tudo. O entrar na escola. Aí a gente via a mãe dos outros alunos, amiguinhos: “Oi, bom dia, tudo bem? Ah, é aniversário, não sei o quê”. Acabou, isso não tem mais, é isso. (Taylor Swift)

(06) As pessoas não tinham costume, hábito ou habilidade para estarem conectadas com a escola de forma virtual. E também quanto à aprendizagem, eu percebia que estava fluindo melhor. (Nina Simone)

Ao falar de sua preferência pelo ambiente escolar antes da pandemia, Taylor (05) salienta o contato e interação entre pais, equipe gestora e professores, o que tornava a escola um ambiente mais humano.

Nina Simone (06) enfatiza que as famílias não tinham o hábito de estar em contato de forma virtual com a escola, além de evidenciar que no presencial a aprendizagem era mais produtiva.

A escola oportuniza e disponibiliza um espaço adequado, organizado, que contribui para a aprendizagem discente, além de ser propício para a criação do hábito dos estudos. O espaço escolar é visto como um ambiente que vai além do conhecimento formal, mas se insere na construção de conhecimento e valores humanos pautados na troca com o outro, na interação social. Isso se alinha às concepções de Vygotsky (1991) sobre o desenvolvimento humano como processo social, ou seja, a aquisição de conhecimentos ocorre pela interação do sujeito com o

meio. Sendo assim, pode-se afirmar que a importância da escola ultrapassa o espaço físico e os conhecimentos científicos ali adquiridos.

4.1.2 Ensino Remoto Emergencial

Neste tópico, são discutidos os atributos e as dificuldades que se apresentaram na Educação Municipal luverdense, durante a modalidade de ERE – momento em que as escolas foram fechadas, repentinamente, devido à crise sanitária instaurada pela pandemia. Passou-se da modalidade presencial para a remota, o que ocasionou enfrentamentos e grandes mudanças para o cotidiano escolar. Esta subcategoria, como a anterior, traz as concepções dos três grupos de participantes.

a) Visão dos professores

Apresenta-se a percepção das professoras Adele e Tina Turner sobre esse momento da pandemia em relação aos enfrentamentos técnicos.

Com o fechamento das unidades escolares, os professores passaram por diversidades e foram impelidos a mudanças em suas práticas, as quais serão retratadas neste tópico:

(07) Foi um choque de realidade. No momento que veio a pandemia, a gente teve que sair daquela zona de conforto, de lecionar presencialmente e ir fazer uso dos meios tecnológicos, algo que não era muito fácil pra gente tá lidando. “Tem que ir, não tem jeito, agora vai ter que ser dessa forma”. Porque presencial já não era mais possível. Então, foi um desafio bem grande pra gente, especialmente pra mim, porque eu não tinha tanta habilidade com essa ferramenta. (Tina Turner)

(08) Foi um desafio muito grande. A princípio, foi muito difícil, porque eu não sou muito habilidosa com tecnologia, mas eu aprendi muitas coisas nesse tempo. Eu tinha que sentar na frente de um computador e, ali, eu tinha que dar a minha aula no computador, então, isso era muito diferente do que eu estava acostumada. (Adele)

Tanto Tina Turner (07) como Adele (08) deixam entrever a difícil mudança da realidade constituída de aulas presenciais, convívio diário, interação física habitual entre professores e alunos, que tinham sido práticas comuns no âmbito da escola, com o uso limitado de meios tecnológicos e em proporções bem menores do que no ERE.

Tina Turner especifica que a mudança de modalidade de ensino foi um grande desafio, pois a docente não tinha habilidades para fazer uso pedagógico das tecnologias digitais.

Adele evidencia que também não tinha habilidades com as ferramentas tecnológicas; contudo, foi aprendendo, mas ressalta que não estava habituada ao uso delas para fins pedagógicos.

Dessa maneira, por meio das declarações dessas duas professoras, pode-se inferir que os professores foram pegos de surpresa, e que essas mudanças exigiram deles uma atitude de criação de algo novo, do inédito-viável defendido por Freire (1987), em que a habilidade em lidar com situações incomuns e a criatividade foram pré-requisitos aos docentes para tornarem possível a continuidade das aulas, mesmo com as escolas fechadas (LIBERALI, 2020).

b) Visão da equipe gestora

A equipe gestora, que teve uma importante função de apoio pedagógico aos professores e pais diante de um momento nunca antes experienciado, apresenta seus depoimentos, os quais contribuíram para um amplo entendimento dessa fase de tantos desafios no ambiente escolar.

Jennifer Lopez fala sobre o difícil momento do início da pandemia, em que as grandes responsabilidades inerentes ao cargo de quem estava à frente da Educação Municipal podem ser observadas:

(09) Foi um desafio imensurável, porque tínhamos muitas ações em andamento de obras sendo construídas, de melhorias nas unidades escolares, de novas unidades escolares em Lucas do Rio Verde, e também nos processos pedagógicos da Secretaria de Educação. O ano de 2020 foi ano de revisão do currículo e formação de professores para a implantação do novo currículo que a BNCC trouxe. (Jennifer Lopez)

Ao destacar as obras em andamento, Jennifer (09) confirma os investimentos na Educação que colocaram o município em destaque nacional, devido ao alto índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB - 2019). Nesse mesmo excerto, observamos que, para a Educação do município, o ano de 2020, além de ter sido um ano de muitas dificuldades causadas pela crise sanitária, foi um momento de reestruturação curricular e formação docente devido à implementação da BNCC. Essas mudanças geraram uma sobrecarga de trabalho, especialmente num período em que muitas dessas formações ocorreram *online*, de maneira a garantir o distanciamento social.

Diante desse momento de mudança na forma de ensinar e aprender, a SME providenciou formações com intuito de preparar os professores para atuarem no ERE. Elas aconteceram *online* e foram organizadas rapidamente, logo nos primeiros dias de isolamento social, pela equipe de TI da Secretaria. Com isso, todos os envolvidos no sistema escolar tiveram que lidar com a novidade do ensino-aprendizagem por meio das ferramentas digitais.

Os coordenadores Barbara Streisand, Frank Sinatra e as gestoras Lady Gaga e Lopez retrataram esse momento em que as escolas foram fechadas e todos tiveram que se reinventar para que o ensino escolar chegasse até a casa dos alunos:

- (10) Foi um grande desafio, muitas inovações. Quando a gente fala em inovações hoje em dia, a gente já deve pensar na hora tecnologia/inovações. Então, eu também tive que me inovar, porque a gente muitas vezes tá ali acostumado com aquele dia a dia, aula presencial, olhando pro aluno, o aluno perguntando pra gente. (Frank Sinatra)
- (11) Eu vejo que esse período de pandemia, ele pegou todos nós, de certa forma, de surpresa, mas foi um período de muito crescimento pra todos nós, que tivemos que nos adaptar, nos organizar diante das novas tecnologias pra gente poder atender melhor as crianças. (Barbara Streisand)
- (12) A gente teve que se inteirar de outros assuntos, a gente teve que conhecer a tecnologia pra poder interagir com os nossos alunos, pra poder falar com os nossos pais, que estavam muito preocupados. (Lady Gaga)

Nos excertos anteriores, Sinatra (10), Streisand (11) e Gaga (12) apontam os desafios e dificuldades que surgiram nessa modalidade de ERE, relacionados ao uso das tecnologias, as quais não faziam parte do dia a dia deles na escola, mas que, a partir daquele momento, tornou-se ferramenta essencial para o ensino-aprendizagem e para a comunicação entre escola e famílias.

Os meios virtuais de interação proporcionados pelas novas tecnologias, como por exemplo o *WhatsApp* (aplicativo para troca de mensagens) e *Google Meet* (usado para reuniões *online*), serviram para que a conexão entre escola e famílias fosse mantida. O aplicativo *Google Forms* foi utilizado para dar continuidade às aulas das crianças, sendo ele o meio de desenvolvimento de conhecimentos, substituindo os tradicionais “giz e lousa”.

Dessa maneira, o uso das novas tecnologias digitais com fins pedagógicos alinha-se ao proposto por Coscarelli e Ribeiro (2017), uma vez que o domínio da leitura e da escrita, na contemporaneidade, pressupõe também a interação digital, prevista, também, na BNCC, que

provou ser uma teoria cuja prática estaria longe de acontecer, não fosse as situações impostas pela pandemia.

Os gestores descrevem como foi o apoio material disponibilizado pelo município a fim de garantir a inclusão digital de professores e de alguns alunos em situação de vulnerabilidade, e também para as escolas ampliarem a conexão com a internet:

- (13) A única coisa que me lembro foi com os professores: a questão do *chip*, do *tablet*, pra favorecer o atendimento dos professores, mas em relação às famílias, não. A gente soube até que tinha família que não tinha nada e eles vinham buscar atividades impressas porque, não é que não queriam, não tinham condições mesmo de ter o material, o celular ou computador para as crianças fazerem as atividades. (Barbara Streisand)
- (14) A instituição apoiou sim, por exemplo, eu como coordenador, eu também recebi um *chip* e uma *internet* da Claro. Ajuda financeira quanto ao gasto, combustível, essas coisas, não. Porque assim, eu também não fui atrás para pedir, eu sabia que eu tinha que fazer... se eu tivesse pedido, ou para gestora, ou para a Secretaria, com certeza, se eu tivesse pedido, eu acho que eles iam ajudar sim, ou disponibilizar alguém pra me levar nesses lugares. Mas eu não pedi. Nesse momento da pandemia, tinha um computador da escola que ficava comigo e também tinha um tablet, além do meu celular particular. (Frank Sinatra)
- (15) Houve muitas famílias sem receber salários, e aí nós entregávamos cesta básica para essas famílias. O dinheiro, a verba que vinha para o lanche, era montada uma cesta básica e entregava pra essas famílias uma vez por mês. E quando a pessoa não era cadastrada no Bolsa Família, chegamos a fazer cota com os professores, cota de alimento, para a gente montar cesta e distribuir para esses alunos. (Madonna)
- (16) Nós promovemos a inclusão digital, além de fornecer a conectividade às escolas, novos planos de internet pra aumentar a potencialidade de internet das escolas, também compramos um *chip* com plano de internet, foram 1600 *chips* que nós adquirimos, pra levar para os professores e para os estudantes que não tinham acesso – cerca de 10% dos estudantes da nossa rede não tinham acesso à internet. E aí outro ponto que nós priorizamos foi garantir a segurança alimentar dos nossos estudantes, porque nós temos um percentual também significativo de estudantes em vulnerabilidade social, aqueles que são do programa de Bolsa Família e aqueles que a gestão da escola conhece, que não estavam integrados ao programa Bolsa Família, mas que estão em risco de vulnerabilidade social e aqueles que a assistente social do município atendia. Sabemos que muitos estudantes só têm alimentação da merenda escolar. (Jennifer Lopez)

Lopez (16) acentua a promoção da inclusão digital, ampliando a conectividade no ambiente escolar e fazendo uso dos *chips* doados aos alunos que não tinham acesso à *internet* e aos docentes também. Além disso, a secretária enfatiza a situação de vulnerabilidade social

de alguns alunos, que receberam auxílio-alimentação, o que só foi possível por intermédio de um termo de medida compensatória de merenda escolar, assinado junto ao Ministério Público, já que 2020 foi ano eleitoral e isso poderia configurar compra de votos. Os coordenadores citam o apoio material disponibilizado pelo município aos envolvidos diretamente no processo educacional.

Segundo as informações de Streisand (13), na escola onde atua, não houve apoio material às famílias, somente aos professores. Porém, Sinatra (14) revela que, na unidade escolar onde trabalha, a Secretaria mapeou as necessidades de acesso à internet e disponibilizou um *chip* com *internet* para ser usado no celular particular, tanto das famílias que necessitavam como também dos docentes e equipe gestora. Ele também menciona a disponibilização de aparatos tecnológicos, tablet e computador, para que assim, ele pudesse desenvolver suas atividades profissionais e conseguisse dar o apoio pedagógico requerido para sua função.

Madonna (15) relata a ajuda às famílias por meio de entrega de cestas básicas, além de citar também a colaboração dos professores às famílias que estavam passando por dificuldades e não estavam cadastradas no Bolsa Família.

Esse apoio material contribuiu para a valorização do ser humano, elevando a autoestima dos envolvidos e possibilitando que vencessem suas inseguranças no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996).

Em relação ao acesso à internet, Frank Sinatra destaca a ajuda material dada pela Prefeitura aos professores, gestores e pais em situação de vulnerabilidade, o que expõe um problema social:

(17) Quando se fala em problemas, nós tivemos sim, o pai que ligava "Eu não tenho a internet", mas veja o lado bom ... a prefeitura, a Secretaria fornecer pra nós, professores, a internet, ela também forneceu internet para o aluno que não tinha condição, às vezes o pai mandava assim "eu não tenho condições de ter internet em casa". Então esse é um problema social que afetou muita gente, a gente vê reportagens por aí dizendo sobre essa dificuldade em acesso à internet, e a prefeitura mapeou e também forneceu internet pra esses alunos, tanto é que até hoje nós retornamos para o presencial, porém os pais ainda permanecem com o chip e com a internet. (Frank Sinatra)

O problema social da exclusão pela falta de acesso à internet (LIBERALI, 2020), que afetou muitas famílias durante a pandemia, é novamente reafirmado por Sinatra (17). A Secretaria de Educação, ao disponibilizar o chip com acesso à internet, possibilitou àqueles que

já são economicamente menos favorecidos serem incluídos nesse ambiente educacional. Isso demonstra, conforme Freire (1996), a importância de a escola não ser alheia aos problemas sociais da comunidade onde está inserida.

No excerto abaixo, Streisand evidencia também a falta de condições básicas para o estudo em casa:

(18) não podemos julgar, entre um e outro, aquele que tem mais condições, que conseguiu acompanhar melhor de perto, e também aqueles que não têm condições. Há gente que tem criança em casa que não tem uma mesa pra fazer uma atividade, que não tem um livro pra estar olhando, que não tem um celular, que muitas vezes os programas que ele assiste não trazem nada de acréscimo pro desenvolvimento deles. Então, assim, isso eu vejo como negativo: as crianças ficarem em casa isoladas da escola e sem conviver, ainda, com pessoas que poderiam estar possibilitando o seu desenvolvimento. E isso, eu falo até pelo diálogo que rola na escola com o professor e o diálogo que rola lá na casa. O que ajuda na construção e aquilo que não contribui também. (Barbara Streisand)

A coordenadora (18), pondera que muitas famílias não têm se quer o básico, tanto em relação à infraestrutura (falta de ambiente adequado para estudar) como em relação ao conhecimento necessário para que seu filho se desenvolva cognitivamente. Pode-se inferir, então, que a escola é um ambiente salutar para o desenvolvimento integral das crianças.

Ao analisar os excertos nesta seção, constata-se que os gestores falaram mais das dificuldades técnicas e falta de infraestrutura nas casas, o que prejudicou o ensino, do que sobre o seu aprendizado. Essa constatação talvez tenha ocorrido pela rapidez exigida no momento pandêmico, a infraestrutura foi o fator mais evidente, apesar de o desenvolvimento cognitivo ter se ‘reconfigurado’ e reorganizado a ideia de ensinar e aprender da era analógica. A despeito disso, pode-se afirmar que esse momento para os gestores foi de muitos desafios, já que tinham a função de dar apoio aos docentes, embora eles mesmos precisassem aprender para depois ensinar (FREIRE, 1989), haja vista que a situação foi inédita para todos os segmentos da Educação.

c) Visão dos pais

Apresentamos agora as concepções dos pais, os quais, durante esse primeiro momento da pandemia, em que as escolas foram fechadas, tiveram que assumir o papel de tutores, para

que a formação educacional de seus filhos seguisse adiante, em especial com as crianças menores, ainda muito dependentes dos adultos.

Os enfrentamentos realizados pelos pais durante esse período em que o ensino foi feito a distância, de maneira virtual ou impressa, integram os excertos a seguir:

- (19) Eu acho que a parte mais difícil da pandemia foi dar aula. Na hora que falou: “A escola fechou, não tem mais aula”, eu acho que foi um momento bem difícil. Eu não estava preparada pra dar aula. E olha que eu tive um sonho de ser professora. Não, não é fácil, não é a mesma coisa, a criança reclama: “Mãe, mas não é assim, a prof. não fala assim”. Vocês, como professora, têm uma coisa que é de vocês, porque nós mães, mesmo tentando fazer as mesmas coisas, não sai do jeito que era. (Taylor Swift)
- (20) Eu tive que me reorganizar em casa por conta de quem iria cuidar das minhas filhas, contratei os serviços de uma tata.¹³ A gente teve que usar algumas estratégias, pra poder organizar a rotina de estudo, pra poder dar o suporte para elas, já que não teria esse período na escola. O horário de estudo dela era quando eu estava em casa, que era no período da tarde. Então não foi um momento tranquilo, apesar que o primeiro ano conseguimos fazer bastante coisa via *Google Meet*, através de *WhatsApp*, então a gente teve que utilizar das tecnologias para tentar se proteger o máximo possível. Ninguém foi preparado, ninguém recebeu instruções, a gente foi recebendo informações e orientações conforme foi acontecendo a pandemia. Pra mim, como professora, o mais difícil foi aprender a lidar com as ferramentas e organizar o material pra que todos tivessem acesso, principalmente as crianças que não tinham suporte da família e ter a devolutiva. (Demi Lovato)
- (21) Em relação ao aprendizado dos meus filhos, foi uma fase bem preocupante pra mim, porque a minha maior dificuldade era conseguir acompanhar o que ele estava fazendo, principalmente o meu filho, ele começou a princípio fazendo pelo celular, e então eu não conseguia ter o controle sobre as atividades que ele fazia, isso me deixava bastante aflita, de não conseguir controlar o que ele estava fazendo, o que ele estava devendo, saber se ele estava fazendo certo. Depois de muitos desafios, como deixar de fazer várias coisas, porque aí as crianças já não podiam mais frequentar uma piscina pública, já não iam no clube mais aos domingos... eu moro longe da minha família, então eles não têm tanto contato com muitas pessoas, eles ficaram sem nenhum contato nesse período da pandemia, se isolaram mesmo. (Nina Simone)
- (22) Foi bem complicado, porque as escolas fecharam. E como eu sou auxiliar de serviços gerais, por um tempo curto ficamos em casa, depois voltamos pra escolar pra trabalhar, ficavam minhas duas filhas em casa e eu não tinha tempo pra ensinar elas, o que elas faziam *online*, pelo celular e eu tinha que tirar esse tempo pra ficar verificando se fizeram, tinha que ficar ligando: “Vocês já fizeram as atividades?”. Às vezes chegava em casa, eu ia ver se estava certo, se estava errado e o meu tempo é muito corrido, eu trabalho em horário comercial, de sete às onze e de uma às cinco, e às

¹³ Tata – Pessoa que trabalha cuidando das crianças de outra família

vezes eu ainda faço unha quando eu saio do serviço, que eu sou manicure também, e quando eu não ia fazer unha, eu vou pra casa, aí tem casa para limpar, tem comida para fazer, tem menina para cuidar. (Sia)

Para todos os pais entrevistados, o momento de escolas fechadas foi difícil devido à obrigatoriedade de distanciamento social. Taylor Swift (19) evidencia problemas para ensinar a filha, pontuando que não estava preparada para isso, apesar de ter um dia sonhado em ser professora.

Demi Lovato (20) coloca suas apreensões a respeito da reorganização da rotina doméstica, já que teve de continuar trabalhando e precisou contratar uma pessoa para cuidar das filhas menores, depois que a mais velha foi embora, pois estuda em uma faculdade em outro local. Destaca o uso das tecnologias como *Google Meet* e *WhatsApp* para fazer reuniões e, dessa forma, tentar se salvar da doença. Lovato, que também é professora, deixa claro sua dificuldade em aprender a lidar com as novas ferramentas tecnológicas de trabalho, durante essa fase de ensino *online*.

Nina Simone (21) expõe sua aflição por não ter o controle sobre a execução das atividades do filho e nem sobre o resultado, se estava fazendo certo ou não, pois a metodologia escolhida pelo município foi o *Google Forms*, ou seja, atividades assíncronas, sobre as quais os pais não receberam nenhum tipo de retorno ou avaliação. Ela comenta sobre a mudança de hábitos, como uma simples ida ao supermercado, além de deixar de lado o lazer em ambientes públicos.

Sia (22) expõe suas agruras por ser uma mulher multitarefas, pois, apesar de trabalhar em escola da rede municipal como auxiliar de serviços gerais, teve que continuar a cumprir seu horário de trabalho diário, além de trabalhar como manicure e cuidar dos afazeres domésticos. Todo o acúmulo de trabalho não permitiu que tivesse tempo para ajudar as filhas em casa.

Em relação aos enfrentamentos sofridos pelas mães, podemos citar que algumas delas não estavam preparadas pedagogicamente para assumir a função dos professores, ou as que desempenhavam a função docente não tinham tempo suficiente para desempenhar essa tarefa em casa. Encontramos também aquelas que repentinamente reorganizaram as rotinas domésticas para voltarem ao trabalho, deixando seus filhos em casa, muitas vezes tendo uma despesa extra com funcionário para cuidar das crianças em casa no período em que seus filhos deveriam estar na escola.

Percebe-se que essas vivências e enfrentamentos das mães tutoras de ensino afetaram diretamente a aprendizagem de LIC, algumas por não terem acesso a aparatos tecnológicos e internet de qualidade, outras por não terem habilidade pedagógica para lidar com essa situação

de ensinar os filhos em casa, e ainda outras porque não tinham tempo disponível para exercer essa função, além do trabalho que já ocupava boa parte do seu dia. Houve aquelas com habilidade e/ou disponibilidade de tempo que conseguiram, de alguma forma, ajudar seus filhos na construção do conhecimento da língua.

4.1.3 Retomada do Ensino Presencial

As características e os enfrentamentos sofridos no retorno à escola, que também foi um tempo de desafios a todos os envolvidos no ambiente escolar, são evidenciados pelos participantes da pesquisa, que trazem suas perspectivas sobre esse tema. Os desafios referem-se à parte didático-pedagógica, já que não se tinha ideia de quais foram, de fato, as aprendizagens adquiridas pelas crianças nesse tempo longe da escola e de que maneira poderiam trabalhar para sanar quaisquer dúvidas existentes num curto período, pois o currículo do presente momento deveria ser cumprido também; mas como seguir se havia lacunas na base das aprendizagens? As tecnologias utilizadas deveriam continuar fazendo parte do sistema educacional? Haveria infraestrutura nas escolas, como amplo acesso a aparelhos digitais e internet de qualidade?

Começamos com a perspectiva docente; em seguida, a dos gestores e, por último, a dos pais, que pontuaram sobre como o retorno ao “novo normal” ocorreu em suas vidas.

a) Visão dos professores

O momento da retomada do ensino presencial foi outro grande revés para os profissionais da Educação, em especial para os professores, pois as crianças já haviam ficado afastadas da escola, fechadas por mais de um ano em casa, estudando pela modalidade ERE, até que a criação de vacinas e o acesso a elas permitissem a retomada do convívio social. Algumas questões desafiadoras aos docentes no retorno ao ensino presencial dizem respeito a como essas crianças retornariam à escola, qual seria o nível de conhecimento atingido no período em que os estudos foram realizados em casa, com a tutoria dos pais, e quais estratégias deveriam ser usadas para preencher as lacunas na aprendizagem. Além disso, havia ainda uma certa insegurança em relação a contrair a doença e suas possíveis sequelas, com o retorno às aulas presenciais.

Em seus relatos, Tina Turner e Adele descrevem um pouco desse momento e nos dão uma ideia das características desse período e dos enfrentamentos pelos quais os professores passaram:

- (23) Ficou claro que os alunos não gostaram do distanciamento social, com o retorno às aulas. A volta às aulas foi algo maravilhoso pra eles. E pra gente também, porque, hoje, você chega na escola, realmente, a escola tem vida. Sem aluno, a escola não tem vida. Uma escola só é uma escola se o aluno estiver lá, então, não tem sentido, se o aluno não estiver lá. (Tina Turner)
- (24) As crianças voltaram pra escola com muita vontade de estudar, de questionar, de coisas novas. Eu acho que tá muito bom. Apesar das crianças terem perdido muito, principalmente na alfabetização, que não é o nosso caso, mas eu acho que eles perderam muito, mas eles voltaram assim, com sede de recuperar isso. Hoje, você tá na sala, o aluno tem uma dúvida, ele vem, te pergunta, você consegue responder. (Adele)

Tina Turner (23) destaca esse período do retorno presencial como sendo “maravilhoso”, pois as crianças estavam sentindo falta da socialização que o ambiente educacional proporciona, além do fato de que a convivência escolar muito auxilia no desenvolvimento cognitivo ligado a questões afetivas dos alunos. (FREIRE, 1989; 1996). A docente também ressalta a importância da presença dos alunos na escola. Essa constatação também é observada por Adele (24), quando menciona a possibilidade de o professor sanar as dúvidas do aluno de maneira mais efetiva, pois está frente a frente com ele. A professora (24), ao citar a perda dos alunos, revela que houve problemas na aprendizagem das crianças, os quais precisam ser contornados. Como estratégia para ajudar a dirimir as lacunas na aprendizagem dos alunos, as escolas adotaram o retorno semipresencial: as turmas foram divididas de acordo com o nível de conhecimento, o que viabilizou aos docentes um tempo de maior qualidade com os alunos, pois os grupos eram menores. Essa divisão permitiu que o professor ampliasse sua atenção aos alunos com maiores dificuldades e direcionasse atividades aos pontos frágeis de cada um. Os resultados evidenciados foram positivos em relação à aprendizagem, apesar de ser uma estratégia que se contradiz a importante interação com “pares mais competentes”, defendida por Vygotsky (1991), pois a divisão das turmas por nível de conhecimento não permitiu que os alunos “que sabiam mais” ajudassem os que tinham mais dificuldades, já que estavam em turmas diferentes. O que pode justificar essa necessidade e relevância da presença do professor como principal mediador do conhecimento, talvez, seja o momento de pandemia e a faixa etária dos alunos, já que, logo após esse curto período de separação das turmas, houve a gradativa

junção delas, o que possibilitou novamente a interação discente, defendida como essencial à aprendizagem por Vygotsky (1991).

Junto ao exposto acima nos excertos (23) e (24) sobre a importância da presença das crianças e professores na escola, Adele também relata que, no retorno, os alunos estavam sedentos de novas informações, dispostos a recuperar o tempo passado longe da escola. Pode-se então inferir, sob a perspectiva das docentes, que o ambiente escolar é insubstituível nessa etapa da vida das crianças (FREIRE, 1989; 1996), percebe-se, também, que a situação de pandemia provocou uma valorização, (não só por parte dos pais) da parte das crianças, pelo ambiente escolar.

Diante das defasagens na aprendizagem dos alunos, as dificuldades no retorno ao presencial desafiaram mais uma vez os professores a criarem o inusitado, o inédito-viável, de maneira a aproveitar o ânimo dos alunos em recuperar o que foi perdido. Os docentes se viram impelidos a construir o conhecimento de uma nova maneira, aproveitando as aprendizagens adquiridas durante o ERE, como, por exemplo, o uso dos aparatos tecnológicos como meio complementar do ensino. Tudo isso sem deixar o convívio da sala de aula, o qual, por meio das interações entre alunos e professores, contribui para a construção de conhecimentos que vão muito além dos científicos.

Em face do exposto pelas docentes, conclui-se que, ao enfrentarem as dificuldades desse momento de retorno semipresencial, os professores evidenciaram a necessidade de mudanças na escola em relação ao grande número de alunos nas turmas, o que pode não favorecer uma aprendizagem satisfatória.

b) Visão da equipe gestora

O papel da equipe gestora na retomada foi de suma importância, pois seus integrantes organizaram o ambiente físico, pedagógico e psicológico escolar para receber presencialmente os alunos de volta à escola.

Lopez descreve as ações da Secretaria de Educação que antecederam o momento do retorno presencial, com o objetivo de organizar previamente o ecossistema educacional do município, para que, quando chegasse a hora, já houvesse diretrizes que preparassem minimamente a escola para receber os alunos:

- (25) Organizamos um plano de contingência da área educacional, com critérios e protocolos para o enfrentamento do Coronavírus, quando do retorno das aulas presenciais ou semipresenciais, nós estávamos com as escolas preparadas na estrutura física, a entrada da escola, os protocolos de segurança. Adquirimos os insumos, licitamos também a aquisição de máscaras, de viseiras para os profissionais da educação, e as escolas também se organizaram para ofertar máscaras, álcool gel e esses insumos para as crianças em vulnerabilidade social, que não tinham como chegar na escola com máscara. Deixamos um planejamento das aprendizagens mínimas dos conteúdos, um documento organizado pela rede, discutido com os coordenadores pedagógicos e os professores. (Jennifer Lopez)

Lopez (25) salienta que a preparação para o retorno foi planejada e registrada em um documento que descrevia o Plano de Contingência da Educação para o retorno às aulas presenciais, com todos os cuidados e protocolos necessários para resguardar as vidas. O plano previu a reestruturação das unidades escolares, desde a entrada dos alunos nas escolas, com regras que ajudariam no controle das crianças no ambiente da escola, especialmente na hora da merenda, momento em que todas as crianças ficam juntas no mesmo ambiente. Ela cita a licitação e compra de insumos, como máscaras, viseiras e álcool em gel, que foram ofertadas aos profissionais da educação e aos alunos em situação de vulnerabilidade social. Destaca a reorganização curricular, que garantia as aprendizagens mínimas, as quais foram discutidas e reorganizadas em conjunto com os coordenadores e professores, com propósito de recuperar lacunas deixadas pelo ensino *online*.

Na sequência, Dua Lipa, que assumiu a Secretaria de Educação a partir de 2021 e foi a responsável por esse importante momento de retorno às aulas presenciais, descreve os enfrentamentos desse período:

- (26) Nós tínhamos nossas Diretrizes de Referência Curriculares, pegamos o que foi selecionado durante o período totalmente remoto e montamos uma outra. Professores e coordenadores montaram um Plano Extraordinário de Retorno às Aulas, o supassumo do conteúdo, porque com a volta foi feito aplicação de avaliações e foi constatado que os alunos não sabiam todo o conteúdo básico necessário para o ano que eles estavam e não tinham como recuperar eles em seis meses. No final do ano, foi feita uma prova escrita, elaborada por um grupo de professores da rede. Então veio nosso resultado, como ficou o índice de aprendizagem dos alunos com o Plano Extraordinário. De modo geral, no meu olhar, que eu só vi os números, olhei pelos gráficos, os professores conseguiram recuperar boa parte dos alunos. (Dua Lipa)

Dua Lipa (26) ressalta que um Plano Extraordinário de Retorno às aulas presenciais foi elaborado em conjunto com professores e coordenadores, com intuito de rever as diretrizes de

forma a contemplar conteúdos básicos em cada disciplina, pois havia sido identificada uma lacuna na aprendizagem das crianças, resultado do período em que elas estiveram longe do ambiente escolar. No final do ano, foi feita uma avaliação que apontou resultados positivos na recuperação da aprendizagem dos alunos.

Todo esse enfrentamento na retomada do ensino presencial demonstra a importância da escola e do professor na vida das crianças (FREIRE, 1989; 1996). Assim sendo, é plausível afirmar que essas ações organizadas da equipe de Educação luverdense colaboraram para reparar as lacunas no desenvolvimento cognitivo, garantindo as aprendizagens necessárias aos alunos.

c) Visão dos pais

Os pais, cuja ação na educação de seus filhos foi primordial durante o ERE, fazem um balanço sobre as características e enfrentamentos na retomada das aulas presenciais:

- (27) Começou a ter aquela semana com os alunos. Aí ficava outra semana sem ir. Aí às vezes deixavam a tarefa, aí na semana que não tinha aula a gente pegava e fazia todas. Mas todos os dias tinha a tarefa. Minha filha sentiu que a escola é o melhor lugar, porque ela era louca pra voltar pra escola, meu Deus: “Ai, eu quero ir pra escola”. Porque ela achava que a professora tem a língua diferente das mães pro ensino. A professora sabe falar do jeito que ela entende e nós já fica difícil. Nós descobrimos que a escola ainda é o melhor lugar. Eu acho que professor tem que ser respeitado, o professor tem que ganhar bem melhor... O professor é tudo. Tudo, tudo, tudo. Tem os médicos? Tem. Foram fundamentais agora na pandemia? Foram, mas os professores também. Têm que ser enxergados, no meio da multidão. (Taylor Swift)
- (28) Por enquanto, só atividade impressa. Não houve, então, continuidade nos jogos e nas atividades *online*. Essa semana ela falou assim: “Ai, tá melhor indo pra escola, mãe, porque agora eu faço as tarefas lá e não preciso me preocupar aqui em casa”. (Demi Lovato)
- (29) Depois que voltaram as aulas, eles não queriam voltar de jeito nenhum, o meu filho me deu muito trabalho, de dar show dentro de casa, pra não voltar presencial. Eu sinto que ficou com corpo mole, preguiça. Ele falava assim: “Você vai deixar eu ir pra escola? Eu vou pegar essa doença”. E eu falava: “Filho, não é assim, calma”. Mas eu acho que juntava aquela preguiça de não querer, porque ele não queria ir pra escola. E quando voltou, pedia pra faltar todo dia, eu senti que era tipo uma chantagem. Porque assim, dependendo de onde falava pra sair: “Ah, vamos tomar um sorvete?”. A pandemia não existia. Eu acho que o contato com criança no ambiente escolar fez falta, mas ele não queria assumir a vida de estudante de novo, porque pra ele, não era estudante

durante a pandemia, ele só estava fazendo os exercícios em casa. (Nina Simone)

As mães entrevistadas confirmaram o exposto por elas anteriormente, a saber, que esse período de pandemia serviu para a valorização da escola. Taylor Swift (27) revela sua dificuldade em ensinar a filha e diz que os professores possuem um modo especial de explicar os conteúdos, o qual as mães não conseguem reproduzir. A mãe enaltece a profissão docente, afirma que tanto o salário de professor quanto o apoio por parte dos governantes deveriam ser maiores, inclusive equipara o professor ao médico, pois ambos foram importantes durante a pandemia. Além disso, pontua que, após o retorno presencial, as tarefas impressas diminuíram.

Demi Lovato (28), em referência às aulas de LI, relata que o uso de materiais multissemióticos, como jogos *online* e vídeos, foram interrompidos e voltou-se a usar somente o caderno, com registro dos conteúdos por escrito. Observa também a felicidade da filha em retornar à escola, pois diminuíram as tarefas a serem feitas em casa.

Nina Simone (29) menciona a reação do filho, que, apesar de sentir falta da interação social com colegas na escola, usou de chantagem emocional com a mãe para evitar voltar à escola de forma presencial. Em conformidade com seu relato, isso ocorreu por preguiça da criança e por não querer assumir responsabilidades inerentes ao dia a dia escolar. É plausível que algumas crianças tenham se acomodado com a rotina imposta pelo distanciamento social.

Dessa forma, pode-se afirmar que a realidade enfrentada pelos pais na retomada do ensino presencial foi de valorização da escola, da interação promovida pelo/no ambiente escolar e dos professores como mediadores do conhecimento. Ademais, pode-se presumir que as crianças têm preferência por estudar no ambiente escolar, e não em casa, com os familiares.

Para melhor organizar e sistematizar os dados desta categoria, apresentamos uma síntese da visão de cada grupo de participantes no quadro a seguir:

Os três lados da mesma história - Parte I: Características e os enfrentamentos vivenciados quanto ao ensino e à aprendizagem

Quadro 4: Resumo dos Dados

	Professores	Gestores	Pais
Antes da Pandemia	Escola era um ambiente que contribuía para o desenvolvimento integral de conhecimentos e habilidades discentes e docentes.	Tendência ao trabalho presencial. Uso das tecnologias digitais não era indicativo de resultados positivos.	A importância da escola ultrapassa o espaço físico e conhecimentos científicos ali adquiridos.
ERE	Houve mudanças que propiciaram o inédito-viável (FREIRE, 1987), em que a habilidade em lidar com situações incomuns e a criatividade foram pré-requisitos aos docentes para tornarem possível a continuidade das aulas, mesmo com as escolas fechadas (LIBERALI, 2020).	Momento de grandes desafios, já que tinham a função de dar apoio aos docentes, embora eles mesmos precisassem aprender para depois ensinar (FREIRE, 1989), haja vista que a situação foi inédita para todos os segmentos da Educação.	Mães tutoras afetaram a aprendizagem de LIC: Falta de acesso a aparatos tecnológicos e internet de qualidade, Falta de habilidade pedagógica para ensinar, Não tinham tempo disponível, Aquelas com habilidade e/ou disponibilidade de tempo conseguiram ajudar seus filhos na construção do conhecimento da língua.
Retomada Presencial	Defasagens na aprendizagem dos alunos. Alunos animados a recuperar o que foi perdido. Aprendizagens adquiridas durante o ERE: ensinar por meio do uso dos aparatos tecnológicos. Interações entre alunos e professores contribuem para a construção de conhecimentos que vão muito além dos científicos.	Importância da escola e do professor na vida das crianças (FREIRE, 1989; 1996). A organização feita pelos gestores luerdenses favoreceu reparação das lacunas do desenvolvimento cognitivo e aprendizagens.	Valorização da escola, da interação promovida pelo/no ambiente escolar e dos professores como mediadores do conhecimento. As crianças têm preferência por estudar no ambiente escolar, e não em casa, com os familiares.

Fonte: Criação da autora

Isso posto, observam-se os múltiplos enfrentamentos experienciados pelos grupos de participantes da pesquisa nos três diferentes períodos anteriormente destacados.

Os professores, acostumados com o ensino presencial, no qual tinham contato direto com os alunos e familiares, reinventaram-se durante o ERE, fazendo acontecer o inédito-viável para a Educação. Com o fechamento das escolas e a impossibilidade de aulas presenciais, criaram uma nova forma de ensinar e aprender por meio de aulas virtuais, com uso das novas tecnologias digitais. E depois, no retorno ao ensino presencial, enfrentaram a defasagem de aprendizagem dos alunos, usando novamente de sua criatividade para juntos, construir o “novo normal” do ambiente escolar.

Como estavam à frente de todo esse processo de ensino-aprendizagem, os gestores tiveram de criar meios para dar continuidade à escola, além de traçarem planos e organizarem maneiras para executá-los, de forma que todos os profissionais da Educação estivessem

preparados para seguir adiante com o currículo, mesmo que a distância. Para que o momento do retorno ao ensino presencial acontecesse, várias ações (como protocolos de segurança) foram elaboradas e adotadas pela SME, em conjunto com as equipes gestoras das unidades escolares, com a finalidade de preservar vidas e dar seguimento à vida escolar.

Já os pais, habituados a terem livre acesso presencial ao ambiente escolar de seus filhos, tiveram de aprender novas maneiras de interagir por meios virtuais. Além disso, tornaram-se tutores dos filhos no período em que as crianças estavam estudando em casa, o que pode ter contribuído de forma positiva com a maior união e envolvimento das famílias. Entretanto, também foram observados alguns problemas, como por exemplo pais que não tinham conhecimento dos conteúdos, ou não possuíam habilidade para contribuir na aprendizagem de LIC, e, por isso, não conseguiram participar do processo.

Portanto, pode-se entrever que houve ganhos com as aprendizagens adquiridas nesses enfrentamentos; quanto às dificuldades, cada um a seu modo buscou meios de enfrentar as penosas situações impostas pela crise sanitária da Covid-19, mesmo que, para tanto, tivessem de agir de forma inusitada, nunca antes pensada para o ambiente escolar.

4.2 O ensino e a aprendizagem vivenciados em cada modalidade

Esta categoria traz os atributos do ensino e da aprendizagem que os participantes da pesquisa revelaram em relação a cada uma das modalidades de ensino. Para tanto, subdividiram-se as aprendizagens adquiridas e as formações realizadas nas três modalidades de ensino, de acordo com os três grupos de participantes da pesquisa.

4.2.1 Ensino Presencial Anterior à Pandemia

Nesta subcategoria, veremos como se caracterizava o ensino e a aprendizagem e como eram as formações no âmbito educacional de LRV antes da pandemia. Na sequência, serão apresentadas as concepções dos professores, da equipe gestora e dos pais, de modo a conhecermos o tema segundo suas visões, permitindo, assim, a tessitura da triangulação ancorada nas três perspectivas profissionais/ocupacionais.

a) Visão dos professores

A professora Adele pontua sua experiência com as formações continuadas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), antes da pandemia, da seguinte maneira:

(27) Participo sempre quando a Secretaria Municipal de Educação oferece, eu sempre procuro participar, mas antes era tudo presencial. (Adele)

Adele (27) confirma sua participação nas formações continuadas oferecidas pelo município sempre que as circunstâncias lhe permitiam que, no período anterior à pandemia, elas ocorriam de forma presencial.

Já Tina Turner revela sua experiência com o ensino EaD durante sua graduação, que ocorreu antes da pandemia.

(28) Eu fiz a minha faculdade a distância, EaD, língua portuguesa/inglesa, eu fiz pela UAB. E, na época que eu fiz, ainda não era tão divulgado o EaD assim, não era essa expansão. Havia aquela coisa: “Ah, mas presencial é melhor” “Ah, mas EaD não é tão bom quanto presencial”. (Tina Turner)

Turner (28) fala de sua formação por meio do EaD e aponta o preconceito que havia em relação à aprendizagem nessa modalidade de ensino. Essa experiência vivida pela professora contribuiu sobremaneira para uma quebra de paradigma, conforme veremos mais adiante, no seu relato de aprendizagens. A modalidade de ensino EaD acontece, como o próprio nome diz, de forma remota, em um ambiente virtual, e é mediada pelas tecnologias digitais (MORAN, 2012), sendo utilizada antes da pandemia no ensino superior, ou seja, com pessoas adultas. Já o ERE difere-se do EaD pelo seu caráter emergencial; constitui-se como um paliativo encontrado para dar continuidade à Educação Básica de maneira remota, devido à crise sanitária (ARRUDA, 2020). Conforme pontuado por Turner, esse preconceito contra a EaD deve-se pelo fato de as aulas não serem presenciais, já que o “olho no olho” do professor sempre foi visto como essencial para a aprendizagem efetiva. Porém, Turner observa que o ERE veio contribuir para essa quebra de paradigma, pois a docente percebeu que, mesmo a distância houve aprendizagem discente, a depender do comprometimento e dedicação dos alunos. A fase anterior à pandemia tem a característica das aprendizagens por meio de formações presenciais, nas quais o “olho no olho” do palestrante poderia identificar e sanar as dúvidas da audiência. Diferentemente do ensino presencial, no EaD as aulas ocorrem parcialmente de forma assíncrona, podendo ocorrer alguns momentos síncronos, em ambiente majoritariamente

virtual, por intermédio das novas tecnologias digitais, o que requer dos alunos organização, disciplina e foco nos estudos.

Dessa maneira, corrobora-se o fato de que a organização e comprometimento dos alunos e suas famílias, no caso dos menores, favoreceram os resultados positivos no ERE.

b) Visão da equipe gestora

A equipe gestora pontua sua perspectiva em relação às aprendizagens e formações anteriores à pandemia ser deflagrada:

(29) Nossas reuniões com os professores eram presenciais, todos juntos. Então, era tudo presencial, como nós estávamos sempre acostumados.
(Frank Sinatra)

Sinatra (29) reafirma que todas as atividades eram feitas de forma presencial; os questionamentos poderiam ser solucionados no momento que surgissem, além de abrir a possibilidade de socialização de problemas com alunos e de metodologias utilizadas entre os docentes e gestores. O participante deixa entrever que havia hábitos estabelecidos das atividades escolares serem sempre desenvolvidas de forma presencial.

c) Visão dos pais

Evidencia-se a concepção dos pais em relação à aprendizagem dos filhos no momento anterior à pandemia, com intuito de ser referência para comparação com os demais momentos do ensino:

(30) Quanto à aprendizagem, tinha um maior compromisso dos alunos, até mesmo porque eles estavam presenciais, tinha muito mais compromisso, tinha horário, tinha os projetos da escola, as atividades, as tarefas (Nina Simone)

Nina Simone (30) enfatiza que, na modalidade presencial, a aprendizagem era mais produtiva, pois os alunos tinham maior compromisso, envolvimento e dedicação com os estudos. A rotina estabelecida e a interação pessoal, para Nina, permitiam melhores resultados na aprendizagem. Sendo assim, pode-se traçar um paralelo entre a visão dos pais e os conceitos

de presenteísmo e absenteísmo (OLIVEIRA, I.; *et al.*, 2019; ZANARDI, 2012), já que os alunos, no presencial, participavam com maior interesse das atividades escolares.

Tanto os professores como a equipe gestora e os pais posicionaram-se para uma melhor aceitação em relação ao ensino presencial tal como era antes da pandemia, considerando que, comparativamente, o envolvimento dos alunos era melhor e obtinham melhores resultados quanto à aprendizagem. Pode-se justificar essa preferência pelo presencial uma vez que ninguém estava preparado para a situação que envolveu o ERE. Há de se considerar que, conforme pontuado por Junqueira (2020), o EaD tem uma equipe multidisciplinar de profissionais que organizam e planejam atividades de maneira a atender às necessidades dos alunos; diferentemente do que ocorreu com o ERE, pois a situação era inédita: não houve tempo hábil e nem profissionais habilitados na Educação Básica para trabalhar com essa forma de ensino por meio de ambiente virtual. Portanto, não houve formações prévias que possibilitassem habilitar todos os envolvidos na Educação a trabalharem sob as novas condições.

Vejamos a seguir, para cada grupo de participantes, como foram as formações e aprendizagens em relação ao momento de distanciamento social.

4.2.2 Ensino Remoto Emergencial

Essa modalidade de ensino, acionada como uma forma de contornar a lacuna educacional em razão da obrigatoriedade do distanciamento social, no ambiente escolar, impactou sobremaneira as formas de ensinar e aprender, e envolveu as famílias e todos os profissionais ligados à escola.

Havia necessidade de formação na área das tecnologias, as quais já faziam parte da vida dos alunos, mas não com o “choque” vivenciado pelo distanciamento social imposto pela pandemia.

Apresentamos a seguir as reflexões dos (a) professores, (b) equipe gestora e (c) pais, sobre a aquisição de conhecimentos que ocorreu no período de isolamento social, o qual provocou a mudança de modalidade de ensino para o ERE, seguindo o padrão estabelecido para o texto de análise.

a) Visão dos professores

A percepção dos professores acerca de suas aprendizagens e formações durante o período de vigência da modalidade ERE indica que a mudança para o ERE teve pontos positivos de aquisição de conhecimentos tecnológicos:

- (31) Aos poucos, com as formações que o Município foi oferecendo para os professores, porque o Município agiu de forma bem rápida. Ele tinha ciência de que os professores não estavam capacitados para aquilo. Então, o Município providenciou uma formação, de forma instantânea e nós, enquanto profissionais, tivemos que ir adaptando. Aquilo que não sabia, perguntando um para o outro. “Ai, como que você faz?” “Ai, eu faço assim”. E aí a gente foi realizando as atividades. A equipe de TI se reuniu e criou uma formação *online*. E eles conseguiram dar esse suporte para o professor, para aprender a manusear o *Forms*, que foi a ferramenta digital utilizada na época. E também pela coordenação na parte pedagógica, se eu tinha dúvida. (Tina Turner)

Turner (31) expõe o inédito da situação para os envolvidos na educação, além da rápida resposta da Secretaria de Educação em preparar formação *online* para que todos tivessem a oportunidade de aprender como as tecnologias digitais seriam utilizadas – no caso das escolas municipais de Lucas do Rio Verde, a opção pelo *Google Forms* como ferramenta principal.

A aprendizagem do uso das novas tecnologias construiu-se por meio do apoio técnico, pedagógico e pela interação entre os pares. No excerto (31), Turner menciona a formação *online* disponibilizada pela equipe de TI da Secretaria de Educação e as trocas de informações com os colegas. A professora ressalta o apoio recebido da equipe gestora e, coordenação, em relação às questões pedagógicas.

- (32) Foi feita uma formação *online*, mas que não ajudou muito, porque você não tinha como tirar as dúvidas, mas foi o que ajudou. E assim, nesse lado, a assessoria do coordenador foi muito importante, porque ele me ajudou muito. Então, às vezes, eu tentava fazer uma coisa e eu não conseguia, ligava pra ele. Tinha a professora de informática também que me ajudou muito, ela me ensinou algumas técnicas que facilitava o meu trabalho, eu não precisava fazer todo o processo pra conseguir, tipo, colocar uma figura. Então, eles me ajudaram bastante, mas eu sofri bastante também. Durante a pandemia, eu aprendi com a minha colega de trabalho, porque eu também não sabia não. (Adele)

Já para Adele (32), a formação *online* não ajudou muito, pois ela não tinha como tirar suas dúvidas. Então ela contou com a mediação do coordenador e da professora de informática para conversar e sanar suas dúvidas sobre algo de que não sabia. Além disso, a docente também revela que recebeu ajuda de uma outra professora, a qual sabia um pouco mais que ela (ou seja,

poderia ser a mediadora / “par competente” em relação ao conhecimento sobre a nova modalidade de ensino). Adele indica que o apoio recebido para que pudesse aprender a criar atividades pedagógicas para os alunos foi de grande importância para desempenhar sua função como professora.

Em ambos os casos, a importância do aprender para poder ensinar, de que Freire (1989) fala em sua obra, fica evidente, pois os professores tiveram que se reinventar, tornando o inédito-viável (FREIRE, 1987), já que, com a situação de fechamento das escolas, os docentes viram-se obrigados a inovar e mudar suas aulas presenciais para a modalidade remota, com uso das tecnologias digitais. Corrobora-se a necessidade de formações continuadas destinadas aos docentes para atualizarem seus fazeres pedagógicos, vislumbrarem diferentes pedagogias de ensino e manterem-se prontos para reagirem em situações-limite e tornarem o inédito, de alguma forma, viável.

Nesse caso, os professores poderiam ter sido preparados previamente para o uso pedagógico das tecnologias digitais por meio de formações presenciais, anteriormente à pandemia, como orienta a BNCC, pois a imprevisibilidade da pandemia e a necessidade de distanciamento social não justificam a falta de uma formação tecnológica com foco nos multiletramentos. De semelhante modo, os alunos também poderiam ter sido apresentados a essas tecnologias com finalidade pedagógica, levando em consideração que alguns deles já fazem uso social delas em seu cotidiano. Portanto, as novas tecnologias pertencem ao contexto das crianças da atualidade e podem contribuir para um ensino-aprendizagem mais natural, o que podemos relacionar à Pedagogia Freiriana.

Em relação ao apoio aos/dos pais, os quais intermediaram a aprendizagem dos filhos, as professoras Turner e Adele dão sua visão sobre o tema:

- (33) Os pais em sua maioria, principalmente na língua inglesa, muitos pais não têm essa habilidade com a língua, então, eles mandavam mensagem pra saber como que tinha que fazer, quando havia a dificuldade do aluno. Os pais, eles... embora eles tivessem a dificuldade de realizar junto com os filhos, as atividades de língua inglesa, eles se esforçavam pra que o filho realizasse as atividades. Então, eles entravam em contato, perguntavam, eu sempre postava a atividade de língua inglesa, ficava disponível. Postava de manhã, já sabia que, à tarde, eu ia ter que ficar disponível ali pra dúvida, porque ia surgir. Tiravam print da tela de qual atividade que eles não tinham entendido e postavam no grupo lá, ou mandava no particular. E aí, eles falavam: “Olha, *teacher*, essa atividade aqui, não compreendi como é pra fazer”. E aí, assim a gente ia sanando as dúvidas e eles iam realizando as atividades com os filhos. (Tina Turner)

- (34) Algumas atividades que a gente pedia pra fazer no caderno, então, os pais tiravam foto, mandavam no *WhatsApp*. Mas não era 100%. Sempre tem uma minoria que faz e que dava *feedback*. Na verdade, assim, aquele pai que ele é presente na vida escolar do filho, ele era presente quando estava na escola e ele era presente quando estava em casa. O pai que deixa um pouco a desejar, ele deixou a desejar. O pai que é presente, ele tratava de colocar o filho pra fazer a tarefa, de mandar para professora, de pedir se estava certo. (Adele)

Conforme apontado por Tina Turner (33) e Adele (34), alguns pais participaram de forma mais ativa da vida escolar dos filhos, auxiliando na mediação durante o distanciamento social. Esse envolvimento dos pais com a escola, segundo Freire citado por Gadotti *et al* (1996), é extremamente salutar para a construção crítica dos indivíduos. Portanto, é pertinente dizer que esse contato dos pais com os professores e a participação deles como mediadores de conceitos científicos geraram muitos benefícios, dentre eles, o fortalecimento do vínculo da criança com a escola – mesmo que a distância – e o desenvolvimento cognitivo de seus filhos.

O papel do professor como único detentor do conhecimento foi destacado no excerto (35) por Tina Turner, que demonstra como esse momento de distanciamento favoreceu mudanças:

- (35) Nesse momento da pandemia, ficou bem evidente que o professor não é o detentor do saber, porque a gente era mediador. Não tinha como eu estar junto do aluno. Eu orientava, passava o conteúdo, orientava, e eu mediava, indicava links pra que ele acessasse, pra que ele estudasse. Então, nesse momento, realmente, o professor fez papel de mediador. E o aluno, ele teve que buscar por si próprio, o aprendizado dele. Independência... a pandemia veio fortalecer isso. O aluno, ele tinha que buscar, ele tinha que estudar e sozinho, não estava no coletivo pra fazer esse tipo de atividade. Então, ele teve que ter autonomia. Se ele não tinha, ele teve que adquirir. (Tina Turner)

Tina Turner (35) reflexiona sobre o papel do professor como mediador do conhecimento, e não como “dono do saber” (FREIRE, 1996). Nesse período da pandemia, com o auxílio dos aparatos tecnológicos, o professor, como mediador do conhecimento, teve a possibilidade de favorecer o desenvolvimento da autonomia dos alunos para a construção da sua aprendizagem (FREIRE, 1987; 1996), conforme relatado acima. Segundo Freire, essa autonomia do aluno leva a uma aprendizagem mais significativa, pois o professor coloca-se como mediador, e não como o único detentor do saber, o qual simplesmente transmite o seu conhecimento ao aluno – tal como na educação bancária, em que o aluno somente recebe depósitos de conteúdos (FREIRE, 1987).

b) Visão da equipe gestora

Como gestora do município, Jennifer Lopez ressalta a importante contribuição das formações docentes que foram organizadas com intuito de amenizar as lacunas referentes ao uso das tecnologias digitais com fins pedagógicos:

(36) A formação de professores, com uma equipe de formadores lá nesse centro, foi essencial na área de tecnologia. Como usar essas ferramentas tecnológicas que nós usamos durante a pandemia para chegar até as casas dos nossos estudantes e levar o ensino e aprendizagem para os nossos estudantes? Então assim, trabalhamos muito a formação, foram vários tutoriais e *lives* organizadas durante o tempo de pandemia... a formação dos professores também foi uma das prioridades no investimento, pra dar o suporte para os professores fazerem metodologias inovadoras como eles fizeram durante a pandemia, usando metodologias ativas. (Jennifer Lopez)

A secretária (36) evidencia as importantes formações sobre o uso das tecnologias digitais ofertadas pelo Centro de Formação Municipal, por meio de tutoriais e *lives*. Ressaltou que essas formações deram suporte aos professores para o uso das metodologias ativas, nas quais a participação e o protagonismo do aluno está presente e pode assim favorecer muito a aprendizagem das crianças.

A coordenadora pedagógica Streisand cita seu desempenho ao auxiliar os pais e professores em questões pedagógicas, e também as famílias que tinham alguma dificuldade para realizar as atividades com seus filhos:

(37) A gente deu toda a autonomia para os professores gerenciarem as suas turmas, as suas famílias e os seus alunos, mas a gente sabe que muitas vezes, mesmo em tempos normais, chega um momento que o coordenador, ele também precisa atuar junto ao professor. Então, tudo aquilo de dificuldade pro professor e que ele precisou do amparo e do trabalho da coordenação, a gente também esteve presente fazendo ligações, tentando manter diálogo, buscando as famílias que se mostravam menos interessadas ou que achavam que poderiam esperar. Então, a coordenação fez a sua função através de ligações, de conversas pelo *WhatsApp* pra tentar trazer essas crianças pra realizarem as atividades. (Barbara Streisand)

Nesse excerto, Barbara Streisand fala sobre a mediação feita pela equipe gestora junto às famílias por meio das ligações e mensagens enviadas pelo *WhatsApp*, fazendo, assim, uma

ponte entre a escola e as famílias, com vistas a melhorar a aprendizagem das crianças. Destaca também a autonomia dada aos professores para gerenciarem e interagirem com suas turmas, o que pode ser considerado um ponto positivo, pois o professor é aquele que está diariamente em contato com seus alunos e, portanto, é aquele que os conhece e sabe melhor quais interferências devem ser feitas de maneira a contribuir com a aprendizagem de seus estudantes. O apoio pedagógico da coordenação aos professores foi especialmente importante nesse momento de tantos desafios e mudanças na forma de ensinar e aprender. O diálogo com as famílias corrobora os conceitos expostos por Freire (1996) sobre a necessidade de a família envolver-se com o dia a dia da escola, de modo que os pais contribuam mais efetivamente na formação científica dos filhos, e também para que a família veja essa função e entenda que ela e a escola educam juntas.

Adiante, Jennifer Lopez salienta a importância das pesquisas feitas com a comunidade escolar como base para as tomadas de decisões, orientando as ações da Secretaria Municipal, inclusive quanto ao retorno ou não às aulas presenciais:

(38) Fizemos cinco pesquisas por meio dos grupos de *WhatsApp*, com uma boa participação dos pais. Teve pesquisa que mais de sete mil pais responderam e as nossas decisões baseavam-se também pela opinião da comunidade escolar. A primeira pesquisa foi pra levantar esse percentual de estudantes sem acesso à internet, que foi em torno de 10%. Nós fizemos pesquisa com os pais para avaliar o programa que estava sendo implementado, qual que era a visão dos pais, o que é que precisava melhorar, nós tivemos uma avaliação positiva. Outra pesquisa com os pais sobre o retorno às aulas presenciais. Fizemos pesquisa com os profissionais na Educação, para avaliar o programa, qual que é o sentimento dos profissionais da Educação, como eles estavam se sentindo no desenvolvimento do programa; e, por último, com as famílias, com os profissionais da Educação, para levantar o percentual de pessoas com comorbidade na rede. “Nós temos, pelo levantamento feito, cerca de 40% da população envolvida na rede municipal que tem alguma comorbidade, seja estudante, professor ou familiares. A análise da Secretaria de Saúde foi que seria inviável o retorno, que o risco seria muito grande para a população, para a Educação, nós movimentamos 12 mil estudantes e assim seria muito maior a contaminação do Coronavírus, a pressão no sistema de saúde e o risco da vida das pessoas. (Jennifer Lopez)

As relevantes pesquisas feitas pela Secretaria de Educação, segundo Lopez (38), nortearam as tomadas de decisões em relação ao retorno às aulas presenciais, aos processos de ensino-aprendizagem e à necessidade de auxílio da população em situação de vulnerabilidade. Essas pesquisas alinham-se com o exposto por Freire sobre a necessidade de se ter um olhar humanizado para o ambiente educacional, com vistas a favorecer o ensino e a aprendizagem de forma mais democrática e responsável, dando oportunidades a todos.

c) Visão dos pais

Os pais expressaram suas perspectivas acerca das suas aprendizagens e sobre a dos filhos também, nessa fase de distanciamento social, quando estavam isolados em casa:

- (39) Meu filho começou a fazer no celular e depois eu comecei a pedir atividade impressa, porque assim eu conseguia saber o que ele realmente estava fazendo. Por exemplo, eu consegui estudar muito mais com ele, Matemática, Português e ficar me sentindo muito preocupada com os fiascos, o fracasso que estava na Matemática, principalmente. Eu comecei a estudar Matemática com ele, eu vi que eu não sabia nada também. A gente às vezes até usava internet, ia lá no Google, pesquisava tal assunto que eu não conhecia, principalmente matemática, e a gente estudava junto, eu consegui ensinar pra ele, explicar. E assim foi, conseguimos vencer melhor dessa forma, buscando. Nossa, tive que aprender e apanhei bastante. Houve bastante dúvida. Não no sentido de mexer com a tecnologia em si, porque isso eles sabiam mais do que eu, isso eles é que me ensinavam. Eu acho que eles aprenderam muito pouco ou quase não aprenderam. nessa fase da educação. Eles não tinham consciência de que continuavam estudantes, que precisavam manter um ritmo de dedicação, de pegar uma coisa por fora. E eu, infelizmente, não tinha esse tempo e essa disponibilidade pra ficar com eles ali durante o dia e trabalhar. (Nina Simone)
- (40) Então, a minha filha é um pouco atrasada, ela tá atrasada. Ela não aprendeu a ler direitinho, ela não aprendeu a escrever muito bem ainda, mas agora já pegou, já começou o ano certinho, desde o ano passado ela já desenvolveu mais, tá bem melhor. Mas eu acho que na pandemia prejudicou. Eu não estava preparada pra esse tipo de acesso, que hoje em dia, eu vou fazer 49 anos, eu ainda acho bem difícil fazer tudo no celular, pagar conta, fazer isso, fazer aquilo, fazer compra. Aprendi. Devagarzinho foi indo. Aí, conversando com o pessoal lá da escola, vi que poderia buscar o impresso. Eu achei melhor pra mim e pra minha filha. Porque eu lia. O celular dá pra gente ler, mas no impresso eu mostrava pra ela, eu acho que o impresso, foi bem legal pra ela escrever, pra ela ler. (Taylor Swift)
- (41) A escola montou os grupos de *WhatsApp* no primeiro momento, pra tentar diminuir esse distanciamento da família e escola, depois tinham os formulários do *Google Forms* pra fazer as atividades e a gente ia organizando a rotina de estudo em casa. Então ela tinha horário pra sentar e fazer o estudo dela, que sempre era no período da tarde, que era o horário que eu estava em casa, eu disponibilizava o celular pra ela fazer as atividades e sempre transcrevia para o caderno, ela fazia pauta pra saber que daquela semana estava pronta. Então pra ela foi bem tranquilo. Nas avaliações sempre foi positivo. Eu acrescentava algumas coisinhas a mais, leituras. Eu orientava e ela fazia sozinha. Para ela manteve a aprendizagem, não teve queda. O *WhatsApp* era algo já do dia a dia, mas as salas de reuniões, links, todo esse processo, a gente teve que aprender,

mas não foi ofertada formação para os pais. Aprendi fazendo pesquisa, no Google, pedindo orientação da minha filha mais velha, perguntando para um colega como que funcionava. (Demi Lovato)

- (42) Quando eu chegava, eu tinha que dar o celular pra ela, pra ela fazer as tarefas dela. Quando ela terminava de responder, aí eu ia verificar se estava tudo certo, pra poder enviar. Se não tivesse alguma coisa certa, aí nós duas íamos tentar responder certo, e só depois que eu enviava. Todas as tarefas eram feitas depois das cinco horas, que era o horário que eu chegava em casa. Foi um aprendizado... O aprendizado da vida foi bem maior, porque com essa pandemia a gente ficou mais dentro de casa. Eu crio elas sozinha, e trabalho muito, então tenho pouco tempo pra ficar com elas. E com essa pandemia a gente ficou bastante tempo juntas, foi se aproximando bastante. Sempre que era atividade de língua inglesa eu pedia pra minha filha mais velha ajudar ela, porque ela fez curso de língua inglesa. Ela fala os números, obrigado, essas coisinhas assim mais básicas ela conseguiu aprender. Ela não perdeu o vínculo de aprendizagem, porque ela tá se desenvolvendo agora, ela é muito inteligente. Eu acho que ela não aprendeu muito durante a pandemia, pois se tivesse um computador no quarto pra ela ficar quietinha ali, ninguém incomodar, ela teria evoluído mais. Mas como era pelo celular e tem ligação, tem mensagem, aí tira um pouco a concentração. (Sia)

Nina Simone (39) observa que seu filho iniciou fazendo as atividades *online*; entretanto, como ela não tinha acesso aos resultados, optou por trocar pela forma impressa, apesar de ter em casa internet de boa qualidade e os filhos terem aparelhos celulares que permitiam o acesso aos links do *Google Forms*. O objetivo principal dessa troca do online pelo impresso foi ter ao menos um certo controle e organização sobre o que o filho estava fazendo e, assim, poder se sentir mais segura em relação à aprendizagem do seu filho. Quanto à baixa aprendizagem, salienta que o *online* (via *Google Forms*) não ajudou, pois o professor não tinha contato físico nem presencial com os alunos – as aulas eram assíncronas. Desvela uma dificuldade de aprendizagem do filho, o que impulsionou o multiletramento de mãe e filho por meio de pesquisas no *google*, pois quem ensina também aprende (FREIRE, 1989). Nina Simone menciona também que seu filho não tinha a consciência de que aquelas atividades em casa eram uma continuidade da escola; ele fazia as tarefas rapidamente, de qualquer jeito. Esse desinteresse pelas atividades *online* corrobora os conceitos do absenteísmo (Zanardi, 2012). A sobrecarga de trabalho é evidente também para essa mãe, que, após um dia inteiro de trabalho, chegava em casa e ainda tinha de sentar com o filho e estudar.

Taylor Swift (40) relata os atrasos na aprendizagem da filha, que estava sendo alfabetizada no início da pandemia e não conseguiu evoluir muito só com a ajuda da mãe em casa. Assinala que, para ela, ainda é difícil o uso do celular para ações do dia a dia, como fazer compras e pagar contas pelos aplicativos; destaca sua preferência pelo atendimento presencial,

mas confirma que foi aprendendo, devagar. Essa fase da pandemia foi difícil para Taylor Swift, que teve de trocar o aparelho celular e ampliar seu acesso à internet para que os filhos pudessem estudar. Diante dessa desigualdade social evidenciada nos relatos de Swift, é possível perceber a que a qualidade dos aparatos tecnológicos e da conexão com a internet pode limitar as oportunidades de aprendizagens e interação entre essa família e a escola.

Já para Demi Lovato (41), os grupos de *whatsapp* foram um instrumento de aproximação entre escola e famílias. A mãe ajudou a filha a organizar uma rotina de estudos de maneira que a filha usasse seu celular quando ela estava em casa, à tarde, para acessar os links do *Google Forms*, os quais exigiram da criança o seu multiletramento para, assim, conseguir fazer as tarefas virtualmente. Nesse excerto (41), fica evidente como a organização dessa família contribuiu para que a aprendizagem da criança ocorresse, mesmo que a distância, o que foi confirmado pelas avaliações feitas na escola pela professora. A mãe que trabalhava somente meio período teve condições de acompanhar melhor os estudos da filha, sem tirar a autonomia dela, o que demonstra o protagonismo na construção do próprio conhecimento (FREIRE, 1987; NLG, 1996).

Sia (42) revela seu esforço em acompanhar os estudos da filha; mesmo depois de um dia inteiro de trabalho, ainda olhava as atividades do *Forms* e, se necessário, fazia a filha corrigir antes de enviá-las. O letramento na LI foi mediado pela irmã mais velha, que tinha um certo conhecimento, pois havia feito curso em escola de idiomas. A mãe expõe a realidade da falta de computador e de um local adequado aos estudos (JUNQUEIRA, 2020), o que infelizmente não contribuiu para uma aprendizagem mais ampla, apesar de a filha ser considerada uma aluna que tinha facilidade em aprender (no ensino presencial anterior à pandemia). A oportunidade de estarem mais próximas, mãe e filhas, durante o período de isolamento, gerou conflitos, mas também propiciou aprendizagens de vida, conforme relato de Sia.

Diante do exposto pelas mães, é plausível inferir que houve aprendizagens, principalmente no ERE, quanto ao uso das novas tecnologias digitais, além de outras como conteúdos científicos e maior interação e valorização da família. Porém, é evidente a dificuldade da maioria das mães em relação a ensinar aos filhos conteúdos normalmente adquiridos no ambiente escolar. Dessa forma, houve também uma conscientização quanto à importância da escola e em especial, dos professores, no cotidiano das famílias.

Percebe-se que, para todos os participantes desta pesquisa (professores, gestores, pais), as aprendizagens destacadas no ERE são, principalmente, relacionadas ao uso das tecnologias digitais com finalidade pedagógica. As concepções sobre essa modalidade de ensino apontam para uma quebra de paradigmas por parte dos professores e gestores. Já para os pais, que não

tinham muita habilidade, nem conhecimentos pedagógicos, nem disponibilidade de tempo devido à sobrecarga de trabalho, conforme os excertos (39), (40) e (42), essa modalidade de ensino não foi bem aceita.

Assim sendo, é possível evidenciar que essa modalidade de ERE oportunizou aprendizagens relevantes em relação às novas tecnologias digitais e seus usos pedagógicos já antes previstos no “papel” pela BNCC; além disso, observa-se que a valorização da escola pelas famílias foi um grande ganho, uma vez que favorece aprendizagens positivas e concretas.

4.2.3 Retomada do Ensino Presencial

Nessa etapa do retorno à escola, depois de aproximadamente um ano em que as crianças estudaram em casa e por meio de interações *online*, ocorreram muitas aprendizagens e desafios na busca da manutenção das atividades escolares. No momento de retomada, também os desafios fizeram parte da agenda. As concepções delineadas acerca dessa fase podem ser evidenciadas nas vozes dos participantes da pesquisa, dispostas na sequência:

a) Visão dos professores

Os professores fazem um balanço das aprendizagens construídas durante o ERE, e refletem sobre suas ações didáticas posteriores ao ERE, justificando os motivos pelos quais houve (ou não) a continuidade no uso dos recursos adquiridos:

- (43) Mas, graças a Deus tá passando, vai acabar e vai voltar tudo ao normal. Eu acho que nunca mais vai ser igual. Tanto porque a gente precisa, hoje principalmente, ter um olhar diferente. O jogo, ele fez muita diferença, e se a gente tivesse a possibilidade ainda de encaminhar, eu acho que eles aprendem muito jogando, porque aí é lúdico. Eu não fiz mais. Teve muitos feriados, aí acabei deixando. Depois que a gente parou de enviar links, aí nunca mais eu fiz. Então, na parte oral, eu acho que, durante a pandemia, as crianças foram privilegiadas por conta dos vídeos, das musiquinhas, porque, às vezes, na sala de aula pega uma sala que não tem internet, aí não tem como você ligar nada. Então fica mais difícil. No prédio da escola, todas as salas têm acesso à internet, mas tem duas salas que ficam um pouco retiradas do prédio físico, e essas salas atendem quatro turmas, na verdade, a metade do que eu tenho quase. E lá, não funciona a internet, porque aí ficou muito difícil o acesso. Então, essas salas não têm. Aí quando eu quero colocar alguma música, eu coloco no meu celular, mas aí não é tão bom, porque o celular o volume não é tão bom, não tem televisão. (Adele)

Adele (43) pontua sobre “mudanças” e cita algumas atividades desenvolvidas nessa nova etapa da pandemia. A professora destaca a mudança ao afirmar que nunca mais será igual; ressalta a mudança de atitude em relação aos alunos, demonstrando um ensino mais humanizado, de acordo com Freire (1996). Enaltece, ainda, os jogos como possibilidade de ensino-aprendizagem e os vídeos com canções que contribuem para o desenvolvimento da oralidade. Os conceitos implícitos na voz da professora perpassam pelos multiletramentos, considerando o letramento digital construído por meio de jogos pedagógicos e canções online que oportunizaram a autonomia para o aluno aprender. Porém, ao afirmar que “tudo voltará ao normal”, quando fala da impossibilidade de dar continuidade ao letramento digital alcançado por intermédio dos jogos e vídeos, ela deixa transparecer a deficiência de estrutura na unidade escolar em que atua, pois algumas salas de aula não possuem sinal de internet, além da falta de TV para exibição dos vídeos com canções. A carência de infraestrutura nas escolas públicas, ainda nos dias atuais, é um impeditivo para o desenvolvimento de aprendizagens por meios digitais vivenciadas durante o momento de isolamento.

Quanto aos multiletramentos, em que pese o professor estar digitalmente letrado após esse período do ERE, os letramentos clássicos retornam à cena escolar, porém, não como antes, pois, na verdade, se apropriaram dos letramentos digitais, conforme Buzato (2012) eles “se entrelaçam”. Esse retorno aos letramentos vernaculares, pode ter ocorrido por fatores diversos como, por exemplo, pela falta de acesso à internet em parte da escola e também por serem ainda de grande relevância para a escola e a sociedade. Todavia, também os novos letramentos foram incorporados, pois trata-se de uma nova visão pautada nas possibilidades disponibilizadas no digital, além do que, eles já fazem parte do cotidiano social de muitos alunos e poderiam favorecer um ensino-aprendizagem mais prazeroso e natural.

b) Visão da equipe gestora

A SME preparou uma formação contínua sobre uma modalidade híbrida de ensino, envolvendo presencial e remoto, com a finalidade de capacitar a própria equipe gestora e os professores, de forma que o retorno ao presencial fosse feito gradualmente. Nessa modalidade, parte dos alunos (em torno de 50%) frequenta a escola durante uma semana, e na semana seguinte, a outra parte; sendo que nos dias em que o aluno não estivesse na escola, ele receberia material complementar para estudar em casa.

Especificamente sobre o ensino híbrido, Dua Lipa pontua a importante formação sobre essa metodologia que estava sendo implantada nesse período da pandemia:

- (44) A formação que o Geraldo veio fazer era sobre a metodologia do ensino híbrido. Aí ele abriu um pouco esse nosso olhar do que seria o híbrido dentro da unidade escolar, porque também nós tínhamos um olhar, eu particularmente, um pouco equivocado. Então como é que poderia ser isso, como é organizar um planejamento nesse sentido, ele trouxe a experiência que ele tinha, para que os professores também buscassem aprimorar a metodologia. Porque assim, o ano passado, eu vejo por mim, o que é que a gente fez? Que a gente não sabia, nós pegamos o tradicional, eu falo o tradicional é a maneira que a gente fazia no presencial, e colocamos dentro do *online*. Eu não sabia fazer de outra forma... e aí ele veio e mostrou diferente, que não é assim, não é só você colocar, tentar transformar a sala de aula dentro do *Google Meet* ou dentro de qualquer outra sala, do *Zoom* que fosse... tinha todo um material que ia. Então, eu primeiro mando a atividade, ele lê o texto, depois só tirar a dúvida. Enfim, eu avalio que aquele curso, conforme a experiência pessoal e profissional do professor, abriu vários horizontes pra vários professores. Foi muito particular o desenvolvimento de cada um. Esse curso proporcionou isso, um avanço bem multifacetado... A gente percebeu. (Dua Lipa)

No excerto (44), fica evidente o equívoco inicial em relação ao conceito de ensino híbrido, como se fosse uma simples transferência da aula presencial para a virtual, sem mudanças, sem adaptações na modalidade de ensino, o que foi esclarecido durante a formação como professor Geraldo Peçanha, o qual enfatizou o uso das metodologias ativas, como por exemplo, a sala de aula invertida. Essa metodologia pressupõe que o aluno seja agente do seu próprio conhecimento, ao fazer o estudo prévio do conteúdo proposto por meio de pesquisas virtuais, para que, em seguida, durante o momento com o professor, ele somente tire as dúvidas e socialize sua compreensão (LEFFA, 2016). Dessa maneira, a gestora municipal pôde observar o desenvolvimento pessoal de cada professor em relação a essa metodologia.

Apesar de receber esse nome, “híbrido”, a modalidade de ensino adotada pela SME não se encaixa no conceito dessa forma de ensinar, a qual, de acordo com estudiosos do assunto (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015; MORAN, 2015), mescla aulas presenciais com uso de tecnologias digitais, tendo o aluno como foco, como agente do seu próprio conhecimento. O que de fato aconteceu nas escolas municipais luverdenses foi uma adaptação dessa modalidade, devido à existência, ainda, do risco de contaminação pelo coronavírus em caso de contatos físicos. Dessa forma, havia alteração de grupos constituídos de cerca de metade do número de alunos da escola, sendo que um grupo ia à escola em uma semana e, na semana seguinte, esse mesmo grupo estudava em casa, intercalando, assim, o acesso às aulas

presenciais. Todavia, as atividades propostas para estudos em casa nem sempre eram realizadas por meio das tecnologias digitais; muitas delas eram atividades impressas. Essa divisão de alunos tinha por finalidade evitar aglomerações acima do recomendado pelos órgãos de saúde e, assim, evitar a propagação do vírus, que ainda estava muito presente e causando mortes. Ainda que a modalidade presencial, naquele momento, estivesse sendo retomada nas escolas do município, essa formação sobre o ensino híbrido ocorreu de forma *online*:

- (45) A gente montou novos grupos, novas formações *online* pra capacitar os professores. Foram tecnológicas, foram de novo *Google Forms*, foi o *Canva*, foi de novo aquele de fazer vídeo, *KineMaster*, *Google Drive*, No começo do ano, com todo o cuidado, a gente fez um momento aonde os professores foram ouvidos, o que eles queriam, e a grande maioria falava "Nós queremos formação, mas não *online*", porque eles também estavam cansados, mas foram necessárias algumas *online*. Então, quando a gente decidiu pro caminho do híbrido, um pouco ia pra escola, um pouco não, foi feito uma formação continuada, foi feito uma formação específica nisso, foi quando a gente contratou Geraldo Peçanha¹⁴, o curso dele foi praticamente todo *online*, mas aí, quando a pandemia permitiu, em julho, ele veio no presencial pra ter esse momento que era o desejo dos professores. A formação que o Geraldo veio fazer era sobre a metodologia do ensino híbrido. E depois, conforme ia diminuindo a questão do vírus, nós começamos com os presenciais. (Dua Lipa)

A formação continuada para uso das novas tecnologias no ensino prosseguiu na nova gestão. Dua Lipa (44) cita a formação pedagógica com foco na metodologia de ensino híbrido, além dessas formações na área das tecnologias digitais sobre o uso do *Google Forms*, *Drive*, *Canva* e aplicativo de vídeo *Kinemaster*.

Segundo o relato no excerto (44), naquele momento, os professores solicitavam formações presenciais, pois foram muitas atividades de forma virtual (necessárias pelo momento de crise sanitária e isolamento social), mas que podem ter contribuído para muitos sentirem falta do presencial, o qual possibilita o contato "olho no olho".

As formações online foram necessárias naquele momento devido à crise sanitária, mas reconhece-se que, no presencial, as dúvidas podem ser sanadas no exato momento em que surgem, o que favorece uma aprendizagem mais ampla.

¹⁴ Prof. Dr. Geraldo Peçanha de Almeida é psicanalista. É pedagogo pela UNESP-Universidade Estadual Paulista, de São Paulo. Mestre em Teoria Literária pela UFPR - Universidade Federal do Paraná e Doutor em Crítica literária pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. É autor de mais de 70 livros, entre infantis, livros para educadores, livros para pais e livros de autoconhecimento. (Fonte: <http://geraldoalmeida.com.br/curriculo.php> Acesso em 20/05/2022)

Em relação à LI especificamente, Dua Lipa fala sobre a formação continuada, a qual teve lugar de destaque nesse momento do retorno ao presencial:

- (46) A gente começou a montar grupos menores pra estudar e aí foi a Língua Inglesa, foi um grupo que foi preciso porque eles sentiram necessidade. Então eu como secretária, eu avalio que o grupo da Língua Inglesa foi o grupo pioneiro nessa organização, eram os que mais se organizaram, eles se organizaram a ponto de doarem uma hora de trabalho deles, eles começavam, se eu não me engano era às 16 horas e ficavam até às 18 e a aula termina às cinco horas em algumas escolas, outras é às cinco e meia e se eu não me engano era a cada 15 dias. Eu falo tudo se eu não me engano porque tem o pedagógico que cuida disso. Sempre com um assessor pedagógico, ou um professor mais experiente pra coordenar, pra socializar, pra orientar esses momentos. O que mais foi importante nesse momento foi o trocar ideias, era fortalecer o pedagógico, porque aí cada um falava quais estavam sendo as suas dificuldades pedagógicas. Então, ao estar juntos, eles fortaleciam um ao outro. E, ao mesmo tempo que eles estudavam, eles se fortaleciam. Eu fazia essa leitura quando os assessores pedagógicos vinham e falavam comigo, "Ah, tá legal, o grupo tá empenhado, eles estão engajados, eles estão otimistas", isso era importante porque eu precisava também olhar pro lado emocional do professor, ele tinha que voltar a se sentir bem, se sentir animado, encorajado, "Eu posso". Porque eles estavam muito tempo também sozinhos. (Dua Lipa)

Dua Lipa (46) ressalta que os encontros dos professores de LI do município tinham o propósito de troca de informações, práticas pedagógicas, mas também tinham a finalidade de fortalecer emocionalmente esse grupo de professores, com vistas a torná-los mais animados e engajados, para assim conseguirem superar as dificuldades de sala de aula e da vida, nesse período ainda de muitas incertezas concernentes à pandemia. Esse olhar humanizado da gestora municipal pode ser relacionado com os conceitos da pedagogia freiriana, e provavelmente tenha reflexos lá no dia a dia da escola, na aprendizagem dos alunos, pois um professor animado tem a capacidade de produzir criativamente suas aulas, mediando o conhecimento de forma mais leve e interessante aos seus alunos. Essas questões inerentes ao filtro afetivo do professor, como por exemplo sua motivação, alinham-se aos conceitos defendidos por Barcelos e da Silva (2015) e Nóvoa (2020; 2021), sobre a influência dos sentimentos, crenças e emoções nos fazeres pedagógicos docentes, de maneira a propiciar aos alunos uma aprendizagem mais prazerosa e efetiva também.

O ensino e a aprendizagem no retorno ao presencial constituiu-se da continuidade aos multiletramentos, com solicitação de formações presenciais pelos professores, os quais, após o uso excessivo das tecnologias digitais durante o período de distanciamento social, demonstraram necessidade de retorno às formações presenciais, sem que para isso utilizassem

de meios conectados com as novas tecnologias, o que caracteriza os letramentos clássicos. Corrobora-se a ideia da importância da continuidade dos multiletramentos no ambiente escolar sem, entretanto, excluir os letramentos clássicos, pois os dois têm papéis relevantes no ensino-aprendizagem da atualidade, os dois se entrelaçam e se modificam, considerando a diversidade de gêneros textuais em circulação. Ademais, entende-se que o letramento digital vai muito além do “uso de meios digitais para ensinar”, pois faz parte dessas aprendizagens que estão em sala de aula no retorno presencial. O letramento digital é fundamental para que as pessoas possam fazer uso dos mecanismos de participação que a internet propicia, com a finalidade de interagir e relacionar-se com o outro e com todo o mundo, e, assim, favorecendo a inclusão social (Buzato, 2007).

c) Visão dos pais

Após esse período em que desempenharam a função de tutores na educação formal de seus filhos, os pais fazem um balanço sobre a retomada das aulas no presencial, demonstram suas expectativas para o futuro pós-pandemia e revelam sua preferência entre o ensino *online* e presencial:

- (47) Podia também mandar os links, assim, pra estudar no celular ainda, pra dar uma complementação. E elas também aprendendo a mexer no celular pra ver coisas da escola, não só TikTok, só videozinho, porque daqui pra frente vai ser desse jeito ... é só celular. (Taylor Swift)
- (48) Por enquanto só atividade impressa. Não houve, então, continuidade nos jogos e nas atividades *online*. O positivo foi essa questão de aprender a lidar com as tecnologias, como fazer pesquisa, não ficar esperando só pela gente, se organizar na rotina, no tempo. Ela tinha maior facilidade pelo *online* na Língua Inglesa, que aí o registro partia dela, na hora de registrar. Já a apostila vinha com mais atividades escritas, e aí era o inverso, aí ela tinha que fazer a pesquisa no *Google* pra poder conseguir fazer as atividades da apostila. Então eu via que ela preferia o *online*. Prefiro o ensino presencial, por conta que nós professores não estarmos preparados pra lidar com o *online* ainda, nem nós e nem as famílias, porque a família tem que ser orientada, tem que receber formação. Se pudesse conciliar os dois, o *online* e o presencial, desde que não houvesse exageros e todos tivessem preparados pra lidar com o processo, que seria o ensino híbrido, seria maravilhoso, mas primeira coisa era analisar: todos teriam acesso? (Demi Lovato)
- (49) Se as tecnologias devem continuar? Sim, se adequando às necessidades. E quanto mais humanizada a tecnologia for, não sei se eu posso usar esse termo, que parece bem estranho. Mas enfim, se houver uma forma de fazer com que a tecnologia possa aproximar mais e ficar mais pessoal,

sim, eu acho muito válido, porque vai depender da faixa de idade. Por exemplo, eu acho que a educação tecnológica, vamos dizer assim, o ensino através das tecnologias, usando a tecnologia como ferramenta, funciona muito bem pra alguns. Por exemplo, eu sei que é impossível o que eu tô falando, mas vamos supor, se fosse possível uma aula online onde pudesse ver a carinha, todo mundo tivesse realmente que mostrar a carinha, todo mundo tivesse internet boa e as turmas não fossem tão grandes, eu acho que seria interessante. Mas tem isso também, porque adolescentes não querem abrir a câmera. Esse é um problema, é um desafio, principalmente adolescente. (Nina Simone)

- (50) Eu prefiro presencial, mas como teve o problema da Covid e tudo, essas coisas, foi bom para as crianças não ficarem totalmente sem estudar, foi bom o ensino a distância, o estudo remoto. Eu fiz faculdade a distância, eu aprendi muito, porque a gente lê muito, a gente tem que prestar bem atenção, é muito bom o ensino a distância, eu fiz Pedagogia pelo ensino a distância e não me arrependo, mas a gente tem que ter paciência e ter interesse, querer fazer aquilo ali. E como ela é criança, ela não foca muito numa coisa, quando ela começa a focar, que aparece alguma distração, ela já tira a concentração daquilo ali pra prestar atenção em outra coisa. Eu acho que pra eles, crianças, é muito difícil. Eu pedia pra minha menina mais velha ajudar, mas eu sempre estava ali presente. A menor tinha muita dificuldade nas aulas de Inglês, ela tinha muita dificuldade. (Sia)

As quatro mães entrevistadas foram unânimes em afirmar a preferência pelo ensino presencial, o que, indiretamente, confirma o exposto por elas anteriormente— o fato de que esse período de pandemia serviu para a valorização da escola.

Taylor Swift (47) pede pela continuidade dos *links*, ou seja, de atividades virtuais como complemento dos estudos, pois reconhece que o celular agora faz parte do cotidiano das crianças e destaca a necessidade de sua utilização pedagógica também.

Demi Lovato (48) declara sua preferência pelo ensino presencial, relatando que faltou formação tanto para os docentes como para as famílias também. Se houvesse essas necessárias formações e não havendo exageros nas quantidades de atividades enviadas, ela observa que o ensino híbrido seria bem-vindo. Em referência às aulas de LI, Lovato relata que o uso de materiais multissemióticos, como jogos *online* e vídeos, foi interrompido, e voltou-se a usar somente o caderno, com registro dos conteúdos por escrito. Os pontos positivos evidenciados por essa mãe compreendem a aquisição de habilidades quanto ao uso das tecnologias digitais, inclusive ela ressalta a independência e protagonismo da filha, que passou a fazer pesquisas de forma autônoma na internet sobre os temas estudados, sempre que tinha dúvidas. Portanto, de certo modo, pode-se inferir que os multiletramentos propostos pelo NLG (1996) foram desenvolvidos por meio do uso das tecnologias digitais e contribuíram para ampliar os conhecimentos de forma contextualizada.

Nina Simone (49) reconhece que algumas pessoas não têm perfil para essa modalidade de ensino, mas cita seu sonho de ter aulas por meio de tecnologias digitais mais humanizadas, com turmas menores e com o olhar afetuosos do professor, mesmo que de forma virtual.

Sia (50) confirma o lado positivo do uso das tecnologias em um momento que, para salvar vidas, as escolas fecharam, e esse era o único meio para dar continuidade aos estudos. Foi uma maneira única de não se perder totalmente o vínculo entre escola e famílias/alunos. Expõe também sua opinião sobre o fato de que o ensino remoto é melhor para adultos, que são mais focados do que crianças. Por fim, lamenta a falta da escola, ao dizer que a filha menor tinha muita dificuldade na realização das atividades de LI, precisando contar com a ajuda da irmã mais velha, a qual já havia cursado uma escola de idiomas.

Diante disso, pode-se afirmar que a realidade enfrentada pelos pais também foi de muitas dificuldades, em relação ao uso das tecnologias, à falta de aparatos tecnológicos de qualidade, ao acesso amplo à internet, à pedagogia do ensinar, aos sentimentos e emoções que permearam esses momentos de pandemia e à sobrecarga de trabalho. Mas nem tudo foi negativo, como toda nova tecnologia, houve dificuldade na apropriação do novo, a rapidez exigida e a imposição da pandemia colaboraram com o mal estar dessa nova situação; houve relatos de conquistas importantes, como a proximidade entre as famílias, os letramentos adquiridos pelo uso das tecnologias digitais e mesmo os novos hábitos de se fazerem coisas simples do dia a dia, como ir ao supermercado, fazendo uso de máscaras, álcool em gel e mantendo o distanciamento e isolamento social necessários para salvar vidas.

Desse modo, constatamos que aconteceu o inédito-viável, proposto por Freire (1987) e revisitado por Liberali (2020), com as escolas indo para dentro das casas. Enfim, houve algumas perdas, enfrentamentos, mas também aprendizagens que possibilitaram dar continuidade à vida.

A seguir, apresentamos um quadro com os dados analisados de forma resumida, de maneira a sintetizar os dados dessa categoria, levando-se em conta os três diferentes momentos nas escolas municipais luverdense em relação à pandemia (antes, durante o ERE e o retorno ao presencial):

Os três lados da mesma história – Parte II: O ensino e a aprendizagem vivenciados

Quadro 5: Resumo dos Dados

	Professores	Gestores	Pais
Antes da Pandemia	Formações presenciais, nas quais o olho no olho do palestrante poderia identificar e sanar as dúvidas da audiência.	Formações presenciais, aprendizagem mais efetiva relacionada à interação e socialização entre alunos, professores e gestores.	No presencial, a aprendizagem era mais produtiva, pois os alunos tinham maior compromisso, envolvimento e dedicação com os estudos, mais interesse e participação dos alunos nas atividades escolares.
ERE	Uso das novas tecnologias digitais = aprendizagem contextualizada e natural. Professor mediador do conhecimento. Autonomia discente na construção da sua aprendizagem (FREIRE, 1987; 1996). Colaboração, interação entre professores. Aprender para ensinar. Fortalecimento vínculo família-escola = desenvolvimento cognitivo discente.	Formação docente online sobre uso pedagógico das tecnologias digitais. Mediação entre famílias e escola. Pesquisas nortearam as tomadas de decisões quanto ao retorno das aulas presenciais, aos processos de ensino-aprendizagem e à necessidade de auxílio da população em situação de vulnerabilidade.	Uso das tecnologias digitais para aprender. Ensino online impessoal não estimula a aprendizagem discente. Absenteísmo e presenteísmo. Defasagem na aprendizagem. Sobrecarga de trabalho dos pais, falta de acesso a aparelhos tecnológicos e internet de qualidade prejudicaram aprendizagem. Maior união e interação entre as famílias. Para aqueles que tiveram disponibilidade de tempo e habilidade para ensinar, a aprendizagem fluiu positivamente.
Retomada Presencial	Mudanças na forma de ensinar por meio das tecnologias digitais, a depender da infraestrutura disponível na unidade escolar. Ensino mais humanizado. Jogos e vídeos como apoio à oralidade LI.	Adaptação do ensino híbrido. Formações tecnológicas <i>online</i> e pedagógicas com evento final presencial. Professores pediam formações presenciais. Encontros dos professores de LI para interação e troca de experiências. Olhar humanizado em relação aos professores	Preferência pelo ensino presencial. Valorização da escola. Atividades multissemióticas e lúdicas interrompidas. Valorização do uso das tecnologias como apoio ao ensino e à aprendizagem.

Fonte: Criação da autora

De acordo com o que foi pontuado pelos professores, o ensino e a aprendizagem antes da pandemia ocorreram por meio de formações presenciais, nas quais o olho no olho do palestrante pôde identificar e sanar as dúvidas da audiência. Havia um certo preconceito quanto ao ensino remoto, por meio das tecnologias digitais, com afirmações que destacavam o ensino na modalidade presencial, em detrimento à modalidade EaD. Entretanto, esse preconceito foi quebrado durante a modalidade ERE, pois constatou-se que, a depender do comprometimento dos alunos, a aprendizagem ocorre de forma efetiva. Nesse período em que a modalidade de ensino era o ERE, as formações aconteceram online, o que para alguns foi bom, mas houve aqueles que não conseguiram participar pela sobrecarga de tarefas nesse momento da pandemia, além de pontuarem que não era possível sanar as dúvidas nas aprendizagens virtuais. A

aprendizagem sobre o uso das novas tecnologias construiu-se por meio do apoio técnico, pedagógico e na interação entre os pares. No retorno ao presencial, os docentes relataram mudanças de olhares, que preconiza o ensino humanizado, enaltecido por Freire (1996). Os multiletramentos implícitos nos relatos docentes, considerando o letramento digital construído por meio de jogos pedagógicos e canções online, favoreceram o protagonismo do aluno na sua aprendizagem. A carência de infraestrutura nas escolas públicas municipais foi denunciada pelas docentes, o que pode configurar um impeditivo ao desenvolvimento dos novos letramentos.

As concepções dos gestores sobre o ensino e a aprendizagem no período que antecedeu a deflagração da pandemia apontam hábitos estabelecidos nas atividades escolares, por serem sempre desenvolvidas de forma presencial.

Na modalidade ERE, houve mudanças nas formações sobre o uso das tecnologias digitais para o ensino, que deram suporte aos professores para o uso das metodologias nas quais a participação e o protagonismo do aluno estão presentes e podem favorecer a aprendizagem das crianças.

É possível inferir que as formações *online* favoreceram o letramento digital docente e, por consequência, o discente, e também de alguns pais. Todas essas constatações permitem verificar o que pode influenciar na aprendizagem dos alunos ou no modo como concebem o aprendizado.

Além do apoio pedagógico aos professores, os gestores contribuíram para o fortalecimento do elo entre famílias e escola, o que condiz com o exposto por Freire (1996) sobre a importância da participação da família na construção do conhecimento científico das crianças. E no retorno ao presencial, a aprendizagem prosseguiu de forma *online*, com alguns momentos presenciais, o que nos permite inferir que os multiletramentos também estiveram presentes nesse retorno às aulas presenciais.

Para as mães, antes da pandemia a aprendizagem na escola era mais produtiva, pois os alunos tinham maior compromisso, envolvimento e dedicação com os estudos. A rotina estabelecida e a interação pessoal permitiam melhores resultados na aprendizagem. Dessa forma, a falta de interesse e de dedicação nas atividades escolares alinha-se aos conceitos de presenteísmo e absenteísmo (OLIVEIRA *et al.*, 2019; ZANARDI, 2012), que evidenciam a participação meramente simbólica dos alunos, sem se envolverem, de fato, nas atividades ou, por outro lado, a ausência causada por diversos fatores, como por exemplo, por acomodação ou alguns problemas emocionais, consequência do distanciamento social. A modalidade do ERE foi marcada por grandes desafios aos responsáveis pelas crianças, pois tiveram de aprender para

poder ensinar (FREIRE, 1989); houve aprendizagens em relação ao uso das novas tecnologias digitais, além de outras como conteúdos científicos e maior interação e valorização da família (FREIRE, 1957 *apud* GADOTTI, 1996). Dessa forma, reafirmasse a conscientização quanto à importância da escola e, em especial, dos professores no cotidiano das famílias.

Assim sendo, pode-se entrever que a pandemia trouxe muitas mudanças e aprendizagens para a Educação. A escola, que era vista como o local principal de estudos, alargou seus muros para favorecer aprendizagens muito além das salas de aulas, com a mediação do conhecimento feita não pelos professores, mas sim pelas famílias em casa. Os educadores tiveram que se reinventar para dar seguimento às aulas de maneira virtual, por intermédio das novas tecnologias digitais. E depois do distanciamento social, deu-se continuidade aos multiletramentos por meio dos letramentos digitais, que permitem aprender muito além do uso das tecnologias digitais.

4.3 Letramentos e multiletramentos em diálogo com as diferentes modalidades

Os multiletramentos desenvolvidos pelos participantes da pesquisa em cada uma das modalidades de ensino é o foco desta categoria. Sobre o conceito de multiletramentos, retomamos Rojo (2012), que os descreve como sendo os letramentos em múltiplas culturas e múltiplas linguagens. A pesquisadora observa que, nesse contexto de pandemia, ao fazer uso da multimodalidade e multiculturalidade das linguagens digitais que envolvem os multiletramentos, o professor tem a oportunidade de tornar suas aulas mais interessantes, além de incentivar o protagonismo de seus alunos, o que pode resultar em maior participação e interação multissemiótica dos discentes (ROJO, 2020).

Dessa maneira, subdividiram-se os multiletramentos percebidos de acordo com cada fase da pandemia na Educação, seguindo a padronização das subcategorias anteriores, sendo descrita e analisada sob a perspectiva dos (a) professores, (b) equipe gestora e (c) pais.

4.3.1 Ensino Presencial Anterior à Pandemia

Como referência para as demais modalidades de ensino deste trabalho, nesta subcategoria descrevemos e analisamos os letramentos presentes na fase anterior à pandemia, quando a modalidade de ensino vigente era a presencial. Esses (multi)letramentos serão apresentados aqui sob a ótica dos participantes, conforme sequência mencionada acima.

a) Visão dos professores

Apresentam-se as percepções das professoras Adele e Tina Turner neste item, sobre o ensino de LIC e os letramentos/multiletramentos antes da pandemia:

(54) Eu me prendia muito no quadro. Eu me preocupava muito em passar as palavras. (Adele)

(55) Antes da pandemia eu trabalhava com os alunos jogos físicos, utilizava atividades impressas, trabalhos em grupos, usava os *chromebooks* e passava conteúdo no quadro. (Tina Turner)

Na modalidade presencial anterior ao distanciamento social, segundo Adele (54), o ensino era praticado por meio da escrita de vocabulário da LI, ou seja, focado na estrutura da língua por meio de lista de palavras. Tina (55), além de usar o quadro, lançava mão dos jogos físicos e atividades impressas. O hábito de “passar no quadro” e os alunos copiarem fazia parte das práticas didático-pedagógicas; todavia, não se evidencia qual conteúdo era desenvolvido.

Observam-se, portanto, indícios da predominância na valorização dos letramentos vernaculares por meio da escrita docente no quadro, assim como da escrita dos alunos, ao copiarem “as palavras”. O uso dos jogos físicos apontado por Turner (55) perpassa pelos conceitos dos letramentos, já que os jogos e os gêneros textuais (orais ou escritos) fazem parte das práticas sociais das crianças. No caso dos escritos, é comum que nesses jogos haja contato com as regras e instruções, que podem ser escritas ou orais. Já os *chromebooks* citados por Tina (55) permitem que os multiletramentos ocorram, haja vista serem meios tecnológicos multiculturais e multissemióticos de desenvolver a LI. Percebe-se um alinhamento com o exposto por Rocha (2008), que reflete sobre o ensinar língua estrangeira para crianças na contemporaneidade, sob a perspectiva de assegurar o livre acesso às várias oportunidades de desenvolvimento em diferentes contextos, ideia que também alinha-se aos conceitos de letramento de Soares (2007).

Por conseguinte, os dados ora apresentados indicam que, antes da pandemia, tanto os letramentos vernaculares (predominantemente) como os multiletramentos estavam presentes nas práticas pedagógicas das docentes, embora o uso das tecnologias digitais ocorresse de forma tímida, sem muita frequência.

A seguir, apresentamos como os gestores experienciaram os (multi)letramentos nessa fase anterior ao isolamento em casa.

b) Visão da equipe gestora

O excerto (56) corrobora a concepção anterior revelada pelos professores em relação aos letramentos desenvolvidos na modalidade de ensino presencial:

(56) Antes da pandemia, nossas reuniões com os professores eram presenciais, todos juntos. Os professores preparavam as atividades, levavam para os alunos, os alunos tinham que registrar, ler, aprender os conteúdos. (Frank Sinatra)

Pelo relato de Sinatra (56), é possível perceber que os letramentos vernaculares estavam presentes por meio da escrita e leitura de textos, o que era uma prática habitual no cotidiano escolar. Com o surgimento das novas tecnologias digitais, muito se tem falado sobre seu uso pedagógico, com finalidade de se desenvolverem os multiletramentos. Faz-se necessário reafirmar que os multiletramentos são uma continuidade dos letramentos clássicos, estão interligados em rede (BUZATO, 2012), de maneira que um não apaga o outro.

Estão dispostos nos excertos (57) e (58) relatos sobre as experiências dos gestores no que era considerado ensino presencial “normal” – antes do fechamento das escolas.

(57) Não conseguia exercer exatamente a nossa função de coordenador, de estar ali lado a lado com o professor, olhando o que o professor levava pra sala, conferindo atividades. (Barbara Streisand)

(58) Antes da pandemia os nossos alunos tinham tudo o que tem hoje, só que parece que eles não valorizavam. Porque era tudo normal, não tinha nada de diferente (Madonna)

Streisand (57) ressalta que, por vezes, não tinha condições de estar mais próxima do professor, dando o apoio pedagógico inerente à sua função, ainda que estivesse sempre fisicamente presente na escola. Quanto aos multiletramentos, o relato da coordenadora deixa entrever os letramentos clássicos, ao citar as atividades, provavelmente impressas, que eram levadas pelos professores para a sala de aula.

Madonna (58) destaca que nessa fase os alunos não reconheciam os esforços pedagógicos para sua aprendizagem, pois para eles tudo fazia parte de um cotidiano. Ao experienciarem o período de distanciamento social, as crianças deram mais valor ao ambiente

escolar, pois sentiram falta das interações que ocorriam nesse ambiente, conforme veremos nos relatos mais à frente.

Dessa forma, os dados revelam a desvalorização por parte dos alunos em relação à vida escolar, o que nos leva a refletir se a inclusão das tecnologias digitais com finalidade pedagógica na sala de aula poderia contribuir para um maior interesse dos alunos, já que elas fazem parte do cotidiano das crianças fora da escola. Além disso, os dados demonstram que a equipe gestora trabalhava de forma exaustiva, solucionando os problemas corriqueiros da escola, sendo que, muitas vezes, não conseguiam desempenhar o apoio pedagógico necessário aos docentes – apoio esse que poderia colaborar para os multiletramentos docentes e discentes.

Os letramentos vernaculares, por meio das atividades que envolviam leitura e escrita, eram mais comuns no dia a dia da escola, ficando os multiletramentos em segundo plano nessa fase anterior à pandemia.

c) Visão dos pais

Conforme relato dos pais de alunos nesse período, imperava o letramento tradicional, ou seja, as tecnologias digitais não faziam parte do cotidiano das escolas.

(59) Antes era só atividade mesmo e o registro no caderno. (Demi Lovato)

(60) A minha percepção é que, antes da pandemia, havia uma maior proximidade entre professores, alunos e pais. E também quanto à aprendizagem, eu percebia que estava fluindo melhor, tinha um maior compromisso dos alunos, até mesmo porque eles estavam presenciais, tinha horário, tinha os projetos da escola, as atividades, as tarefas. Foi um momento de interação entre famílias e escola, que eu achei bastante produtivo. Na língua inglesa tinham atividades interessantes do tipo: complete, ligue, com desenho. (Nina Simone)

Lovato (59) alinha-se ao exposto pelos professores e gestores em relação aos letramentos vernaculares que estavam presentes por meio das atividades de escrita em papel, o que confirma o fato de as tecnologias digitais, na maior parte do tempo, não fazerem parte do ambiente escolar.

Nina Simone (60) destaca a interação que havia no ambiente escolar, uma conexão que unia família e escola antes da pandemia. É possível identificar o reconhecimento e valorização das relações interpessoais, das emoções que estavam presentes na escola no momento anterior à pandemia. Segundo a visão dos pais, essas relações sociais interferiam na aprendizagem de

forma positiva. Especificamente sobre as atividades desenvolvidas na língua inglesa, Nina cita exercícios para ligar e completar (atividades ilustradas com desenhos). Dessa forma, os letramentos clássicos relatados por meio da escrita e os multiletramentos presentes nas imagens que ilustravam as atividades de LI no ensino presencial foram evidenciados e valorizados pelos pais.

Assim sendo, é plausível afirmar que, nesse período que antecedeu a pandemia, existe uma concepção majoritária entre todos os participantes da pesquisa – professores, gestores e pais – de que os letramentos vernaculares eram predominantes na escola, enquanto os multiletramentos apareciam de forma tímida, às vezes por meio de imagens estáticas.

4.3.2 Ensino Remoto Emergencial

Nesta categoria, descrevemos e analisamos a modalidade ERE de ensino, que entrou em vigor quando as escolas foram fechadas repentinamente. Passou-se da modalidade presencial para a remota, o que proporcionou o desenvolvimento dos (multi)letramentos e grandes mudanças para a realidade de todos os envolvidos na Educação. A modalidade de ERE foi a alternativa para que o ensino escolar simplesmente não parasse e a formação dos alunos não entrasse em colapso.

a) Visão dos professores

No ERE, foi exigido um esforço muito grande dos professores, pois se viram obrigados, da noite para o dia, a mudar a modalidade de ensino para ERE, para a qual não tinham formação, ou seja, não estavam habilitados (BRANDÃO, 2011). A sobrecarga de trabalho imposta também exigiu deles uma dedicação maior de tempo, pois tinham de fazer dois tipos de atividades, as virtuais e as impressas, essas últimas para os que não tinham possibilidade de acessar os *links* (ou não queriam). Ademais, o horário de trabalho foi estendido para suas folgas e fins de semana, pois muitos pais, que trabalhavam durante o dia, precisavam de apoio para executar as tarefas no período da noite e nos fins de semana.

Primeiramente, havia necessidade de formação na área das tecnologias, as quais já faziam parte da vida dos alunos, mas não com o “choque” vivenciado pelo distanciamento social imposto pela pandemia. Cabe aqui uma reflexão sobre a formação inicial e/ou continuada dos professores em relação às tecnologias: o momento da pandemia evidenciou uma carência no preparo para o uso das tecnologias digitais com propósito pedagógico (GRUBERT,

SANTOS e GALLARDO, 2021). Com formação adequada, o professor poderia aproximar-se mais do contexto discente e assim propiciar um ensino-aprendizagem preconizado pelos multiletramentos (NLG, 1996; SOARES, 2002; COSCARELLI e RIBEIRO, 2011).

(61) Aos poucos, com as formações que o município foi oferecendo pros professores, tivemos que ir adaptando. Aquilo que não sabia, perguntando um pro outro. “Ai, como que você faz?” “Ai, eu faço assim”. E aí a gente foi realizando as atividades. Eles conseguiram dar esse suporte para o professor, para aprender a manusear o *Forms*, que foi a ferramenta utilizada na época, a ferramenta digital. (Tina Turner)

A docente (61) evidencia seu letramento digital pela troca de conhecimento com os colegas, o que deixa entrever os conceitos de Vygotsky (1991), o qual preconizava a aprendizagem pela interação entre pares mais competentes, ou seja, a troca de conhecimentos entre as docentes permitiu a Tina Turner desenvolver seus letramentos. Outro ponto a ser analisado nesse excerto é o relevante apoio dado pelo município, por meio de formações continuadas, que também contribuíram para o letramento digital docente (GRUBERT, SANTOS e GALLARDO, 2021). Nesses espaços, quer seja presencial, quer seja via interação digital, as mediações acontecem (VYGOTSKI, 1991) e favorecem a construção de novos conhecimentos aos docentes. As formações, portanto, são relevantes para que o professor atualize-se e, dessa forma, encontre meios de mediar o conhecimento, tornando o ensino-aprendizagem mais interessante e natural aos discentes.

Adele, ao ser questionada sobre as aprendizagens na área das tecnologias, em especial com o uso dos jogos *online* como uma maneira de ensinar, disse:

(62) Teve muito aprendizado de ambos os lados, as crianças aprenderam e eu também aprendi muitas coisas que eu não sabia. Como professora, eu evolui um milhão. Um milhão, porque eu aprendi muitas coisas que eu não sabia e que me trouxeram muito sofrimento, mas que hoje viraram coisas boas. Eu melhorei muito, eu aprendi um outro lado, um pouco mais relaxado assim, de não fazer tanta pressão, mas que a criança consiga aprender. Só que, antes, eu não sabia dessa ferramenta porque eu não sou muito habilidosa, mas aí, depois que eu fui aprendendo, então, eu percebi assim, que o lúdico com a criança faz toda a diferença. (Adele)

Adele menciona que não conhecia a “ferramenta”, referindo-se à ferramenta digital, e fala de suas aprendizagens durante esse período. Ela não especifica quais foram, porém deixa explícito no excerto (62) que mudou sua percepção em relação ao modo de aprendizagem da criança, ao constatar a relevância da ludicidade para a concretização da aprendizagem. Entende-

se que essa mudança de percepção poderá gerar um ensino contextualizado, partindo de referências do mundo infantil, o que facilita sobremaneira a aprendizagem, tornando-a mais interessante aos discentes e, de certa forma, facilitando as práticas pedagógicas docentes (RAVAGNANI e JUSTINA, 2021). Essa contextualização do ensino e a multissemiose presente nos jogos *online* condizem com os conceitos dos multiletramentos (NLG, 1996), que defendem o ensino-aprendizagem a partir do universo do aluno, por meio de atividades que usem a multiplicidade de linguagem, típica das tecnologias digitais.

(63) os pais, em sua maioria, principalmente na língua inglesa, muitos pais não têm essa habilidade com a língua, então, eles mandavam mensagem pra saber como que tinha que fazer, quando havia a dificuldade do aluno. Os pais, eles... embora eles tivessem a dificuldade de realizar junto com os filhos, as atividades de língua inglesa, eles se esforçavam pra que o filho realizasse as atividades. Então, eles entravam em contato, perguntavam, eu sempre postava a atividade de língua inglesa, ficava disponível. Postava de manhã, já sabia que, à tarde, eu ia ter que ficar disponível ali pra dúvida, porque ia surgir. Então, postou formulário no grupo do *WhatsApp*, podia ficar esperando que as dúvidas iam aparecer. Daí, então, eles já vinham perguntando. Tiravam *print* da tela de qual atividade que eles não tinham entendido e postavam no grupo lá, ou mandava pessoalmente pra mim, no particular. E aí, eles falavam: “Olha, *Teacher*, essa atividade aqui, não compreendi como é pra fazer”. E aí, assim a gente ia sanando as dúvidas e eles iam realizando as atividades com os filhos. (Tina Turner)

(64) (...) Principalmente quando acontecia os jogos, os pais mandavam muito no particular: “Olha, prof., ele jogou, ele gostou”. Algumas atividades que a gente pedia pra fazer no caderno, então, os pais tiravam foto, mandavam no *WhatsApp*. Mas não era 100% Sempre tem uma minoria que faz. eles faziam, só que a minoria que dava feedback. Na verdade, assim, aquele pai que ele é presente na vida escolar do filho, ele era presente quando tava na escola e ele era presente quando estava em casa. O pai que deixa um pouco a desejar, ele deixou a desejar. Mas não são todos o pai que ele é presente, ele tratava de colocar o filho pra fazer a tarefa, de mandar pra professora, de pedir se estava certo. (Adele)

Conforme apontado por Tina Turner (63) e Adele (64), alguns pais participaram de forma mais ativa da vida escolar dos filhos, auxiliando na mediação durante o distanciamento social. Essa mediação dos pais, segundo Freire citado por Gadotti *et al* (1996), é extremamente salutar para a construção crítica dos indivíduos.

Portanto, é pertinente dizer que esse contato dos pais com os professores e a participação deles como mediadores de conceitos científicos para os filhos podem trazer muitos benefícios. Dentre eles, o fortalecimento do vínculo da criança com a escola – mesmo que a distância, pois

a escola deixa de ser concebida como um lugar exclusivamente físico, mas continua contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

(65) O meu contato com os alunos, na maioria, se deu pelo grupo do *WhatsApp*. Um ou outro aluno fazia algum tipo de chamada, de ligação mesmo. Mas, a maioria eram áudios que eles mandavam pra tirar dúvida da atividade, ou mensagem pelo *WhatsApp*. O *Google Meet*, eu não cheguei a usar nas minhas aulas. Embora a pandemia trouxe toda essa incerteza pra gente, esse medo, esse receio, houve também uma surpresa, porque os alunos entravam na plataforma, eles respondiam as atividades, de uma forma até ampla. Não foi uma defasagem, uma ruptura muito grande entre aluno e escola. A maioria deles mantiveram contato com a escola. Houve aqueles que nunca acessaram o portal, nunca fizeram nenhuma atividade. Mas isso foi a minoria. Os alunos, na sua maioria, eles sempre mandavam foto da atividade realizada. (Tina Turner)

Para manter o vínculo com a escola, o único meio possível nessa fase da pandemia foi por intermédio das tecnologias digitais, como afirma Tina Turner no excerto (65). A professora cita que o contato era feito somente por áudios; portanto, a criança não teve contato visual físico com o professor. Contudo, pelas lentes da docente, esse contato por áudios oportunizou uma resposta ampla dos alunos. Os letramentos digitais desenvolvidos nesse período, em conformidade com o defendido por Buzato (2007), podem ter favorecido a inclusão social daqueles alunos que se valeram dos meios tecnológicos para interagir com os professores e dirimir dúvidas na construção de sua aprendizagem.

Confirma-se o exposto pela pedagogia freiriana (FREIRE, 1957 *apud* GADOTTI *et al.*, 1996; 1969), a qual prega a proximidade entre a escola e a vida do aluno a fim de possibilitar um ensino mais humanizado, o que favorece, em especial nesse momento de distanciamento social, a aprendizagem autônoma discente. Turner destaca também a relevância das tecnologias digitais na Educação, o que pode permitir a ocorrência dos multiletramentos (NLG, 1996; SOARES, 2002; COSCARELLI, Ribeiro, 2011) e ajudar sobremaneira na continuidade do ensino e na superação desse momento tão atípico e desafiador para a Educação.

Essas ações alinham-se ao exposto por Coscarelli (2020), que defende formações docentes de maneira a habilitar os professores ao ensino contextualizado, também defendido pela pedagogia freiriana, e a usarem as novas tecnologias digitais com finalidades pedagógicas (RIBEIRO, 2020), o que possibilitaria um ensino menos conteudista (JUNQUEIRA, 2020).

(66) Eu acho que aprendeu. Não foi... não é igual, a gente sabe que não é igual, mas o aluno que se interessou, que fez, que acessou, ele conseguiu

aprender sim. Hoje, quando a gente tá na sala de aula e trabalha alguma coisa diferente, eles falam: "Ai, prof., eu fazia isso no formulário lá no *WhatsApp*". Então assim, alguma coisa se aprendeu disso. Se ele sabe que ele já viu aquilo, já é um aprendizado. (Adele)

Conforme pontuado por Adele (66), houve aprendizagem com a contribuição dos multiletramentos nesse período de distanciamento social, comprovada no período seguinte de retorno à sala de aula, quando os alunos se recordavam de conteúdos estudados *online*. Isso nos leva a reflexionar sobre essa nova maneira de ensino-aprendizagem, a qual mescla o uso das tecnologias digitais que possibilitam os multiletramentos (plataformas e aplicativos, imagens digitais), e os letramentos “clássicos” (caderno, lápis, lousa) (NLG, 1996; SOARES, 2002; COSCARELLI e Ribeiro, 2011).

Com o distanciamento social provocado pela pandemia, quando os recursos tecnológicos foram o meio encontrado pela educação escolar para se alcançarem os alunos, experiências de letramento(s)/multiletramentos aconteceram, tal como sugerem as palavras das docentes:

(67) Aprendendo a manusear o *Forms*, uma ferramenta maravilhosa, existem várias habilidades ali dentro que você pode usar pra ajudar o aluno. Por exemplo: postar um vídeo no *Forms*. a gente aprendeu a fazer isso; recortar imagem pra colocar no *Forms*. Isso, eu vou até citar aqui a professora ((equipe de TI)), me ajudou muito com isso, porque eu não sabia, usar o *Paint* pra poder recortar imagem, colocar no *Forms*, era uma dificuldade. Eles foram realizando essas formações e a gente foi fazendo. E, cada dia, a gente viu o trabalho da gente melhorando. Se eu pegar o meu primeiro *Forms* que eu fiz, meu Deus! Foi tão assim, grotesco, e aí os últimos já estavam saindo tão mais bonitinho, bem mais elaborado, as perguntas, já tinha opções melhores. Antes, colocava lá só pra marcar qual que era a verdadeira ou falsa, depois, já comecei a fazer de relacionar. Então, foi muito boa as formações. Excelentes, na verdade. E, como eu disse, de uma forma muito rápida, porque a gente não tinha tempo. A gente tava correndo contra o tempo, porque o ano letivo já tinha iniciado, e a gente tinha que prosseguir. (Tina Turner)

No excerto (67), Tina Turner explicita sua experiência com o uso do *Google Forms*, aplicativo de questionário aberto e fechado, escolhido pela SME de LRV-MT, para que os docentes desenvolvessem suas aulas e, dessa forma, dessem continuidade ao ano letivo de 2020 na modalidade ERE.

A professora descreve sua falta de habilidade, no início, quanto ao uso desse aplicativo: antes ela não sabia postar vídeos, trabalhar as imagens a serem inseridas no formulário, por

meio do aplicativo de *design* gráfico – *Paint*. Após algumas formações, o letramento digital adquirido pela professora permitiu que, ao fazer uso dessas tecnologias digitais e seus múltiplos recursos, ela se aproximasse mais do universo digital dos aprendizes.

Isso corrobora o exposto por Freire (1996), Coscarelli e Ribeiro (2011) e Buzato (2007), para citar alguns. Os multiletramentos estão presentes nas descrições das ações docentes, no seu letramento digital, como também no uso de imagens e vídeos que viabilizaram o multiletramento dos discentes.

A evolução pontuada por Tina, quando fala sobre a criação dos formulários, demonstra sua inserção nesse mundo digital, assim como a elevação de sua autoestima, o que condiz com os conceitos dos multiletramentos (NLG, 1996).

(68) Antes eu não trabalhei muito com jogos porque eu não tinha muita habilidade. Já no começo desse ano, tinha uma outra professora que assumiu junto comigo e ela tinha muita habilidade com jogos. Então, a gente trabalhou muito com jogos... a gente criou sim, tinha a opção de tá pronto lá ou de colocar o que a gente gostaria de trabalhar naquele momento. Uma coisa que eu não usava e que eu acho que foi muito bom. Os jogos me surpreenderam porque eu era muito resistente ao novo, então eu não sou muito habilidosa, hoje eu já melhorei muito. Então, eu acho que as crianças aprendem muito jogando, porque é uma forma lúdica de ensinar o inglês, fez muito sucesso. (...) então, eu percebi assim, que o lúdico com a criança faz toda a diferença. (Adele)

Adele (68) sugere a existência de letramento digital ao falar de sua aprendizagem em relação aos jogos *online* como ferramenta de ensino de LIC. Entende que podem ser lúdicos, a depender dos interesses de quem os usa. O conceito de ludicidade, para Adele, dialoga com o senso comum, como algo que representa um “brinquedo” para a criança, algo bom emocionalmente e que beneficia a aprendizagem; algo que faz parte do mundo infantil.

Portanto, ao fazer uso dos jogos *online*, além de favorecer a ludicidade e a aprendizagem de conteúdos da LI, a professora possibilitou a seus alunos o multiletramento, mais especificamente o letramento digital, por meio do conhecimento de como utilizar os jogos na internet. A professora fala de sua resistência inicial a enxergar os jogos como uma maneira de ensino-aprendizagem, e de como a superou, quando percebeu o “sucesso” deles como ferramenta que viabiliza aulas possivelmente mais interessantes aos seus alunos (FREIRE, 1996).

Dessa forma, pode-se dizer que houve uma ruptura na concepção anteriormente construída em relação ao uso de jogos online, a qual foi possível pela mediação de uma colega

de trabalho. Nesse caso, pode-se inferir que o letramento digital com finalidade pedagógica contribuiu para que paradigmas de metodologia de ensino-aprendizagem de LIC fossem quebrados e, assim, as práticas da docente puderam se tornar mais interessantes e relevantes também, aos alunos, segundo seu próprio relato citado acima.

A seguir, apresenta-se a comparação de Adele sobre o ensino-aprendizagem antes da pandemia e o evidenciado na modalidade ERE:

(69) Na parte oral, eu acho que, durante a pandemia, as crianças ganharam muito, porque assim, a gente mandava muito vídeo, muita musiquinha, na sala de aula, às vezes, não dava nem tempo de passar um videozinho sobre aquele conteúdo, e lá, sempre o nosso formulário começava com um vídeo, com uma explicação. Então, na parte oral, eu acho que, durante a pandemia, as crianças foram privilegiadas por conta dos vídeos, das musiquinhas.(Adele)

A docente (69) reflete sobre como os multiletramentos (ROCHA, 2008; ROJO, 2012), por meio dos vídeos explicativos de conteúdos e de músicas, acrescentaram desenvolvimento na parte oral das crianças, o que, no presencial, muitas vezes não era possível de acontecer. Dessa forma, fica evidente que houve um estímulo à autonomia discente por meio de conteúdos digitais, oportunizados pelos áudios e vídeos em inglês, o que caracteriza a multimodalidade e multisssemiose, que perpassam pelos conceitos dos multiletramentos. Compactuamos com essa perspectiva de ensino-aprendizagem, pois, além das contribuições cognitivas já expostas anteriormente, os multiletramentos abrem possibilidades de inserção das crianças a novas maneiras de leitura e escrita.

(70) Os alunos, na sua maioria, eles sempre mandavam foto da atividade realizada [...]. Porque havia atividades que eu pedia pra eles fazerem no caderno “Copie e responda no caderno”. não era só responder no *Forms*. Colocava lá: “Essa atividade você deve copiar e responder no seu caderno e mandar uma foto pra *Teacher*”. Então, eles realizavam e mandavam a foto. Sempre havia esse retorno dos alunos. (...) A gente já tá totalmente 100% presencial. Mas, materiais que a gente continua usando em sala de aula que a gente usou na pandemia, são os vídeos, as plataformas também, eu peço pra eles baixarem aplicativos. Por exemplo: *Duolingo*. Eu sempre incentivo eles a estarem baixando essas ferramentas pra tá aprimorando o aprendizado deles. (Tina Turner)

Turner (70), ao observar o acesso dos alunos às atividades virtuais, destaca que também desenvolviam atividades escritas no caderno, o que explicita o desenvolvimento simultâneo dos

letramentos clássicos e dos multiletramentos, evidenciando a importância de ambos para o ensino-aprendizagem das crianças. Isso nos leva a reflexionar sobre essa nova maneira de ensino-aprendizagem, a qual mescla o uso das tecnologias digitais que possibilitam os multiletramentos (plataformas e aplicativos, imagens digitais), e os letramentos “clássicos” (caderno, lápis, lousa) (NLG, 1996; SOARES, 2002; COSCARELLI e Ribeiro, 2011). Além disso, a docente revela o uso de vídeos e do aplicativo online *Duolingo* (para o ensino de línguas), o qual ela incentivou os alunos a baixarem. Esse incentivo de uso da ferramenta tecnológica digital oportuniza aos alunos o ensino-aprendizagem autônomo, característico dos multiletramentos, conceito defendido por Freire (1996) e NLG (1996) e no qual esta pesquisadora se embasa, sempre com intuito de formar cidadãos capazes para o mundo.

(71) Os alunos dos primeiros anos que estão na fase inicial da língua inglesa necessitam do lúdico, pra eles compreenderem mais, porque tá tudo novo para eles. Eles ainda não tiveram contato com a língua. Então, você precisa levar sempre uma imagem, um vídeo, pra que eles consigam relacionar a língua. Então, os vídeos ajudam muito nessa fase. (Tina Turner)

A ludicidade, aqui relacionada com as imagens presentes nos materiais usados pela docente, como *flashcards* ou vídeos, faz parte do cotidiano das crianças e é revelada por Tina Turner (71), que ressalta sua contribuição para o desenvolvimento dos multiletramentos. Essas imagens estáticas e midiáticas, para as crianças em tenra idade, constituem-se como um fator importante por estarem relacionadas com o universo infantil, o que facilita a aprendizagem. Isso se alinha ao exposto por Ravagnani e Justina (2021), sobre as formas diversas de ensinar e aprender LIC por intermédio de atividades possivelmente lúdicas, como uma oportunidade natural, prazerosa, espontânea de interação social com a comunidade escolar, além de permitir o desenvolvimento e os multiletramentos das crianças. Ao ser questionada sobre o tipo de vídeo usado com os menores - com música ou com explicação da língua ou vocabulário, a professora afirmou que usou vídeos que ensinavam “vocabulários, a maioria deles. Música também”.

Diante do exposto nas falas das docentes Adele (70) e Tina Turner (71), apresentadas acima, entende-se que os letramentos clássicos contribuem sobremaneira para a aprendizagem de LIC, a qual pode ser potencializada com a pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996), mediada pelas TDICs (SOARES, 2002, COSCARELLI e RIBEIRO, 2011), que oportunizam aos alunos práticas relevantes da língua(gem) e intensificam seu reconhecimento como ser social, por meio da multiculturalidade e multimodalidade (ROJO, 2012; ROJO, MOURA, 2019) presentes no ensino-aprendizagem nessa nova fase da Educação. É necessário enfatizar que os

letramentos clássicos não devem ser banidos da educação em detrimento dos novos letramentos, pois os dois possuem papéis significativos na aprendizagem das crianças e, como propõe Buzato (2012), estão interligados, como em uma rede heterogênea.

Assim sendo, pode-se inferir que os professores multiletraram-se nessa etapa da pandemia, pois a prática propiciou a experiência com os multiletramentos de forma a também desenvolver essas habilidades nos alunos, por meio de atividades *online*, como por exemplo os jogos, os quais, além de poderem ser considerados lúdicos, a depender de quem os pratica, desenvolvem a aprendizagem de maneira mais leve e natural.

b) Visão da equipe gestora

Nesta subcategoria, tratamos dos letramentos/multiletramentos desenvolvidos nesse período de ensino *online*, por meio do uso das tecnologias digitais, sob a ótica da equipe gestora do município.

A gestora municipal descreve as inovações e os ganhos com o uso das tecnologias durante a pandemia e relata algumas práxis docentes:

- (72) outro resultado de 2020 que a gente pode colocar também, é a desmistificação do uso das tecnologias pelos profissionais da educação, os profissionais da educação se permitiram, se expuseram. Eu fui olhar as notícias do *Facebook* e me deparei lá com uma professora trabalhando sinais de trânsito em cima de um avião, pilotando um avião, eu imagino aquele menino assistindo aquela professora dele andando de avião lá no vídeo. Quanta criatividade que brotou, o relato dos meninos, o vídeo dos meninos mandando pra professora, quanta coisa nova brotou desse período. Uma forma diferente de ensinar, que nós fomos forçados no *fórcps*. Então assim, o uso, a desmistificação do uso da tecnologia que estava adormecida, as tecnologias estavam lá nas escolas há muito tempo, mas os professores não lançavam mão, tinham resistência, e durante a pandemia eles foram obrigados, não teve saída. Nós professores, a maioria não é tecnológico, não nascemos nesse tempo. Isso foi o legado dessa pandemia, a gente pode dizer que nós tivemos uma quebra de paradigma. Aí nós vimos o potencial da tecnologia para levar a educação muito além da escola, muito além das salas de aula, a escola atuando em diversos espaços, lá na casa dos meninos. Então a inclusão digital aconteceu de certa forma ali, que os professores começaram a usar o que tinha disponível na escola, o que tinha disponível em casa, e os estudantes também. (Jennifer Lopez)

A inovação na forma de se ensinar e aprender por meio do uso das tecnologias digitais foi o foco do excerto (72) : nele, Jennifer relata as dificuldades dos professores, os quais tiveram de desmistificar, do dia para a noite, o seu uso pedagógico. Acentua a criatividade de alguns professores, que usaram aplicativos de vídeos para levar conteúdos corriqueiros de forma lúdica, como os sinais de trânsito, por exemplo, até as casas das crianças. Os alunos, por sua vez, tiveram que se letrar digitalmente para manter o contato com a professora, por meio de vídeos gravados, muitas vezes no celular dos pais, e enviados por meio da internet. Observa que a tecnologia já existia anteriormente à pandemia, porém não era usada pedagogicamente (BRANDÃO, 2011).

Dessa forma, ela ressalta a quebra de paradigma, pois a escola transcendeu os espaços físicos e chegou virtualmente até as casas dos alunos. Pode-se inferir que os multiletramentos desenvolvidos pelos professores e alunos, por intermédio das tecnologias, cooperaram para que isso acontecesse. Outra questão relevante apresentada pela gestora foi a inclusão digital, que ocorreu de forma obrigatória, já que a tecnologia digital, a qual já existia no ambiente escolar e no cotidiano dos alunos, porém não era usada nas práticas docentes, foi o único meio para se ensinar e aprender, mantendo-se o distanciamento social recomendado pelos órgãos mundiais de saúde.

Sinatra, no excerto a seguir, aponta a relevância do uso das tecnologias digitais nas aulas de LIC e os resultados que se sobressaíram depois, com a retomada do ensino presencial:

(73) ((As tecnologias digitais)) fizeram a diferença sim, e a forma com que criaram as ferramentas, porque às vezes você criar um *Forms* só com textos, só com palavras pra ele marcar alternativa. Os professores ((de LI)) foram além disso, criando jogos, vídeos. E como eu já falei, músicas. Então, você passava pelas crianças agora quando nós retornamos, eles estavam cantando as músicas que eles aprenderam lá no *Google Forms*. Acredito que o resultado eu percebi agora no retorno, tem a musiquinha da professora que a gente vê os alunos cantando, "*Hello, how are you? I'm fine*". A gente vê eles cantando então, quer dizer, eles trouxeram aquilo que eles aprenderam lá no *online* agora em sala de aula. (Frank Sinatra)

Os benefícios proporcionados por iniciativas que favoreceram os multiletramentos (NLG, 1996) estão presentes no discurso de Sinatra (73), o qual destaca o uso dos jogos e vídeos como forma de facilitar a aprendizagem, fato esse comprovado no retorno presencial, quando as crianças cantavam em inglês as canções enviadas durante o ERE. Dessa maneira, observa-se que as práticas escolares e não escolares que se cruzam, se tornam fluidas.

(74) (...) positivo, no sentido de a criança estar recebendo, de alguma forma, o atendimento da escola. A escola estar desenvolvendo a função dela de proporcionar o material, de encaminhar pra que a criança tivesse acesso. Por outro lado, a gente sempre ficou naquela insegurança: "Será que é o aluno mesmo que está respondendo a atividade pelo link ou o caderno de atividade?", onde muitas vezes o professor percebia que a letra não era da criança, que era uma letra muito diferenciada. Ficou essa incógnita de você saber, até que as crianças retornassem pra escola, se realmente eram elas que estavam desenvolvendo, se elas estavam conseguindo evoluir sua aprendizagem ou... a gente ficou sem saber exatamente o que acontecia. (Barbara Streisand)

Barbara Streisand (74) pondera sobre o período em que as crianças estiveram afastadas da escola, considerando que, naquelas circunstâncias, o ERE foi um meio para levar a escola até as crianças, de forma a não perderem o vínculo com a Educação. Porém, ressalta que, com o distanciamento, gerou-se uma dúvida em relação às atividades devolvidas com letras diferentes das escritas pelas crianças; assim, pressupõe-se que muito provavelmente não eram elas que faziam todas as atividades enviadas pela escola. Com isso, sob a perspectiva da coordenadora, pode-se inferir que a presença física do professor e dos alunos no ambiente escolar é importante para o ensino-aprendizagem. No entanto, é preciso esclarecer que a presença física não é a garantia de aprendizagem, pois há o fator “subjetividade” presente nas dinâmicas *online* e presencial, ou seja, como os indivíduos diferem-se entre si, têm formas distintas de aprender; para uns, o *online* pode se caracterizar um meio de aprendizagem, enquanto para outros, não.

Lady Gaga comenta sobre os prós e contras dos grupos criados pelo *WhasApp* como meio de comunicação entre escola e famílias, além de explicitar a não reprova discente que ocorreu em 2020:

(75) a gente fez o grupo das turmas, e no ano seguinte a gente não extinguiu o grupo, a gente só passou pra série seguinte, porque foi feito aprovação automática de todas as crianças. Não houve reprova no ano de 2020. Então, a gente só progrediu os alunos um ano a mais e continuou com o mesmo grupo de pais, e eu acho que a gente vai permanecer assim até que esteja tudo tranquilo. E o grupo também foi muito bom porque ele traz os pais pra perto da gente também. Qualquer coisa que a gente precisa, é lá no grupo que a gente vai. Então, até ontem eu tive reunião aqui, assembleia de pais, e nas nossas reuniões de pais sempre vieram muitos pais, e os pais não estão mais vindo pra escola, porque tem o grupo e eles sabem tudo pelo grupo, então eles não estão sentindo mais a necessidade de participar. Isso não é bom, porque eles precisam participar também. Então, agora, na reunião de ontem ficou bem claro isso: que o

grupo foi bom, mas que agora, nesse momento, ele já está prejudicando um pouco o nosso contato. Então, a partir do ano que vem a gente pretende trazer mais os pais pra escola mesmo, fisicamente, pra gente poder falar de assuntos que são interessantes pra eles também. (Lady Gaga)

Os grupos de *WhatsApp* foram canais de comunicação que tornaram viável o contato entre os pais e a escola, num momento em que o isolamento social era necessário; no entanto, fez com que muitos pais não voltassem mais à escola presencialmente, o que, segundo a gestora (75), é prejudicial à participação efetiva das famílias na escola, conforme evidenciado por Freire em Gadotti *et al* (1996).

Além das atividades *online*, a escola ofereceu também atividades impressas para aqueles que, por qualquer motivo, não acessavam os conteúdos virtuais. Madonna sinaliza o grande esforço por parte da escola para que as crianças se desenvolvessem, e o aumento de gastos com materiais para impressão, apesar de as portas das unidades escolares estarem fechadas:

(76) Houve muito investimento financeiro, embora nós estávamos na pandemia, mas foi uma época que a escola gastou muito, a verba foi muito aplicada, porque a partir do momento que nós vimos que esses pais não vinham pegar o *chip* pra que essas crianças tivessem acesso às aulas, nós começamos a fazer as apostilas, a partir daí foi que a escola teve um aumento simultâneo de materiais com impressões e papel sulfite. Então assim, a todo momento, o pai vinha, reclamava: “Ai, eu não estou conseguindo; o meu filho não está aprendendo com a apostila”. A gente oferecia livros, a gente arrumava livro de leituras. Então assim, a escola fez tudo que podia, até mais um pouco, pra suprir a necessidade dessas crianças, desses nossos alunos que estavam em casa. (Madonna)

Madonna (76) deixa transparecer a dificuldade de alguns pais em ensinar seus filhos, assim como demonstra o grande esforço feito com a finalidade de que as crianças aprendessem, não importando se o acesso ao conhecimento era *online*, impresso ou com auxílio de livros didáticos.

(77) A escola trabalhou, além dos *links*, com os materiais impressos, que eram as atividades desenvolvidas pelos professores, as mesmas atividades que iam nos *links*. A gente também recebia algumas atividades daqueles alunos que voltavam, que eram impressas, e que muitas vezes vinham sem fazer, porque a criança não sabia como fazer, não tinha o videozinho pra assistir, que era enviado lá no *Forms*. Então, assim, não tem nem como querer cobrar alguma coisa. Acredito que sim porque quando o pai recebe o link lá no celular, é só um clique e tá muito mais prático pra ele

botar rodar um videozinho pra criança ouvir. Agora, quando a criança recebe a atividade impressa, vai lá o *link*, o endereço eletrônico, até que ele vai digitar, acessar, buscar, eu acho que acaba se tornando mais difícil. Então, muitas crianças, de repente, não tiveram essa oportunidade. Muitas famílias, a gente fica sabendo, que as crianças até hoje falam: "Não, mas a minha mãe não mostrava, minha mãe não colocava pra mim assistir". Então, assim, com certeza elas foram prejudicadas. (Barbara Streisand)

Os letramentos digitais propiciados pelas canções nos vídeos enviados junto às tarefas *online* podem ter contribuído para os multiletramentos (NGL, 1996), os quais, por sua vez, podem favorecer a aquisição de conhecimentos. Já a dificuldade em acessá-los, por parte daqueles alunos que desenvolviam atividades impressas, é pontuada pela coordenadora (77) como sendo uma perda na aprendizagem discente. Ao comparar as atividades desenvolvidas na modalidade virtual, que continham vídeos, com as atividades impressas, Streisand evidencia sua concepção de que os alunos os quais não os acessavam foram prejudicados, pois os vídeos supostamente facilitariam a aprendizagem.

(78) Eu falei "Não, eu não conheço a ferramenta *Meet*, eu não conheço a ferramenta de criação de links, isso que nós vamos utilizar pra fazer esse trabalho". Então eu fui estudar, eu fui me preparar porque eu sabia que na função que eu estava ali, eu deveria estar pronto pra ensinar os outros. Então eu tive que sentar, estudar, foram sábados e domingos que eu passei em casa estudando, aprendendo pra eu dar o pronto, pros meus colegas. Eu conheço um pouco da parte tecnológica, parte de informática. Eu fui nas casas dos professores, quando o professor tinha dúvida, ele falava assim "eu preciso aprender"... " Foi iniciativa minha, pessoal, eu atendia até professores de outra escola. Então, esse trabalho eu fiz pra quê? Porque eu sabia que tinha necessidade de fazer, como a professora falou, por minha vontade. Utilizando os meus meios. (Frank Sinatra)

No trecho (78), Frank Sinatra relata um pouco de sua experiência como mediador do conhecimento, evidenciando sua formação, a qual o capacitou a ajudar os demais professores por iniciativa própria – alguns até presencialmente, embora o momento ainda fosse de isolamento social. Porém, de acordo com suas palavras, a necessidade dos outros professores, sua habilidade com tecnologias e sua disponibilidade em ajudar contribuíram para que essas formações acontecessem com objetivo de ajudar aqueles que precisavam de letramento digital, para que eles pudessem levar a escola até as crianças. Observa-se a teoria da Pedagogia Freiriana, a qual ressalta a importância do aprender para quem ensina.

Madonna revela como foi sua aprendizagem nessa área das tecnologias, e alguns enfrentamentos que precisou vencer:

(79) Eu busquei pela internet, eu li muito, busquei meios, porque até então eu tinha que gravar vídeos pra dar segurança pros pais, pra apresentar a equipe, apresentar professores, então era uma rotina que eu não estava acostumada, eu não gosto de aparecer assim, a imagem e dar entrevista, essas coisas, eu sou bem tímida pra isso. Eu tive que perder isso, eu tive que ir buscar, falar da escola, apresentar a escola, apresentar professores, passar confiança para os pais que aquilo que nós estávamos fazendo era o melhor naquele momento, que ia funcionar. Então assim, eu fui, li bastante, não fiz curso nenhum, não fiz curso nem *online*, só a leitura mesmo, e a minha filha que também estava em casa na pandemia, ela me auxiliou bastante nesse momento. (Madonna)

O letramento digital, no caso de Madonna (79), ocorreu por meio da busca de informação na internet e com a ajuda da filha, que já tinha essa habilidade, o que confirma a necessária formação docente na área das tecnologias. Também no excerto (79), é possível observar que as circunstâncias de isolamento obrigaram Madonna a vencer sua timidez e se expor por meio de vídeos enviados à comunidade escolar, com a finalidade de transmitir segurança sobre as ações educacionais propostas como meio de levar a escola aos alunos.

No que concerne aos investimentos do governo municipal e federal nessa questão das tecnologias, Lady Gaga apresenta alguns a seguir:

(80) Então, o Governo Federal investiu bastante também. Ele mandou dinheiro para as escolas com esse objetivo de melhorar a questão da internet. A Secretaria de Educação também promoveu isso pra nós, então, aqui na escola, nós conseguimos melhorias bem acentuadas na questão da internet. A gente conseguiu adquirir maior capacidade de internet. Hoje a gente tem dois planos de internet: um somente para os professores e outro para todos os alunos usarem na sala de aula com o *Chromebook*, fora a internet da escola, que é normal. Então, a gente conseguiu adquirir dois planos. Os chips também, eles são gratuitos para o professor. Então, o professor tinha o tablet, tinha o chip e usava gratuitamente sem nenhum custo. Então, a gente teve oportunidade de aprender bastante. Com relação aos pais, nós não conseguimos atingir. Nós não fizemos nenhum curso para os pais. Foi um tempo bem corrido pra todo mundo, e aí eu acredito que os pais meio que se viravam do jeito que dava. Mas das reuniões, eles participavam com tranquilidade, porque era a prof. e os pais, as famílias, ou a prof. pedia pra gravar um videozinho da criança pra elas verem os coleguinhas. Não sei se você sabe, mas os coleguinhas, quando se veem, nossa, acham fantástico, "Olha, meu coleguinha tá ali". A gente tem um professor de informática que vem pra escola, e ele que auxilia quando a gente tem qualquer problema, que a gente não sabe

mexer em qualquer desses meios tecnológicos aí, que não é facinho, não. Eu não aprendi a gravar vídeo. Assim, a gente brinca nos aplicativos gravando videozinho, fazendo *boomerang*, mas é só isso que eu sei. Não sei muito, não. (Lady Gaga)

Gaga (80) menciona o apoio dado pelo Governo Federal e pela Secretaria de Educação na área das tecnologias, mesmo antes da pandemia, com investimentos em *Chromebooks*, tablets para todos os professores, muitas formações (não especificou quais cursos). Além disso, houve também o apoio de um técnico em informática presente nas escolas para auxiliar a equipe nessas questões digitais. Entretanto, apesar de citar todos esses investimentos por parte da instituição, disse que sua aprendizagem restringiu-se a participar de reuniões virtuais e usar alguns recursos de vídeo para entretenimento nas redes sociais. Lady Gaga explicitou que não houve formação tecnológica aos pais, “que se viravam do jeito que dava”. Deixou transparecer a sobrecarga de ocupações a que todos foram submetidos nesse período, quando afirmou que “foi um tempo bem corrido pra todo mundo”. Mencionou a alegria das crianças ao verem os coleguinhos nos vídeos, o que só foi possível graças ao uso dos aparatos tecnológicos.

Streisand traz detalhes de sua aprendizagem e a importante colaboração entre os docentes durante esse período em que todos precisavam habilitar-se para dar continuidade às suas funções.

(81) Eu já tinha um pouco de conhecimento do Excel, mas era o mínimo do mínimo. Aí, com essa questão de gerenciar pastas, a gente teve o pessoal do Centro de Formação que nos orientam. Então, a primeira parte de Formação foi com eles, e aí depois a gente foi aos poucos, também, mexendo, descobrindo e fazendo outras coisas. Aquilo que foi mais competência pra equipe gestora, eu consegui desenvolver, consegui fazer minha parte e me senti muito feliz de estar organizando e contribuindo com os professores. O que eu aprimorei foi trabalhar no Excel, planilhas, criar pastas, trabalhar com o drive. Eu nunca tinha trabalhado com o Drive. Compartilhar documentos. Isso foi uma coisa muito importante e que facilitou, e muito, o nosso trabalho. De lá pra cá, hoje a gente compartilha tudo. Mesmo tendo voltado pra escola, eu continuo com a minha pastinha compartilhada com os professores, onde eles inserem tudo aquilo que eu preciso: plano de aula, planejamento, ficha de conselho de classe, relatório de aluno. Tudo aquilo que antes a gente ficava correndo atrás, hoje você tem o grupo e você compartilha e todo mundo tem acesso. Eu fui muito feliz, porque eu tive um grupo de professores tanto ano passado quanto esse ano que pegaram rapidinho, que conseguiram fazer o seu trabalho, desenvolver, e grupos que se ajudavam muito. Aquilo que um não consegue, o outro vai auxiliando. (Barbara Streisand)

Barbara Streisand (81) relata sua formação digital e formação continuada pedagógica, para que melhor pudesse desempenhar suas funções como gestora. Ela esclarece que já tinha um conhecimento básico prévio, mas afirma que o seu letramento digital durante a pandemia foi por meio dos cursos oferecidos pelo Centro de Formação, departamento da Secretaria de Educação que cuida da formação de todos os envolvidos com a educação municipal. Ademais, demonstra como a troca entre os pares foi proveitosa, não só para a equipe gestora, mas também para os docentes. Sua alegria, explícita no excerto acima, ao demonstrar sua sensação de felicidade pelo dever cumprido, alinha-se ao proposto por Barcelos (2015), que pontua a relevância das emoções, as quais permeiam os fazeres dos indivíduos e refletem-se em sua vida profissional.

(82) Eu sei que vieram outras formações que também seriam interessantes pra nós, mas como eu não fiz. É disponibilizado a todos e compete a mim, coordenadora, correr atrás também, me inscrever e fazer. Mas até hoje o Centro de Formação ainda continua oferecendo muitos cursos voltados pra área de tecnologia e que eu vejo que a procura dos professores agora está meio parada. E não devia, porque eles continuam tendo formações bem significativas não só para os professores, mas pra nós, coordenadores. Mas eu acho que a gente deu uma cansada de toda aquela movimentação, que agora a gente tá querendo ficar um pouquinho de fora. Eu quis dar uma folga, realmente, pra essas formações ali na área da tecnologia. Eu procurei buscar formação pelo Avamec também, que é uma formação *online*, mas de conhecimentos mais específicos de conteúdos que eu acompanho os professores, na questão de alfabetização, de ciência. Eu tinha um pouco de dúvidas em muitas coisas, eu não lembrava, então eu procurei fazer esse curso. Ainda não finalizei. Ele é bem grande, mas é *online*. (Barbara Streisand)

Bárbara (82) expõe um dado relevante ao relatar a falta de motivação para mais formações que envolvam as tecnologias digitais, talvez porque essas formações sempre visavam aos letramentos digitais ‘técnicos’, não atentando, de forma incisiva, aos cognitivos. Pontua sobre o excesso de informações tecnológicas, que são tão necessárias à Educação, porém nesse momento deveriam ser reavaliadas e talvez postergadas para quando as formações presenciais fossem possíveis. Nóvoa (2021) cita a importância do sentir à frente do saber tecnológico, o que se alinha aos conceitos do ensino mais humanizado (FREIRE, 1969).

(83) Uma das coisas que eu quero falar, que me fortaleceu enquanto coordenadora, foi o fato de estar mais próxima dos professores e exercer exatamente a nossa função de coordenador, de estar ali lado a lado com o professor, olhando o que o professor levava pra sala, conferindo

atividades. "Não, isso tá legal. Isso não tá. Isso aqui pode melhorar, ou não". Então, nesse sentido, foi muito interessante, porque a gente fez realmente a nossa função de coordenador, que é trabalhar com o professor, verificar o que ele leva pra sala de aula, ver o retorno que ele tem. Então isso foi positivo. (Barbara Streisand)

Barbara (83) pontua de forma positiva a função de apoio pedagógico da equipe gestora aos docentes desempenhada durante o isolamento social. Esse relevante apoio pedagógico, em tempos de ensino presencial, não era possível, pois o coordenador acumulava a responsabilidade de resolver os problemas corriqueiros da vida escolar – por vezes, não lhe sobrando muito tempo para exercer as funções inerentes ao seu cargo.

(84) Eu sabia que eu tinha que fazer isso ((ir presencialmente na casa ensinar os professores a usarem as tecnologias)) porque eu tive professores que me ligaram e falaram assim "Eu vou exonerar, eu vou exonerar" e eu falava "Calma, que nós vamos conseguir aprender e vencer essa batalha aí". Muitos tinham dificuldades porque nós temos os professores que já tem um conhecimento maior da tecnologia, porém nós temos aqueles professores que tem mais dificuldades, às vezes eu pego um professor que tá ali há 15, 20 anos na sala de aula e não estavam prontos assim para enfrentar essa nova tecnologia e que tiveram que aprender a trabalhar com a nova tecnologia. Então, eu acredito que pra eles foi difícil mesmo. (Frank Sinatra)

Nos excertos (83) e (84) acima descritos, apresenta-se a perspectiva da equipe gestora em relação aos enfrentamentos para (multi)letrarem-se de maneira geral, e depois especificamente sobre os docentes de LI. Conforme relato de Sinatra, havia professores acuados pelas mudanças repentinas na Educação, alguns com extrema dificuldade em aprender a usar as novas tecnologias digitais para ensinar, tanto que decidiu ir pessoalmente às casas ensinar os professores, para que assim a escola pudesse chegar até os alunos.

(85) Professor de inglês, nós tínhamos duas professoras, então, elas conseguiram fazer e cumprir o seu trabalho. Foi utilizado *WhatsApp*, *Google Forms*, foi utilizado o *Meet*. Na área de Inglês na nossa escola foram professores excepcionais com ideias maravilhosas e particularmente, há muito tempo eu não via uma equipe formada por professores que fosse sensacional dessa forma, de saber mexer com a ferramenta, de saber criar e de compartilhar uma com a outra. Uma professora falava pra nós "Vamos fazer uma vídeo chamada, vamos conversar com os pais depois do expediente, eu não me importo com ser depois das 17 horas, não é o meu horário de trabalho, mas eu me disponibilizo" então, veja, a disponibilidade, não adiantava só a gente ter

a tecnologia, mas a disponibilidade dos professores, ela foi além daquilo que a gente esperava. Os nossos professores de Inglês já tinham um conhecimento maior sobre a tecnologia, já tinham em mente que isso era necessário e que é o que ia fazer diferença, mas mesmo assim, eu sentava com eles, eles traziam as ideias, eu levava algumas ideias. Então assim, foi uma facilidade, mas com outros professores, tem aqueles que conhecem e tem aqueles que têm mais dificuldade então, nós tivemos que lidar com as duas situações. (Frank Sinatra)

Em relação aos professores de LI da unidade escolar de Sinatra, observa-se que houve trocas de conhecimento entre os pares e o ensino humanizado preconizado pela Pedagogia Freiriana e pelos multiletramentos, como forma de contribuir para um ensino- aprendizagem mais leve, frente ao difícil contexto de pandemia.

O uso das tecnologias digitais como meio para ensinar os alunos foi reforçado por Madonna no excerto (86):

(86) As escolas estavam fechadas, os professores estavam em casa e nós começamos, imediatamente, a formar grupos pelo *WhatsApp*, para que esse professor pudesse ter contato com os seus alunos através do grupo do *WhatsApp*. (Madonna)

Madonna (86) marca o uso das tecnologias, no caso, os grupos criados para comunicação por intermédio do aplicativo *WhatsApp*, com o objetivo de o aluno manter o contato com o professor e não perder o vínculo com a escola. Esse aplicativo é amplamente utilizado para troca de mensagens escritas, de áudio, ou mesmo para envio de imagens estáticas (fotos, desenhos, etc) ou moveis (vídeos, *GIFs*, etc). Quando a pandemia foi deflagrada, ele passou a ser mais usado para a comunicação entre as pessoas, já que elas tinham que manter o distanciamento social; mas também foi um meio de desenvolver as atividades didático-pedagógicas, pois os professores e alunos estavam longe uns dos outros, então ele serviu como um elo entre as famílias e a escola.

Abaixo encontram-se excertos que sugerem a necessidade e o valor da formação continuada nessa área das tecnologias digitais, a qual foi evidenciada durante esse momento de distanciamento:

(87) Eu tenho que dominar bastante o sistema e buscar meios pra estar ligada nas informações, na tecnologia, porque senão não consigo administrar o financeiro da escola. Mas assim, os nossos professores não estavam todos... tinham alguns professores que não tinham informação, não conseguiam, até pagavam pra lançar no sistema e foi aí que entrou a

força-tarefa dos coordenadores, que foram trabalhos bem feitos, trabalhos excelentes, eu tive um coordenador de destaque, que vestiu a camisa, ele fez treinamento e ele buscava meios e até ia na casa do professor que tinham dúvida para fazer, ensinava a mexer com o *Google Meet*, com o *Google Forms*, gravar vídeo no *YouTube* e transmitir para os alunos. Para mim, a diferença foi participar de reuniões, que a gente estava acostumado a estar ali todos juntos, de repente nós estávamos ali no *Meet*. (Madonna)

- (88) Como eu não estou em sala de aula, eu não tive que fazer nem um terço do que os professores tiveram que aprender. Então, assim, o que eu aprendi é participar de reunião nos aplicativos. Isso a gente teve que fazer. Eu sei que alguns professores sofreram muito, porque alguns tinham uma resistência às tecnologias, porque eles diziam assim: "Eu não preciso disso. Eu não preciso aprender isso, porque os meus alunos não precisam". Então, assim, esse momento foi cruel, de dizer pro professor: "Você vai precisar aprender". Mas todos os professores, eles foram atrás, buscaram. Não teve nenhum professor que hoje não tenha domínio disso, que saiba gravar vídeo, que saiba conversar com os pais. Claro que tem um ou outro que tem menos habilidade. Mas todos interagem com os pais, e isso foi muito bom. Mas, assim, foi uma necessidade que veio pro bem, porque eu acho que se não tivesse acontecido, a gente, de repente, não entenderia tanto disso como a gente faz hoje. A robótica foi uma coisa que veio da necessidade também de interagir, a questão dos vídeos mesmo que as crianças precisam gravar, que os professores gravam e chega em casa. Tudo é muito digital hoje. Então, a tecnologia, eu acho que não tem mais retorno, agora só tem progressão. Só pra frente. (Lady Gaga)

Nas palavras de Madonna (87), percebe-se que ela também teve que se letrar digitalmente para dar conta de suas tarefas na administração da escola e para participar de reuniões virtuais. A falta de habilidade no uso das novas tecnologias já era uma situação experienciada por alguns docentes, os quais, por vezes, até pagavam para outros preencherem as informações de seus alunos no sistema da escola. Nesse período de distanciamento social, esses docentes foram obrigados a adquirir rapidamente esses conhecimentos, pois as tecnologias digitais passaram a ser o principal meio de dar aulas. A gestora destaca o importante papel do coordenador, que buscou informações para ensinar os colegas e, assim, permitir que a escola chegasse até as casas das famílias. Lady Gaga (88) também evidenciou alguns enfrentamentos docentes em relação às tecnologias. A gestora deixa claro que, em sua perspectiva, de agora em diante as tecnologias devem perdurar como parte do cotidiano escolar.

Sinatra e Streisand corroboram o pensamento de Madonna e expõem sua opinião sobre a necessidade de (multi)letramentos nessa área das tecnologias:

- (89) Ponto positivo foi alertar mais os professores quanto ao aprender, ao fazer cursos pra aprender essa nova metodologia de ensino. (Frank Sinatra)
- (90) Teve esse lado tecnológico que a gente precisou aprimorar. Então, assim, a gente saiu do nosso comodismo, a gente buscou mais conhecimento, a gente se superou em muitas coisas, então eu vejo isso como um ponto positivo. (Barbara Streisand)

Sinatra (89) e Streisand (90) relatam avanços impostos pela necessidade no momento de distanciamento social, nesse período de pandemia para a Educação. Dessa maneira, fica subentendido que a necessidade de usar as novas tecnologias para ensinar favoreceu o letramento digital que os docentes foram obrigados a desenvolver, como uma forma de interagir com os alunos que estavam em isolamento em seus lares. Segundo Rojo (2020), os multiletramentos perpassam pelo letramento digital e vão além, ampliam a capacidade de construir sentidos por meio dos textos digitais, que são multiculturais, multimodais e utilizam-se das múltiplas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral). Dessa forma, é plausível afirmar que o letramento digital o qual se desenvolveu no ambiente escolar, nesse momento do ERE, pode ter favorecido os multiletramentos e, assim, ampliado o conhecimento, tornando o ensino e a aprendizagem plurais a todos que deles se apropriaram.

- (91) Pode ser usada a ferramenta ((digital)), muitos professores falavam assim: "Ah, mas não substitui o professor", não, isso eu concordo, não substitui o professor, se você colocar um robô dando aula não é a mesma coisa que um professor, então, primeiramente o professor, depois do professor vem as outras coisas, a tecnologia, Porque se não tiver um professor não tem como trabalhar a tecnologia, você deixar só a tecnologia, mas por trás da tecnologia tem que ter uma pessoa, essa pessoa é o professor. Então isso, as pessoas... os professores aprenderam que precisavam inovar sim. "Ah, porque eu já estou há 20, 25 anos na educação, eu não vou precisar porque eu já aprendi como dar aula", tiveram que se inovar. (Frank Sinatra)
- (92) Foi muito importante essa empatia, essa aceitação do professor de, mesmo fora do horário, como relatavam, da dificuldade de ficarem, mesmo, fora do horário de trabalho fazendo perguntas e vocês sendo generosos de devolver, de dar a resposta, de orientar a criança e receber de volta a atividade feita. Então, foi muito gratificante e bom. (Barbara Streisand)

Os coordenadores Sinatra (91) e Streisand (92) declaram a importância do ensino humanizado, em que o docente é valorizado e tem empatia com a situação dos alunos. Percebe-se um alinhamento com os conceitos dos multiletramentos, que defendem esse olhar peculiar para com os envolvidos na Educação, de maneira a se considerar a sua trajetória e impulsionar seu protagonismo na construção do conhecimento (FREIRE, 1969; KALANTZIS, *et al.*, 2020; NLG, 1996).

(93) Nós tivemos dois professores na nossa escola que sempre vinham com outras novidades, jogos envolvendo a Língua Inglesa. Eu que acompanhava os *Forms*, a gente via que, na disciplina de Inglês, os alunos acessavam mesmo, porque lá tinha "Se você quiser jogar, clique no *link*" então, isso chama atenção, faz uma diferença enorme. Um exemplo, o professor preparou um *Google Forms* aonde tinha texto pra o aluno fazer a leitura e marcar uma alternativa, uma interpretação, pode ser que não chama muito a atenção do aluno, mas a partir do momento que o professor criou um jogo aonde ele tinha que adivinhar as palavras e marcar as palavras pra ele passar pra próxima fase, isso chamou atenção. Então, a gente saiu daquele que era a prática de todos os dias pra um diferencial e chamou muito mais a atenção do aluno. Muitas vezes tinha cruzadinhas aonde eles tinham que fazer e completar a cruzadinha com os nomes. Foram muitos formulários, que eu entrei e vi que tinha que completar palavras, eu vi alguns formulários que tinham alguns jogos sobre a pronúncia de palavras, como cumprimentos, como números então, foram envolvidos jogos de acordo com o conteúdo. Esses jogos do *Free Fire*, *Roblox*, não trazem um outro tipo de conhecimento, mas chama atenção das crianças. E eu acredito que esses jogos que foram criados, essas ferramentas diferenciadas chamaram atenção pra um outro lado, que é possível jogar e se alfabetizar. As crianças desenvolveram muito mais esse mexer no celular, elas tiveram a oportunidade de aprender a utilizar o celular como uma ferramenta de ensino, de aprendizagem. (Frank Sinatra)

Os multiletramentos são favorecidos por meio do emprego das tecnologias digitais, tais como o *Google Forms* e jogos *online*, sendo usados com finalidade pedagógica pelos docentes de LI, o que é visto por Sinatra (93) como um diferencial na aprendizagem, pois chama a atenção dos alunos, haja vista que o alunado está familiarizado com o contexto digital. Corroboram-se, assim, as afirmações de Freire (1996), o qual defendeu o ensino-aprendizagem contextualizado com vistas à autonomia do aluno. Ademais, alinha-se aos multiletramentos (NLG, 1996), que sugerem um ensino a partir dos interesses do aluno, daquilo que está presente em seu cotidiano, para assim lhe fazer sentido.

- (94) Uma parte muito importante desse ano que esses professores de inglês trabalharam e que eu ouço a professora falar é que assim, muitos tem o inglês básico, porém, quando vai para a pronúncia, a dificuldade é muito grande, então, pra enfrentar essa dificuldade, esses professores criaram vídeos, criaram músicas, criaram ilustrações, jogos pra mandar pros alunos. (Frank Sinatra)

A criatividade docente, ao usar as ferramentas digitais, foi destaque na fala de Sinatra (94). O fato de terem selecionado e elaborado atividades para o meio digital indica como a multimodalidade e multiculturalidade, imbricadas nos multiletramentos, podem ter contribuído para o professor criar possibilidades de ensinar para uma aprendizagem significativa aos alunos, em um momento de grandes dificuldades, devido ao isolamento social. De acordo com Sinatra, a dificuldade na oralidade da LI foi enfrentada pelos docentes por meio dos multiletramentos, oportunizados pelos vídeos, canções, imagens e jogos, que contribuíram para uma aprendizagem mais interessante aos alunos, pois essas novas tecnologias digitais já fazem parte do seu cotidiano, por vezes, como atividades de lazer.

O resultado desses multiletramentos pode ser visto no excerto a seguir, de Madonna, a qual defende o ensino do inglês como segunda língua e demonstra as contribuições dessas aulas *online* para a oralidade dos alunos:

- (95) Eu sou defensora da língua inglesa no ambiente escolar. Até então, na época que eu cheguei na escola, era uma aula por turma por semana. E eu batalhei e veio documento ano passado, um pedido da escola que fossem duas aulas pra essas crianças, pra aprimorar, pra ter uma segunda língua. E assim, foi desenvolvido pelos professores que estavam ali um trabalho excelente. Um trabalho, assim, onde os nossos alunos não pronunciavam, eles não falavam, eles simplesmente eram copistas, de repente os nossos alunos estavam ali entusiasmados, falando, você passava na sala e eles estavam cumprimentando já. Então assim, foi feito um trabalho excepcional na escola durante a pandemia. (Madonna)

A gestora (95) apresenta os ganhos dos alunos, especialmente no desenvolvimento de vocabulários básicos, com ênfase na interação oral. As atividades formuladas pelos professores as quais solicitavam aos alunos que acessassem os vídeos, além de outras atividades multimodais, geraram um avanço na oralidade da LI durante a pandemia. Esse tipo de atividade nas quais os alunos se engajaram indicam que os multiletramentos foram favorecidos como meios para uma aprendizagem efetiva, resultando no empoderamento discente (NLG, 1996).

Em consonância com o excerto anterior de Madonna (92), Jennifer Lopez, como administradora da Educação municipal, relata seus esforços à frente da Secretaria de Educação

em relação à LI, e revela sua perspectiva sobre a relevância do ensino-aprendizagem da oralidade:

(96) Chamamos o João Monlevade¹⁵ e ele dizia assim pra nós: “O município gasta quanto de professor de Inglês?” Você tem aula de Inglês, mas você sai do ensino médio sem saber nada, sem poder se virar. Por que é que a rede pública tem as duas aulas de Inglês e a gente não consegue? Então como é que nós vamos fazer esse aprendizado? Porque o investimento em professores e tudo é alto, e tem uma disciplina no currículo. Vamos desafiar esse grupo de professores de Língua Inglesa, como nós vamos melhorar esse aprendizado? Porque os professores de Inglês não dominavam a língua, então tem que começar pela formação dos professores. O João Monlevade trazia pra nós o custo que era pro Estado pagar o professor de Inglês ou pro município desde o 1º ano, qual que é o investimento e qual que é o resultado? E eu falo, porque eu também passei pela escola, eu me lembro que a gente estudava e decorava o verbo *To Be*, pra fazer uma prova tinha que decorar tudo, mas na comunicação... a Língua Inglesa, que é uma língua essencial na comunicação mundial hoje. Então, para os nossos meninos da rede pública, que são de famílias de baixa renda, a escola tem essa responsabilidade de dar esse conhecimento, e essa aula de Inglês, da forma que ela é ministrada ali, não dá esse conhecimento. Então, nessa questão da pandemia, essa formação, nós não conseguimos avançar muito. (Jennifer Lopez)

A gestora municipal (96) exprime sua opinião sobre a importância da LI como sendo essencial na comunicação mundial; relata experiências vividas por ela as quais demonstram que os alunos das escolas regulares públicas e privadas concluem seus estudos sem saber se comunicar na LI. Evidencia sua luta em trazer contribuições para a área da LI, ao relatar a contratação do professor João Monlevade, especialista em Formação Docente Pública, que explicitou o alto custo para os cofres públicos municipais em manter o ensino de LIC desde o primeiro ano do EFI. Monlevade questionou os baixos resultados, o que, de acordo com a informação da gestora, reflete a pouca habilidade docente com a língua e expõe a premente necessidade de formação complementar continuada, para que, assim, os professores estejam habilitados a trabalhar a oralidade com os alunos. A gestora exprime também seu descontentamento em não ter conseguido avançar nessas formações durante a pandemia.

¹⁵ João Monlevade é sociólogo, filósofo, mestre em administração escolar, doutor em educação pela Unicamp, atuou como professor nos níveis fundamental e médio, como professor da Universidade Federal de Mato Grosso, diretor do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público do Mato Grosso, no período de 1987 -1991, membro do Conselho Nacional de Educação, entre 1996 a 2000. Ele escreveu 13 livros, um deles denominado “Treze Lições de como fazer-se Educador no Brasil”, Ideia, 2000. (Fonte: <https://www.to.gov.br/seduc/noticias/prof-joao-monlevade-falara-sobre-a-educacao-brasileira-para-os-educadores-no-salao-do-livro/35rifauolnhs#:~:text=Jo%C3%A3o%20Monlevade%20%C3%A9%20soci%C3%B3logo%2C%20fil%C3%B3sofo,de%201987%20a%201991%2C%20membro%20do> Acesso em 15/05/2022)

Corroborar-se a importante formação docente pontuada por Freire (1996), que pode colaborar para que os docentes vençam suas inseguranças em relação à oralidade da língua inglesa e, assim, contribuam para a efetiva comunicação discente nessa segunda língua.

Os gestores, de modo geral, indicaram como os letramentos e multiletramentos foram favorecidos no período de distanciamento social e como, no âmbito escolar, são necessários e essenciais a todos, na medida em que tornam o ensino-aprendizagem contextualizado, mais interessante e prazeroso a quem os desenvolve, seja adulto ou criança (FREIRE, 1969; KALANTZIS *et al.*, 2020; NLG, 1996).

c) Visão dos pais

Os pais tiveram que se letrar para poder ensinar os filhos e, assim, permitir que eles também passassem por esse processo de (multi)letramento(s). Destacam seus (multi)letramentos concebidos durante a pandemia, evidenciando que, por vezes, aprenderam com os próprios filhos sobre o uso das tecnologias digitais, e também que tiveram de aprender para ensiná-los. Além disso, refletem sobre as dificuldades em relação ao seu letramento digital e aos estudos das crianças longe do ambiente escolar.

Alguns pais preferiram as atividades impressas como maneira de ter um controle sobre o que os filhos estavam fazendo:

(97) Meu filho começou a fazer no celular e depois eu comecei a pedir atividade impressa, porque assim eu conseguia saber o que ele realmente estava fazendo. Comecei a estudar Matemática com ele, eu vi que eu não sabia nada também. Às vezes até usava internet, ia lá no Google, pesquisava tal assunto que eu não conhecia, principalmente matemática, e a gente estudava junto, eu consegui ensinar pra ele. E assim foi, conseguimos vencer melhor dessa forma. Nossa, tive que aprender e apanhei bastante. Houve bastante dúvida. Não no sentido de mexer com a tecnologia em si, porque isso eles sabiam mais do que eu, isso eles é que me ensinavam. (Nina Simone)

(98) Então, a minha filha não aprendeu a ler nem a escrever muito bem ainda, mas agora, ela já desenvolveu mais. Eu não estava preparada pra esse tipo de acesso, eu vou fazer 49 anos, eu ainda acho bem difícil fazer tudo no celular, pagar conta, fazer compra. Celular era pra falar com a família, fazer ligação, eu nunca pensei que ia ter que usar tanto esse celular. Aprendi. Devagarzinho. Aí, conversando com o pessoal lá da escola, vi que poderia buscar o impresso. Eu achei melhor pra mim e pra minha filha. O celular dá pra gente ler, mas no impresso foi bem legal pra ela escrever e ler. Aí às vezes vinha vídeo de Inglês, aí eu mostrava. Ajudou,

sim. Ela via os vídeos das cores, saudações: olá, bom dia, boa tarde. Então isso ela aprendeu, as cores, os números, algumas coisas mais complexas que ela ainda não conseguia, mas eu acho que foi válido. Veio joguinho, veio dinâmica. As saudações a gente falou bastante: “*good morning; good evening*”. Até ela aprender. Quando as mães estão ensinando a dinâmica é legal. Aí aparece um joguinho da memória e até nós mães, que na nossa época nem tinha Inglês na sala de aula, a gente começa a dar uma refrescada na cabeça. Também estudei. Antes, a gente não dava tanta importância que hoje tem o Inglês. (Taylor Swift)

- (99) A escola montou os grupos de *WhatsApp* no primeiro momento, pra tentar diminuir esse distanciamento da família e escola, depois tinham os formulários do *Google Forms* pra fazer as atividades. Então ela tinha horário pra sentar e fazer o estudo dela, que sempre o horário que eu estava em casa, eu disponibilizava o celular pra ela, então ela fazia as atividades e sempre transcrevia pro caderno, fazia pauta pra saber que daquela semana estava pronta. O que acho que foi dificultoso pra ela foi a questão dos aplicativos, que às vezes ela não conseguia clicar no *link* e ser direcionada pra atividade correta. Mas, no mais, assistir os vídeos, realizar as tarefas, fazer a organização do caderno, foi bem tranquilo, e nas avaliações, sempre foi positivo. Pra ela manteve a aprendizagem. O *WhatsApp* era algo já do dia a dia, já estava com a gente diariamente, mas as salas de reuniões, *links*, todo esse processo, a gente teve que aprender. Fazia parte do meu trabalho e eu tive que aprender pra poder realizar o meu trabalho. Aprendi fazendo pesquisa, indo no *Google*, pedindo orientação da minha filha mais velha, perguntando pro colega como que funcionava. Uma atividade de língua inglesa que marcou muito foi “My Family”, a professora pediu para fazer uma árvore genealógica com os membros da família em inglês. Minha filha não tinha dimensão da quantidade de pessoas da família. Foi muito interessante. Outra, que ela gostou de fazer foi o dicionário ilustrado com os brinquedos em inglês “Toys”. A Língua Inglesa, eu vejo que ela online foi positiva, porque eles tinham o acesso a outros materiais que de repente na sala de aula não era possível: os vídeos, as músicas, os jogos. (Demi Lovato)

Nina Simone (97) observa que seu filho iniciou fazendo as atividades *online*, mas como ela não tinha acesso aos resultados, trocou pela forma impressa, apesar de ter em casa internet de boa qualidade e o filho ter aparelho celular que permitia o acesso aos *links* do *Google Forms*. Com essa troca, seu objetivo principal foi ter ao menos um certo controle e organização sobre o que o filho estava fazendo e, assim, poder se sentir mais segura em relação à aprendizagem dele. Desvela uma dificuldade de aprendizagem do filho, o que impulsionou o multiletramento de mãe e filho por meio de pesquisas no *Google* – afinal, quem ensina também aprende (FREIRE, 1989). Quanto ao seu próprio letramento digital (COSCARELI e RIBEIRO, 2011), ela enfatiza que os filhos a ensinaram, fato esse compreensível já que as crianças de hoje possuem muito contato com as tecnologias digitais.

Taylor Swift (98) relata os atrasos na aprendizagem da filha, a qual estava sendo alfabetizada no início da pandemia e não conseguiu evoluir muito só com a ajuda da mãe em casa. Assinala que, para ela, ainda é difícil o uso do celular para ações do dia a dia, como fazer compras e pagar contas pelos aplicativos. Quanto à LI especificamente, é possível identificar a multimodalidade e multiculturalidade presentes nos conceitos dos multiletramentos, as quais ocorreram diante da necessidade de ensinar a filha, por meio das atividades lúdicas, com vídeos, jogos e dinâmicas. Exprime sua visão sobre a importância do inglês na atualidade, o que corrobora a ideia de Monte Mor (2000; 2002; 2008) sobre a importância de conhecer outra língua.

Já para Demi Lovato (99), os grupos de *whatsapp* foram um instrumento de aproximação entre escola e famílias. A mãe ajudou a filha a organizar uma rotina de estudos de maneira que a filha usasse seu celular quando ela estava em casa, à tarde, para acessar os *links* do *Google Forms*, os quais exigiram da criança o seu multiletramento para, assim, conseguir fazer as tarefas virtualmente. Fica evidente, nesse excerto (99), como a organização dessa família contribuiu para a efetivação da aprendizagem da criança, mesmo a distância, o que foi confirmado pelas avaliações feitas na escola pela professora. A mãe que trabalhava somente meio período teve condições de acompanhar os estudos da filha de perto, sem tirar a autonomia dela, o que demonstra o protagonismo na construção do próprio conhecimento (FREIRE, 1987; NLG, 1996).

Outro exemplo citado pela mãe, em que é possível inferir o desenvolvimento de letramentos clássicos (leitura e escrita) e multiletramentos (atividades multissemióticas e multimodais), são as atividades “*My Family*”: com ajuda da mãe, por meio da confecção de uma árvore genealógica, a aluna pôde aprender sobre os membros da família em inglês (letramento clássico), e também pôde ter a dimensão do número de pessoas que formam sua família. Isso se configura como uma aprendizagem relevante para o cotidiano, a qual extrapola a estrutura da LI, permitindo à criança perceber-se no mundo, o que se aproxima dos conceitos dos multiletramentos. Já na atividade “*Toys*”, a aluna construiu um dicionário ilustrado (ou multissemiótico), que permitiu a associação da imagem à sua escrita. Ambas as atividades podem resultar em uma aprendizagem mais efetiva do conteúdo, de maneira possivelmente lúdica, a depender do aluno que faz uso delas.

Dessa forma, os multiletramentos desenvolvidos pelos pais e alunos durante esse período em que o ensino ocorreu a distância permitiram que a educação formal das crianças prosseguisse, mesmo fora do ambiente escolar e longe da presença física dos professores, os quais foram, de certa forma, substituídos pelos pais, como tutores das crianças. Os professores

continuaram atuando, criando e direcionando as tarefas. Além do mais, a aprendizagem (considerando o uso social da leitura e escrita) é evidenciada como multiletramento, na qual os gêneros clássicos andam juntos com os multissemióticos e multiculturais, que são usados nos meios virtuais citados por Rojo (2012).

4.3.3 Retomada do Ensino Presencial

Após o período em que as escolas estiveram fechadas e a Educação, como um todo, teve de criar o inédito-viável (FREIRE, 1987) para prosseguir com os estudos das crianças, mesmo à distância, chega o momento da retomada do ensino presencial, em que a continuidade ou não do desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos foi evidenciada pelos participantes desta pesquisa.

a) Visão dos professores

As docentes Adele e Tina Turner descreveram os letramentos e multiletramentos desenvolvidos no retorno à escola:

(100) Antes, eu pensava: “Como que eu vou ensinar números se eu não vou passar o número pra eles copiar?”. Hoje, eu já consigo ter uma outra visão, que se eu fizer uma atividade, de jogo, por exemplo, eles vão conseguir... mesmo que eles não aprendam a forma correta da escrita ou a forma correta da pronúncia, mas se eles ouvirem, por exemplo, o número, eles vão saber que é o número. Eu deixei de ficar um pouco presa tanto no teórico e trabalho mais o prático. (Adele)

A docente (100) ressalta a mudança de paradigma em relação ao ensino da língua com foco na sua estrutura, unicamente em sua forma escrita, para a possibilidade de usar o gênero “jogo”, o qual já faz parte do universo infantil. Percebe-se que a experiência vivida pela docente durante a modalidade ERE, quando os jogos *online* foram utilizados e facilitaram a aprendizagem dos alunos, pode ter favorecido sua mudança de perspectiva, o que se alinha à pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996) no que se refere ao ensino diversificado (devido à multimodalidade e multiculturalidade presentes nos meios virtuais) e contextualizado, levando-se em conta os conhecimentos prévios do aluno, para, assim, despertar um maior interesse dos alunos, o que possivelmente favorece a aprendizagem.

(101) Voltando agora, presencialmente, tem os vídeos, a gente continua usando em sala de aula, que a gente usava antes, na pandemia. Sempre numa aula minha, eu procuro levar um vídeo pra tá reforçando, principalmente o vocabulário. Principalmente, nos anos iniciais, os primeiros aninhos, primeiros anos, segundos anos, que eles ainda necessitam muito do lúdico pra aprender a língua inglesa. Então, os vídeos auxiliam muito eles a relacionar o conteúdo à prática. (Tina Turner)

Turner (101) evidencia o uso dos recursos tecnológicos digitais por meio dos vídeos, que validam a linguagem multissemiótica, apregoada pelos multiletramentos (NLG, 1996). A aquisição de conhecimento da LI por meio de imagens estáticas ou móveis contribui sobremaneira para uma aprendizagem mais significativa, principalmente, em se tratando das crianças menores, as quais ainda estão em fase de alfabetização e, portanto, não têm fluência na escrita nem na leitura.

É possível observar como o letramento digital das duas docentes abriu portas para os multiletramentos dos discentes. Dessa forma, a escola cumpre seu papel de formar cidadãos habilitados a participarem ativamente das práticas sociais de sua comunidade.

Adele descreve sua rotina na sala de aula e pontua atividades que favorecem o desenvolvimento dos letramentos clássicos:

(102) Eu sempre faço o cabeçalho, coloco o nome da escola, o espaço pra eles colocar o nome deles, o nome da *teacher*, a data, coloco lá o que é o conteúdo que vai ser trabalhado. Por exemplo, frutas, então eu coloco tudo em inglês, faço essa leitura com eles, pergunto várias vezes, e aí, depois, eu encaminho atividade. Se for alguma coisa, algum assunto novo que eu vou trabalhar, eu faço uma lista de palavras, às vezes, eu coloco só as palavras em inglês e aí vou conversando com eles e vou preenchendo em português, porque como eles têm muito acesso à *internet*, eles conhecem muitas palavras. Então, eu faço um trabalho de vocabulário, tudo no quadro, algumas vezes eles copiam, algumas vezes não, dependendo do nível de cada turma. Tem aluno que consegue copiar, tem turma que eles são um pouco mais lentos, então, se eu for fazer eles copiarem uma lista de palavras, acaba a aula e não faz nada depois, eu trabalho atividade pra recortar, pra colar, pra preencher, caça-palavras, cruzadinha, tudo sempre em inglês. Eu e a outra professora que trabalha comigo, nós produzimos alguns jogos da memória com números, cores, frutas e aí a gente tá trabalhando na sala de aula com esses jogos. (Adele)

Nesse momento de retorno às aulas presenciais, Adele (102) relata como trabalha com atividades que favorecem os letramentos vernaculares ou tradicionais, por meio da escrita de lista de vocabulário, tarefas que envolvem recortar, colar, encontrar palavras, preencher

cruzadinhas. Os letramentos vernaculares também podem ser observados por intermédio de jogos físicos, impressos em papel e de desenhos confeccionados pelos alunos, com palavras escritas em inglês. Os letramentos clássicos, desenvolvidos antes do surgimento das novas tecnologias digitais, diferem-se dos multiletramentos, que envolvem a multimodalidade e a multiculturalidade. Esses “multis” podem resultar nos letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita) (ROJO, MOURA 2019), os quais levam ao protagonismo do aluno na aquisição do seu conhecimento, preparando-o para atuar na sociedade como cidadão consciente de sua posição e poder. Entretanto, cabe aqui evidenciar mais uma vez que os multiletramentos não descartam os letramentos clássicos, ao contrário, pois se entrelaçam e se modificam – aprender a estrutura da língua não é menos importante. No entanto, a aprendizagem precisa ser contextualizada por meio de metodologias ativas, com as quais é possível evidenciar a participação ativa do aluno nas aulas (KALANTIZIS *et al.*, 2020), e não simplesmente recebendo a educação bancária, na qual os conhecimentos são depositados pelo professor na mente de seus alunos (FREIRE, 1987). O fato de os multiletramentos não excluírem os letramentos vernaculares alinha-se também ao conceito de letramento defendido por Buzato (2012): para o autor, os letramentos são fluidos, estão interligados em rede heterogênea, com habilidades múltiplas, e não em lados opostos.

Os relatos dos docentes deixam entrever que os letramentos clássicos e os multiletramentos caminham lado a lado na Educação, e cada um cumpre o seu papel de contribuir para a aprendizagem das crianças.

b) Visão da equipe gestora

Em relação aos letramentos e multiletramentos desenvolvidos por meio das novas tecnologias digitais, as gestoras Jeniffer Lopez e Dua Lipa apontam suas percepções acerca do que deveria continuar após o período de aulas não presenciais:

(103) a educação integral agora fica, as metodologias ativas que estão aí, a sala invertida, a jornada estendida, o ensino híbrido emergindo como uma inovação sustentável em relação à sala de aula tradicional, então eu acho que tudo isso é legado da pandemia. A gente tem que dar salto de qualidade, porque esse tempo de dificuldades são tempos de muita inovação, de buscar alternativa que nos obriga a sair desse conforto, dessa acomodação e buscar outras possibilidades. (Jennifer Lopez)

(104) Eu avalio assim: a educação pós-pandemia, ela não pode ser igual ela era antes da pandemia, essa é a primeira coisa. O que muda é que a pandemia nos ensinou que tem muito conteúdo que não serviu pra nada. É fazer com que a escola seja mais funcional, é fazer com que os conteúdos escolares sejam realmente significativos para o bem da humanidade. Como eu leio... ler e interpretar uma notícia, uma informação, o que é... é, a questão da interpretação mesmo, porque a gente percebeu como na pandemia, como as fake news aumentaram muito e as pessoas estavam tão fragilizadas que elas não sabiam mais discernir o que era verdade e o que era mentira. E esse pedagógico também, ele tá se prendendo mais ao necessário, que é a comunicação, por exemplo, assim, o Inglês é uma língua que entra nisso porque até às vezes as bulas dos remédios, laboratório, quanta coisa era em Inglês ou se citava coisa em Inglês e as pessoas não sabiam. Então esse olhar, eu vejo assim, que o reinventar da educação pós pandemia é no sentido de postura, postura do professor, postura de escola. (Dua Lipa)

Jennifer (103) evidencia seu desejo de que o uso das metodologias ativas e a mistura de aulas presenciais com atividades complementares virtuais continuem no retorno às aulas presenciais. É sabido que algumas ferramentas tecnológicas já eram usadas anteriormente à pandemia, mas ganharam uma maior visibilidade durante esse período, quando trabalhar com a realidade do aluno fez toda a diferença na aprendizagem. Lopez enfatiza também o benefício do ensino integral, com horário estendido para atividades complementares ao currículo tradicional. Deixa claro seu entendimento de que as dificuldades devem ser vistas como oportunidade de inovação e crescimento, o que novamente nos remete ao inédito-viável freiriano; ou seja, as situações inusitadas permitem que, com a criatividade humana, surjam novas soluções para desafios não tão novos assim.

Dua Lipa (104) exprime sua perspectiva sobre a necessária reestruturação curricular da escola brasileira, para que os conteúdos estudados façam sentido aos alunos. Essa reestruturação curricular já estava no “papel”, na BNCC; a pandemia somente evidenciou essa premente metamorfose da escola brasileira (NÓVOA, 2021). A gestora deixa claro que muitos objetos do conhecimento ensinados e cobrados por professores em sala de aula de nada serviram para salvar vidas durante a pandemia. Ela cita a importância de se ampliar o ensino e reflete sobre a relevância da escola ao ensinar de modo a desenvolver a consciência crítica dos alunos, para que sejam capazes de interpretar *fake news* (LEFFA, 2017). Percebe-se um alinhamento com a pedagogia Freiriana e aos conceitos de multiletramentos defendidos pelo NLG (1996), no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência crítica discente para que ele não seja ingênuo ou manipulado, para que saiba posicionar-se e interferir de maneira analítica nessa sociedade atual globalizada e repleta de diversidades (ROJO, 2012). A participante declara

ainda a importância da comunicação na LI, fato esse evidenciado durante a pandemia com o uso de termos que foram incorporados ao nosso vocabulário. Por fim, observa que o pós-distanciamento social obrigatório salientou a necessidade de mudança de postura do professor e da escola, o que também corrobora a proposição de Freire ao defender a constante aprendizagem dos professores, tão necessária para que as mudanças de postura aconteçam de fato.

Quanto à continuidade do uso das tecnologias em sala de aula, a equipe gestora destaca suas visões relacionadas ao uso desses poderosos meios de ensinar e aprender:

(105) Mesmo depois que passar a pandemia, a gente continuar utilizando os *Forms*, o *Meet* pra uma reunião, pra uma conversa. Já que às vezes o pai não pode vir pra escola, por que não fazer uma conversa com ele via *Meet*. Então, a importância de aprender e saber que essas ferramentas nós não aprendemos só pra usar na pandemia, eu tenho certeza que daqui cinco, dez anos nós vamos continuar usando e vão vir outras melhores ainda. É um sonho, às vezes eu penso em a gente ter essa tecnologia presente dentro de cada sala, acho que cada sala deveria ter um multimídia, cada sala deveria ter um computador que o professor pudesse acessar durante a sua aula e projetar no telão esses jogos, essas atividades diferenciadas e chama muito mais a atenção do aluno. Eu acho que a pandemia veio pra dizer que a educação sem tecnologia não é nada. Pode, pode e deve continuar. Pra não deixar morrer isso que a gente aprendeu nesses tempos. Então assim, se o pai vai acessar ou não é uma coisa que a gente vai ter que conquistar eles, só que a partir do momento que o professor fala "Vou mandar um joguinho lá no grupo", com certeza o aluno vai incomodar o pai pra ele acessar. Os professores de Inglês trouxeram a ideia de permanecer, mandar joguinho uma vez a cada 15 dias, uma vez por semana. A gente só vai mandar um recado avisando os pais, não obrigando, nós vamos criar uma mensagem dizendo que aquilo ali é um apoio a mais para o aprendizado do aluno. (Frank Sinatra)

(106) Eu acredito que hoje o uso das tecnologias é imprescindível, ela precisa estar presente na vida do aluno. Porque hoje você no celular, você faz coisas maravilhosas. Sabendo ensinar, sabendo mostrar o melhor caminho, a tecnologia nos leva onde a gente não consegue ir, nós viajamos pelo mundo. Então ela se tornou indispensável na vida do ser humano e também do aluno.... nós tínhamos internet na escola, mas a internet era restrita, as crianças não tinham acesso totalmente. Hoje não, mantenho na escola uma rede de internet pra essas crianças terem acesso, tem aula de tecnologia, tem aula de robótica e nós temos também as oficinas que são oferecidas pra essas crianças, pra que elas usem os *Chromebooks*, que são minicomputadores, e esses computadores são levados pra sala, para que o aluno tenha acesso à internet a todo o momento dentro da sala de aula. Então essas crianças têm duas a três aulas de tecnologia por semana na escola. (Madonna)

(107) Eu acredito que possa ser um auxílio, de repente, pra atividades que possam ser feitas em casa. Ter um outro meio de fazer tarefa que não seja no caderno, mas de fazer com seriedade, responsabilidade. Não é: "Ah,

eu vou colocar o vídeo lá rodar e vou passear lá fora, jogar bola e depois eu falo que eu assisti". Não. Porque as crianças faziam isso. Fazem. Eles não têm esse preparo ainda, mas eu penso que é muito importante que continue, sim. Continue existindo os vídeos informativos, a aula *online* quando tiver de acontecer. Então, é uma continuidade que tem que ser analisada, sim. (Lady Gaga)

- (108) A formação dos professores com esta característica, professores que sejam criadores de oportunidade e da aprendizagem para as gerações presente e futura, pra essa geração que tá aqui e pra geração que está chegando aí. Então como formar, como qualificar esse professor pra essa nova função de ofertar oportunidade de aprendizagem para os alunos? Porque esse é o nosso desafio, diversificar, por isso que é importante a tecnologia, pra gente poder ter metodologias mais ativas. Metodologias ativas trazem tantas possibilidades com o uso da tecnologia, de menino fazer jornal, de menino fazer podcast, de menino fazer filme, de menino com o conhecimento, e aí para você fazer tudo isso, você tem que ter conteúdo, conhecimento, mas a tecnologia é só a ferramenta que vai produzir isso tudo, mas o conhecimento é que é essencial, o conteúdo é que é essencial, então o conhecimento não pode ser negligenciado nunca na escola, o conhecimento tem que ser aprofundado cada vez mais, a tecnologia tá aí só pra ajudar, ela não é a peça principal. (Jennifer Lopez)

Observa-se que segundo a perspectiva da equipe gestora as tecnologias devem continuar presentes nas salas de aula. Sinatra (105) exprime seu desejo de continuar desenvolvendo ações didático-pedagógicas que oportunizem o desenvolvimento do letramento digital, que tanto contribuiu para que a escola chegasse até a casa dos alunos durante o momento de isolamento social. Ressalta que as tecnologias devem continuar sendo usadas como apoio às práticas pedagógicas presenciais, de sala de aula, o que, segundo sua perspectiva, pode ser viável daqui em diante, desde que haja comprometimento com os estudos. Observa-se, no entanto, que esse fato, conforme relatado por ele, é um sonho, sem deixar claro se já faz parte da realidade ou não.

Já Madonna (106) reconhece a importância da continuidade e revela ações para a ampliação do acesso à internet de qualidade e seus múltiplos recursos pelos alunos na escola. Revela seu ponto de vista acerca do uso relevante das novas tecnologias digitais, as quais podem proporcionar muitos conhecimentos aos alunos.

Gaga (107) considera a continuidade do uso das tecnologias em atividades extras a serem executadas em casa, porém evidencia um problema cultural, que precisa ser trabalhado junto aos alunos, para que reconheçam e façam uso delas pedagogicamente, para além de simples lazer.

Lopez (108) vê nas tecnologias digitais a oportunidade de inclusão, de acesso ao conhecimento, mas ressalta a imprescindível necessidade de formação docente para fazer uso

dessas ferramentas digitais com propósito de mediar e ampliar o conhecimento dos alunos por meio delas (GRUBERT, SANTOS e GALLARDO, 2021), favorecendo, assim, o protagonismo do aluno, o qual se tornaria agente de sua própria aprendizagem (FREIRE, 1987).

No excerto a seguir, apresenta-se a reflexão de Streisand sobre o retorno das atividades impressas nesse período de volta às aulas presenciais:

(109) Este ano a gente partiu pros cadernos de atividades, onde os professores, aqui na nossa escola, eles se organizaram. Principalmente as turmas que eu acompanho, segundo e terceiros anos, fizeram cadernos de atividades voltados pros níveis de aprendizagem. Então, dividiu a turma: o nível mais avançado e aquele nível um pouco mais fraco, pra que as crianças pudessem, também, realizar, porque muitas atividades que eram encaminhadas e não eram realizadas, por não terem conhecimento. A criança não conseguia fazer sozinha e a família também não tinha o conhecimento necessário pra estar auxiliando. Então, a partir do momento que se partiu pros cadernos de atividades, houve uma participação maior, por parte dos alunos, pra realizarem as atividades. E o fato também, de você ter um material palpável na mão pra você tá exercitando a escrita, recortando... O caderno de atividade agora nesse momento que a gente está trabalhando, eu ouço relatos de que está sendo muito produtivo e que está sendo muito bom. Então, o professor ter um material de base pra ele chegar na sala de aula e trabalhar com as crianças é muito importante, até porque quem trabalha do primeiro ao quinto ano, que é só uma aulinha, o tempo passa muito rápido. Então, assim, você precisa ter o material já pronto pra você chegar e que seja condizente com aquela tua aula, o tempo que você tem pra desenvolver o trabalho. (Barbara Streisand)

Em contrapartida aos avanços tecnológicos, Streisand (109) ressalta a volta aos letramentos vernaculares por meio de apostilas impressas, que deram aos docentes um maior controle da execução das atividades e, assim, permitiram uma melhor aprendizagem aos alunos.

É interessante observar que o controle é uma constante na visão geral de ensino e aprendizagem dos participantes desta pesquisa. Esse controle sugere a necessidade de os professores, pais e gestores estarem no comando da aprendizagem das crianças, o que se contrapõe aos conceitos dos letramentos, os quais defendem a atuação do professor como mediador, e incentivam a autonomia do aluno na construção de sua própria aprendizagem.

Diante disso, pode-se reflexionar sobre o uso das novas tecnologias digitais como complemento das atividades que favorecem os letramentos clássicos, para possibilitar o desenvolvimento dos multiletramentos concomitantemente, como um entrelace, no qual vão se modificando, à medida que são requisitados em contextos e tempos-espacos diferentes. Isso geraria muitos ganhos aos discentes, pois os multiletramentos em união aos letramentos vernaculares, além de tornarem a aprendizagem mais significativa, podem também colaborar

para uma formação integral do cidadão, o qual saberá colocar-se e interagir nesse mundo cada dia mais globalizado e virtual. Por outro lado, entende-se a postura docente em aceitar a continuidade apenas das atividades impressas, haja vista que desenvolver ambas as tarefas, em especial as atividades multissemióticas e multiculturais, demandam estudo, o que requer tempo disponível do professor, que ele nem sempre tem, devido ao acúmulo de trabalho inerente à sua profissão.

A seguir, a coordenadora indica uma possível continuidade no uso das tecnologias, por meio das aulas de robótica:

(110) eu penso que nessa área tecnológica, tudo que a gente conseguir manter, aprimorar pra trabalhar com as crianças, mesmo de forma remota, a gente deve manter. A robótica, a gente percebeu o quanto é importante para as crianças, o quanto elas têm maior interesse e elas se interessam. Elas são capazes de criar e desenvolver, e daí desta forma estão aprimorando o conhecimento delas, estão melhorando. A tecnologia está sendo útil agora nesse momento desse trabalho delas, e que as crianças têm muita capacidade. Porque às vezes a gente fica focado no caderno de atividades, que é importante, sim, mas tem muitas atividades práticas, projetos que podem ser desenvolvidos e que vão dar um *up* na educação. Vai ser um crescimento bem maior, porque é o que as crianças gostam hoje em dia. Eu acho que é o conjunto. Ele ((os meios tecnológicos)) é um auxílio no sentido de atrair as crianças pra realizarem outras atividades também. Mas dentro de uma própria atividade, quanta coisa não pode ser desenvolvida? A partir de um boneco que se movimenta, você partir pros teus conteúdos, desenvolver. Eu acho que tem que despertar na criança o interesse por alguma coisa, pra você, depois, dar continuidade ao desenvolvimento daquilo que você quer trabalhar. (Barbara Streisand)

Quanto à continuidade de uso das tecnologias digitais, Streisand (110) fala sobre sua importância, inclusive cita um exemplo da “Mostra de Trabalhos” realizada em sua escola no dia anterior à entrevista, na qual a robótica foi destaque. Ademais, ressalta como a robótica facilita a aprendizagem de outros conteúdos curriculares, o que se alinha ao exposto pelo manifesto da pedagogia dos multiletramentos (NLG, 1996), o qual indica a necessidade do uso das TDICs no cotidiano da sala de aula, com vistas a transcender para o ambiente multimodal e multicultural, de maneira a colocar a escola mais próxima da realidade de seus alunos – o que, segundo Freire (1996), viabiliza a aprendizagem.

Os gestores evidenciaram que o uso das tecnologias digitais como meio de ensinar e aprender deve seguir como apoio ao ensino presencial, pois identificaram uma maior facilidade de aprendizagem dos discentes com o uso dos meios virtuais e tecnológicos, visto que já fazem parte do universo da criança da atualidade, o que condiz com os conceitos presentes nos

multiletramentos (NLG, 1996), que propõem um ensino-aprendizagem contextualizado e dinâmico, privilegiando atividades multimodais e multiculturais, para assim estar inserido no universo do alunado da atualidade.

c) Visão dos pais

Os pais relatam sua experiência no retorno ao ensino presencial, de forma a expor suas concepções sobre os letramentos e multiletramentos por meio do uso das novas tecnologias digitais nessa nova fase da Educação.

- (111) Agora eu tô achando que a minha filha não tá trazendo tanta atividade impressa. Mas podia também mandar os *links*, assim, pra estudar no celular ainda, pra dar uma complementação. (Taylor Swift)
- (112) Por enquanto só atividade impressa. Não houve, então, continuidade nos jogos e nas atividades *online*. O positivo foi essa questão de aprender a lidar com as tecnologias, e a gente saiu da zona de conforto. E pra minha filha, a questão dela aprender a lidar também. Como fazer pesquisa, não ficar esperando só pela gente, se organizar na rotina, no tempo. Ela tinha maior facilidade pelo *online* na Língua Inglesa, que aí o registro partia dela, na hora de registrar. Já a apostila vinha com mais atividades escritas, e aí era o inverso, aí ela tinha que fazer a pesquisa no *Google* pra poder conseguir fazer as atividades da apostila. Então eu via que ela preferia o *online*. (Demi Lovato)
- (113) Agora, se as tecnologias devem continuar? Sim, se adequando às necessidades. E quanto mais humanizada a tecnologia for, não sei se eu posso usar esse termo, que parece bem estranho. Mas enfim, se houver uma forma de fazer com que a tecnologia possa aproximar mais e ficar mais pessoal, sim, eu acho muito válido, porque vai depender da faixa de idade. (Nina Simone)
- (114) Eu fiz faculdade a distância, eu aprendi muito, porque a gente lê muito, a gente tem que prestar bem atenção, é muito bom o ensino a distância, eu fiz Pedagogia pelo ensino a distância e não me arrependo, mas a gente tem que ter paciência e ter interesse, querer fazer aquilo ali. E como ela é criança, ela não foca muito numa coisa, quando ela começa a focar, que aparece alguma distração, ela já tira a concentração daquilo ali pra prestar atenção em outra coisa. Eu acho que pra eles, crianças, é muito difícil. (Sia)

As mães, cada uma a sua maneira, também, concordam que as tecnologias digitais devem continuar a fazer parte do cotidiano escolar. Taylor Swift (111) revela-se a favor da continuidade dos *links*, ou seja, de atividades virtuais como complemento dos estudos, pois reconhece que o celular agora faz parte do cotidiano das crianças e destaca a necessidade de sua utilização pedagógica também. Em vista disso, é possível afirmar que, para essa mãe, as

atividades desenvolvidas por intermédio das novas tecnologias virtuais podem contribuir para os multiletramentos das crianças. Ademais, pontua que, após o retorno presencial, as tarefas impressas diminuíram, o que sugere a importância dos letramentos clássicos.

Demi Lovato (112) observa que o ensino híbrido seria bem-vindo. Em referência às aulas de LI, como ponto negativo desse período de retorno ao ensino presencial, Lovato relata que o uso de materiais multissemióticos, como jogos *online* e vídeos, foi interrompido e voltou-se a usar somente o caderno, com registro dos conteúdos por escrito. Os pontos positivos evidenciados por essa mãe compreendem a aquisição de habilidades quanto ao uso das tecnologias digitais, inclusive ela ressalta a independência e protagonismo da filha, a qual passou a fazer pesquisas de forma autônoma na internet sobre os temas estudados, sempre que tinha dúvidas. Portanto, pode-se inferir que os multiletramentos propostos pelo NLG (1996) foram desenvolvidos por meio do uso das tecnologias digitais e contribuíram para ampliar os conhecimentos de forma contextualizada.

Nina Simone (113) reconhece que algumas pessoas não têm perfil para essa modalidade de ensino, mas cita seu sonho de ter aulas por meio de tecnologias digitais mais humanizadas, com o olhar afetuosos do professor, ainda que de forma virtual.

Sia (114) expõe sua opinião sobre o fato de que o ensino a distância é melhor para adultos, por serem mais focados do que as crianças, e justifica seu posicionamento com sua experiência de graduação feita na modalidade *online*.

Assim sendo, pode-se inferir que os letramentos vernaculares e os multiletramentos desenvolvidos por intermédio do uso das novas tecnologias digitais pelos pais e pelas crianças têm a tendência de continuar no retorno ao ensino presencial.

Com a finalidade de resumir os dados analisados nesta categoria, elaboramos um quadro-síntese, levando em conta os três diferentes momentos retratados em relação às fases da pandemia (antes, durante o ERE e o retorno ao presencial):

Os três lados da mesma história – Parte III: Os letramentos e multiletramentos em diálogo com as diferentes modalidades

Quadro 6: Resumo dos Dados

	Professores	Gestores	Pais
Antes da Pandemia	Os letramentos clássicos e os multiletramentos já faziam parte do ambiente escolar, favorecidos pelo desenvolvimento de atividades que os proporcionavam e atentos à linguagem presente no meio social.		
ERE	Com a obrigatoriedade de isolamento em casa, com intuito de preservar vidas e com a mudança de modalidade de ensino para o ERE, que exigiu o uso das tecnologias digitais, percebeu-se o quanto o desenvolvimento dos multiletramentos em relação à LIC pode facilitar sobremaneira o ensino e impulsionar as aprendizagens de forma mais natural.	como os letramentos e multiletramentos foram favorecidos no período de distanciamento social e como, no âmbito escolar, são necessários e essenciais a todos, uma vez que tornam o ensino-aprendizagem contextualizado, mais interessante e prazeroso a quem os desenvolve, seja adulto ou criança.	momento em que eles tornaram-se tutores; representou o exposto por Freire (“quem ensina também aprende”), portanto, os pais tiveram que se multiletrar para dar seguimento à educação dos filhos. Ademais, a aprendizagem com o uso social da leitura e escrita é evidenciada como multiletramento, no qual os gêneros clássicos andam juntos com os multissemióticos e multiculturais, que são usados nos meios virtuais citados por Rojo (2012).
Retomada Presencial	Os letramentos vernaculares e os multiletramentos ocorrem concomitantemente na Educação e cada um cumpre o seu papel de contribuir para a aprendizagem das crianças.	Ensino-aprendizagem por meio do uso pedagógico das tecnologias digitais, pois reconhecem que elas podem potencializar a aprendizagem, além de facilitar o ensino, o que condiz com os conceitos presentes nos multiletramentos (NLG, 1996), que propõem um ensino-aprendizagem contextualizado e dinâmico, privilegiando atividades multimodais e multiculturais, para assim estarem inseridas no universo do alunado da atualidade.	Desenvolveram tanto os letramentos tradicionais como os multiletramentos, por meio do uso das novas tecnologias digitais e, em consonância com a opinião dos professores e dos gestores, têm a tendência de continuar na retomada do ensino presencial.
Os multiletramentos não descartam os letramentos clássicos – aprender a estrutura da língua não é menos importante. No entanto, a aprendizagem precisa ser contextualizada por meio de metodologias ativas, com as quais é possível evidenciar a agência do aluno na construção do seu conhecimento. (KALANTIZIS <i>et al.</i> , 2020).			

Fonte: Criação da autora

Perante os relatos anteriores, que expõem as concepções de todos os participantes desta pesquisa, pode-se afirmar que os letramentos clássicos e os multiletramentos já faziam parte do ambiente escolar, favorecidos pelo desenvolvimento de atividades específicas e atentos à linguagem presente no meio social, mesmo antes da pandemia. Porém, com a obrigatoriedade de isolamento social para se preservarem vidas, e com a mudança de modalidade de ensino para o ERE, o qual exigiu o uso das tecnologias digitais, percebeu-se o quanto o desenvolvimento dos multiletramentos em relação à LIC pode facilitar sobremaneira o ensino e impulsionar as

aprendizagens de forma mais natural. Nessa direção, encontram-se os conceitos da pedagogia Freiriana, o exposto pelo NLG (1996), Buzato (2007), reafirmado por Kalantzis, Cope e Pinheiro, (2020) e Ravagnani e Justina (2021), para quem os textos digitais multiculturais e multimodais, desenvolvidos no ensino-aprendizagem de LIC, podem ser uma opção, ou ainda, podem ter uma participação ativa, com vistas a garantir aos discentes uma aprendizagem significativa, na qual o aluno é o protagonista no desenvolvimento do próprio conhecimento.

4.4 Sentimentos, crenças e emoções

As crenças e emoções interferem diretamente na vida pessoal e profissional dos seres humanos (BARCELOS e DA SILVA, 2015), assim como os sentimentos e as emoções podem contribuir para a superação de inseguranças (FREIRE, 1996). Dessa forma, justifica-se a relevância da análise desta categoria, uma vez que se constitui como uma variável determinante e de grande influência no ensino e na aprendizagem de LI, especialmente durante o distanciamento social. Para melhor organização do trabalho, esta categoria subdivide-se seguindo o padrão das categorias que a antecedem: 4.4.1 Ensino Presencial Anterior à Pandemia; 4.4.2 Ensino Remoto Emergencial e 4.4.3 Retomada do Ensino Presencial. Cada uma das subcategorias foi estudada pela concepção dos (a) professores, (b) equipe gestora e (c) pais.

4.4.1 Ensino Presencial Anterior à Pandemia

Os sentimentos, crenças e emoções, segundo as perspectivas dos grupos de participantes desta pesquisa, serão foco nessa etapa anterior à deflagração da pandemia, quando a modalidade de ensino era exclusivamente presencial nas escolas municipais luverdenses.

a) Visão dos professores

Estão dispostos nos excertos (115) e (116) relatos sobre as crenças das professoras Adele e Tina Turner, a respeito do que era considerado ensino presencial “normal” – antes do fechamento das escolas.

(115) Eu não sabia dessa ferramenta porque eu não sou muito habilidosa (Adele)

(116) Eu fiz a minha faculdade a distância, EAD, língua portuguesa/inglesa, eu fiz pela UAB. E, na época que eu fiz, ainda não era tão divulgado o EaD, havia sempre aquela coisa: “Ah, mas presencial é melhor”, “Ah, mas EaD não é tão bom quanto presencial”. (Tina Turner)

Adele (115) demonstra sua crença de que não tinha habilidade para lidar com as novas tecnologias digitais; esse sentimento pode ser impeditivo para que seus alunos desenvolvam os multiletramentos por meio dos aparatos tecnológicos, o que possivelmente favoreceria a aprendizagem mais natural, haja vista que essas tecnologias já fazem parte dos momentos de lazer da maioria dos alunos.

Turner (116) expõe a crença recorrente de que o ensino EaD não é tão eficiente quanto o ensino presencial. Assim sendo, no momento em que a pandemia foi deflagrada, as escolas foram fechadas e o ensino passou para a modalidade ERE, é possível presumir que essa crença pode ter influenciado negativamente suas atitudes e a de outros professores, os quais também tinham esse pensamento sobre o EaD.

Na sequência, veremos como eram os sentimentos, crenças e emoções dos gestores nesse período anterior ao distanciamento social.

a) Visão da equipe gestora

Nos excertos a seguir, apresentam-se relatos sobre as experiências desses profissionais em relação ao que era considerado ensino presencial “normal” – antes do fechamento das escolas.

(117) Em tempos normais numa escola, o coordenador é aquele que fica apagando incêndio. Corre pra cá, corre pra lá e a gente não conseguia exercer exatamente a nossa função de coordenador, de estar ali lado a lado com o professor, olhando o que o professor levava pra sala, conferindo atividades. (Barbara Streisand)

(118) Antes da pandemia, cuidávamos das divisões de turmas, das crianças no refeitório, das atividades em grupo nas salas de aula. Nossas reuniões com os professores eram presenciais, todos juntos. Então, era tudo presencial, como nós estávamos sempre acostumados.

(119) Antes da pandemia, os nossos alunos tinham tudo o que tem hoje, só que parece que eles não valorizavam. Porque era tudo normal, não tinha nada de diferente. (Madonna)

Streisand (117) ressalta que, antes da pandemia, os coordenadores sobrecarregavam-se com os problemas do ambiente escolar, e, por vezes, não tinham condições de estar mais próximos dos professores, dando o apoio pedagógico inerente à sua função. Já Sinatra (118) compartilha que todas as atividades eram feitas de forma presencial. Madonna (119) destaca que, nessa fase, os alunos não reconheciam os esforços pedagógicos para sua aprendizagem, pois para eles tudo fazia parte de um cotidiano.

Dessa forma, os dados revelam a desvalorização por parte dos alunos em relação à vida escolar, o que nos leva a reflexionar sobre quais eram as crenças e sentimentos desses alunos em relação à escola. Além disso, os dados demonstram que a equipe gestora trabalhava de forma exaustiva, solucionando os problemas corriqueiros da escola, sendo que, muitas vezes, não conseguiam desempenhar o apoio pedagógico necessário aos docentes – apoio esse que poderia colaborar para uma mudança nas práxis pedagógicas, com aulas mais interessantes aos alunos, por exemplo, com a inclusão das novas tecnologias digitais com finalidade de aprendizagem.

b) Visão dos pais

Taylor Swift e Nina Simone descrevem como era a escola antes da pandemia, com livre acesso dos pais, e agora, sem essa oportunidade de contato entre pais e professores ou coordenadores:

(120) Eu gostava da escola antes da pandemia. Num modo geral, tudo era melhor antes da pandemia. Tudo. As coisas mudaram muito, as pessoas estão menos pacienciosas, as pessoas são mais... sei lá, eu não sei o que aconteceu com o mundo, entendeu? O entrar na escola. Aí a gente via a mãe dos outros alunos, amiguinhos: “Oi, bom dia, tudo bem? Ah, é aniversário, não sei o quê”. Acabou, isso não tem mais, é isso. Então é isso. (Taylor Swift)

(121) A minha percepção é que antes da pandemia havia uma maior proximidade entre professores, alunos e pais. Antes da pandemia a escola tinha também uma preocupação social não só de aprendizagem. Porque houve um momento em que a professora do meu filho me chamou na escola para conversar sobre uma determinada percepção dela a respeito da adaptação do meu filho na escola, pois tínhamos vindo de outra cidade e ele não estava se socializando na escola. Então tinha essa ligação, esse elo entre família e escola. E também quanto à aprendizagem, eu percebia que estava fluindo melhor, tinha um maior compromisso dos alunos, até mesmo porque eles estavam presencial, tinha muito mais compromisso, tinha horário, tinha os projetos da escola, as atividades, as tarefas, as confraternizações, como nós tivemos um piquenique com alunos, professores e pais, que foi bem interessante, foi um momento de interação entre famílias e escola, que eu achei bastante produtivo. (Nina Simone)

Ao falar de sua preferência pelo ambiente escolar antes da pandemia, Taylor (120) destaca o contato e interação entre pais, equipe gestora e professores, o que tornava a escola um ambiente mais humano. Nina Simone destaca a interação que havia na escola, a conexão, o elo que unia família e escola. É possível identificar o reconhecimento e valorização das relações interpessoais, das emoções que estavam presentes na escola no momento anterior à pandemia. Segundo a visão dos pais, essas relações sociais interferiam na aprendizagem de forma positiva.

Constata-se que essas percepções corroboram as afirmações de Freire (1996) na questão dos sentimentos e emoções que influenciam os alunos, de maneira a tornar sua aprendizagem mais natural e significativa.

Assim sendo, é plausível afirmar que as crenças, sentimentos e emoções presentes na vida dos entrevistados influenciaram suas ações no período anterior à pandemia.

4.4.2 Ensino Remoto Emergencial

Esta subcategoria apresentará, pela ótica dos (a) professores, (b) equipe gestora e (c) pais, a modalidade de ERE, a qual foi permeada de sentimentos, crenças e emoções.

a) Visão dos professores

Os sentimentos, crenças e emoções permearam o discurso das duas docentes sobre esse período tão atípico, repleto de desafios:

(122) Eu me senti com muito medo no começo, porque era tudo muito novo. Eu tive sentimento de frustração, porque teve muitas coisas que eu não consegui fazer, que eu não consegui atingir. Eu senti muita falta do calor das minhas crianças, dos meus alunos, esse contato que a gente tem "Oi Teacher", "Hello Teacher", então eu não tinha isso. Era um ou outro que mandava um oizinho lá no WhatsApp. Então assim, é uma mistura de sentimentos. Insegurança, porque quando você tá preparando ali, você não sabe se a criança vai entender o que você tá pedindo. (Adele)

Adele (122) demonstra sua insegurança diante do momento desafiador, que trouxe para a Educação brasileira novas maneiras de se ensinar. Ao falar sobre suas limitações, apresenta a frustração de não conseguir atingir seus objetivos, possivelmente pela falta de habilidade com o uso das tecnologias digitais – o que sugere o excerto (115) apresentado anteriormente. A distância das crianças, sob a perspectiva docente, também gerou insegurança quanto à

efetividade da aprendizagem discente. Tais impressões corroboram o exposto por Barcelos e da Silva (2015), que ressaltam a influência dos sentimentos e emoções nas práticas pedagógicas. Além disso, alinham-se ao pensamento de Freire (1996) em relação à superação da insegurança (como Adele demonstra ao citar seu desenvolvimento: “eu já melhorei muito”). Uma relevante observação nesse relato reforça a crença recorrente nos dados analisados até aqui sobre o controle da aprendizagem gerado pela presença física de pais, professores e gestores. Porém, essa ideia contrapõe-se aos conceitos dos multiletramentos, que valorizam a autonomia do aluno na construção de seu próprio conhecimento. Sendo assim, o professor desempenha o papel de tutor/mediador do conhecimento, incentivando e indicando caminhos para que o aluno desenvolva sua aprendizagem. Dessa forma, o processo torna-se mais interessante ao discente, que será livre para ampliar seus conhecimentos até onde seu desenvolvimento cognitivo permitir.

(123) Quando falou “aula online”, eu pensei: “Meu Deus, como é que vai ser essas aulas? Como que eu vou fazer essas aulas? Será que eu vou ter que fazer vídeo? Gravar a aula pros alunos? Como que vai ser?”. Ah, primeiro, veio o medo de contrair a doença, primeira coisa que veio, no meio de nós servidores, profissionais da educação. Medo de se contaminar, o medo contaminar a família, principalmente eu que convivo bastante com minha mãe, ela era do grupo de risco. Depois, veio aquela ansiedade “Será que eu vou dar conta? Como que eu vou fazer? Será que eu vou conseguir planejar tudo isso que tá sendo pedido pra mim? Como que eu vou realizar essas atividades? Será que os alunos vão conseguir acompanhar? Será que eles vão acessar essas atividades? Como será a frequência deles? Vai continuar como era antes ou eles simplesmente, não fazer e ficar esse vazio, essa defasagem no aprendizado?”. Então, foram esses os sentimentos de início: o medo, a ansiedade, o receio de não dar conta, e também o que que iria acontecer futuramente, quando que tudo isso ia acabar, como ia acabar. Não tinha nenhuma previsão e quando a gente lida com a incerteza, ficamos meio que sem chão, sem rumo, porque a gente quer ter o controle das coisas. A pandemia trouxe pra gente a certeza de que é possível você estudar a língua inglesa a distância. A pandemia, ela veio quebrar esse paradigma, de que é possível, sim, você aprender e você ensinar a distância, e que o aluno, se ele se dedicar, é claro, e tiver compromisso, ele vai aprender. (Tina Turner)

Turner (123) narra seu medo em contrair a Covid-19, medo esse, segundo ela, comum a outros profissionais da Educação. A docente aponta a ansiedade em relação a seus fazeres pedagógicos e à aprendizagem ou não dos alunos nessa nova modalidade do ERE. Além disso, explicita seu sentimento de incerteza em relação ao futuro, por não saber quando retornaria ao “normal”, se é que isso tudo acabaria um dia. Ainda segundo suas palavras, ela sentiu-se sem controle de suas ações, ou seja, “sem chão”. Turner (123) relata também a questão da crença de

que o ensino presencial é melhor que o ensino a distância; de acordo com a docente, a pandemia mostrou que, se o aluno tiver comprometimento, ele pode sim aprender a LI por meio das tecnologias digitais. Cabe aqui uma observação em relação à quebra de paradigma, à mudança de crença de Turner (116) provocada pelas vivências do período pandêmico de distanciamento social.

Pactua-se com a ideia de Barcelos (2015) e Nóvoa (2021) sobre essa influência das emoções e sentimentos nesse período da pandemia nos profissionais da Educação, os quais tiveram que se reinventar do dia para a noite, a despeito de suas inseguranças e medos, buscando novas formas de levar a escola até seus alunos, os quais estavam fechados em casa. Em relação ao exposto por Tina Turner sobre a quebra de paradigmas quanto ao EaD, corroboram-se as afirmações de Barcelos e da Silva (2015), que apresentam a importância e os reflexos das crenças docentes sobre o ensino-aprendizagem de línguas, o que pode contribuir ou não para um amplo e efetivo conhecimento discente da língua.

(124) As perdas dos colegas, que morreram devido à pandemia, colegas de profissão. Por mais que tudo estava ocorrendo assim, a gente não esperava que a gente ia perder colega de profissão pra pandemia. E quando isso ocorreu, aí, houve realmente, um baque bem grande pra mim, principalmente. Até um dos professores que faleceu é minha vizinha. Foi muito doloroso esse momento. Foi o momento mais difícil, a perda de colega pra pandemia. Naquele momento que houve a perda de dois colegas que a gente conhece e que eu trabalhei junto com eles, você fica: “Será que faz sentido eu continuar? Será que eu devo arriscar? Continuar?”. Porque, aí a gente ficou naquele medo de você contrair a doença, como que você iria reagir, como que seu organismo reagiria? Então, nesse ponto o meu emocional ficou abalado. E eu também me senti prejudicada, na minha profissão, por causa disso. (Tina Turner)

Está descrito por Tina, no excerto (124), esse difícil e doloroso momento emocional pela perda de dois colegas de profissão, os quais, após contraírem a Covid-19, não resistiram e faleceram. A docente narra sua insegurança em relação a continuar ou não atuando na escola, e afirma que seu abalo emocional a prejudicou profissionalmente. Com isso, corrobora-se o pensamento de Barcelos (2015) e Nóvoa (2021) sobre a importância de considerar o docente de forma holística, já que está suscetível a intempéries emocionais, ainda mais diante de um evento de proporções gigantescas, nunca antes visto na Educação brasileira, e que afetou sobremaneira toda a população, de forma a provocar mudanças no cotidiano das pessoas, como por exemplo, o hábito de apertarem-se as mãos ou abraçar as pessoas ao se cumprimentarem – hábito não mais permitido após a deflagração da pandemia. Na Educação, o distanciamento social imposto

pela crise sanitária exigiu uma nova rotina às escolas, as quais permaneceram fechadas aos alunos, com aulas *online*, o que trouxe alterações também às práticas docentes, que habitualmente se estabelecem na interação entre professor e alunos, em que o olho no olho aponta caminhos para o professor orientar a mediação do conhecimento. Durante o período de isolamento distanciamento social, o professor não tinha esse contato direto com os alunos e isso pode ter contribuído para surgirem muitas inseguranças, tanto em relação ao ensino-aprendizagem como também em relação à vida pessoal e profissional de todos os envolvidos na Educação. Durante esse período, houve relatos de doenças psicoemocionais, como crise de ansiedade e depressão, as quais podem ter afetado o trabalho docente, de modo que o profissional não se sentia motivado a desempenhar sua função.

(125) Eu não precisei, não busquei, mas tinha à disposição. O Município ofereceu esse apoio para aqueles que precisassem. Eu não busquei, porque eu não precisei, não vi necessidade. (Tina Turner)

Contudo, em que pese a docente ter relatado suas dificuldades emocionais que lhe prejudicaram profissionalmente (124), ao ser arguida sobre o apoio psicológico profissional oferecido pela Secretária de Educação, especialmente para os funcionários da Educação, alegou não ter necessitado, por isso não buscou esse auxílio (125).

Quanto à sobrecarga de trabalho docente, é importante pontuar que esse excesso de trabalho a que todos foram repentinamente expostos também influenciou seu desempenho profissional:

(126) Foi difícil no início, planejar as aulas, depois, passar pro Word, no caso, a gente tinha que fazer no Word, depois jogar no *Forms*, e colocar no drive pras coordenadoras gerar o link pra poder mandar pro aluno no grupo do *WhatsApp*. Então, eram várias funções pra gente. E depois, acompanhar as realizações de atividades por meio desses grupos de *WhatsApp* também, não foi nada fácil não. Foi bem desafiador. Teve épocas que eu mandava mensagem, no início mesmo... depois, eles foram colocando horário limitado pra eles atender a gente, mas, no início, eles atendiam a gente à noite, em finais de semana, não tinha hora. (Tina Turner)

(127) Eu sou professora 30 horas, então, na escola que eu trabalho, eu pego sempre 10 turmas de duas horas/aula por semana. Durante a pandemia, eu fiquei com 23 turmas, porque aí é uma única hora/aula por semana, eu tinha 23 grupos de *WhatsApp*. Eu sei que muitas vezes eu fui falha porque eu não conseguia responder, então, eram quase 700 alunos só pra eu dar esse *feedback*, algumas coisas passaram porque a gente não dá conta de tudo. A gente trabalhava de duas formas: os links pra quem tinha acesso

à internet, que acessava ou por um computador ou pelo celular do pai ou da mãe, e a gente ainda enviava as apostilas impressas para aquela criança que não tinha acesso nenhum à internet. Então, eram dois trabalhos: era o trabalho do formulário e era o trabalho na apostila. (Adele)

No excerto (126), Turner relata suas novas funções e demonstra o quão desafiador foi esse período. Ela evidencia que não se respeitava mais o horário de trabalho, o qual avançava para a noite e finais de semana (LIBERALI 2020), quando deveriam ser momentos de descanso.

Adele (127) revela que teve suas turmas mais do que duplicadas, o que gerou um aumento significativo no número de alunos e, por conseguinte, uma frustração por não conseguir atender a toda essa demanda, mesmo que por meio das tecnologias, supostamente criadas para facilitar o cotidiano das pessoas. Ela também descreve o trabalho dobrado, ao ter de preparar aulas *online*, por meio dos links, e também de criar os materiais impressos para os alunos que não tinham acesso à internet.

Os professores, os quais normalmente possuem uma carga horária extensa, viram-se ainda mais sobrecarregados com a carga excessiva de trabalho nesse período da pandemia. Por vezes, sentiam-se mal por não conseguirem responder aos alunos, ainda que soubessem ser humanamente impossível atender a todos conforme gostariam, pois tinham uma rotina diária exaustiva de estudos para, primeiramente, aprenderem a lidar com as novas tecnologias e, posteriormente, prepararem as atividades virtuais e impressas dentro dos prazos estipulados pelas unidades escolares.

(128) Os alunos, nem todos tinham acesso à internet. Outros não tinham um telefone adequado pra receber determinado arquivo. Então, às vezes, ele mandava mensagem: “*Teacher*, o arquivo não abre no meu celular”. E aí ficava difícil pra eles. Veio a proposta também de fazer as apostilas para os alunos que não tinham acesso à internet. E aí a gente tinha que planejar as aulas, como eu já havia dito antes, no *Word*, mandava para os coordenadores, lá na escola fazia-se a impressão para esses alunos retirarem na escola. E os que tinham acesso à internet faziam as atividades de forma virtual, *online*, por meio dessa ferramenta *Google Forms*. Eles respondiam os questionários. (Tina Turner)

Tina Turner (128) descreve os problemas de alguns alunos com o acesso à internet e com a qualidade dos aparelhos tecnológicos, o que, de certa forma, exclui aqueles que já são socialmente preteridos. Principalmente, no caso do ensino de LIC, as aulas acessadas *online* contavam com imagens coloridas, vídeos e jogos que facilitavam a construção de um conhecimento mais amplo e autônomo por meio dos multiletramentos. Ou seja, muitos alunos

tiveram sua aprendizagem prejudicada por não terem condições de acessar os materiais produzidos para tal fim.

Corrobora-se a ideia de Liberali (2020), ao afirmar que a falta de acesso pode causar a “morte em vida dos alunos”, ao retirar deles a oportunidade de manterem-se inseridos nesse meio digital, o qual viabiliza abertura das portas do mundo por permitir a aprendizagem e comunicação oral, não só escrita.

Conforme ressaltado pelas professoras Turner e Adele, nesse momento difícil e de grandes desafios, surgiram crenças, emoções e sentimentos como medo, frustração, ansiedade, incertezas e inseguranças, gerados por fatores como a perda de colegas e o distanciamento do espaço físico da escola, o que não permitiu a interação entre professores e alunos. De certa forma, essas vivências impulsionaram os professores a usarem de criatividade e resiliência para superar os desafios e criar algo inédito, como os recursos para dar continuidade aos estudos por meio de aulas a distância, muitas vezes tendo como mediador do conhecimento as tecnologias digitais. Isso posto, é possível inferir que os sentimentos, emoções e crenças apresentados pelas docentes influenciaram suas práticas pedagógicas de maneira a impedir seu desenvolvimento integral, assim como também permitiram a quebra de paradigma em relação ao processo de ensino-aprendizagem *online*, conforme pontuado por Turner. De acordo com a concepção docente, essas sensações prejudicaram seu desempenho profissional, o que se alinha aos conceitos defendidos por Barcelos (2015) e Nóvoa (2021), os quais corroboramos.

b) Visão da equipe gestora

Corroborando as teorias apresentadas na seção 2 deste trabalho, os sentimentos, crenças e emoções influenciaram as atitudes da equipe gestora, conforme veremos nos relatos a seguir.

As inseguranças diante de uma doença ainda pouco conhecida foram pontuadas pela equipe gestora:

- (129) Todas as decisões passaram por esses comitês, nunca foram decisões monocráticas ou decisões únicas da Secretaria de Educação. Por exemplo, tivemos muitos embates e muita discussão, foi um ano muito difícil, de muita reunião, de muita insegurança nas tomadas de decisões, porque quando as coisas são novas, você tem muita insegurança e quando a vida das pessoas está em jogo, então, é muito mais delicado você que tá na gestão pública, e graças a Deus nós fomos muito felizes, porque, assim, nós não tivemos perdas de vidas na Educação e nós contribuimos pra que as perdas de vidas fossem menores em Lucas do Rio Verde, com

o nosso assegurar a Educação em isolamento social e assegurar com atividade pedagógica, esse foi o grande desafio. (Jennifer Lopez)

- (130) Então você tinha até que controlar isso, se a pessoa tinha ido, se ela não tinha ido ((buscar atendimento médico)), aí a saúde passava as informações pra nós, era um cuidar e mesmo assim a gente acabou perdendo duas pessoas. Então, isso abalou muito porque a gente tinha às vezes uma sensação de impotência, mas como foram duas pessoas que desde o início, elas tiveram assistência, até porque elas eram duas pessoas muito comprometidas, enfim, então aquele sentimento de culpa não instaurou. Mas a gente tinha medo de ficar com esse sentimento de culpa. Foi um desafio enorme assim, mas quando eu olho hoje pra trás, a única coisa que eu sinto é que a gente perdeu duas pessoas muito, muito importantes, mas que a gente conseguiu chegar até o final com um saldo positivo. (Dua Lipa)
- (131) Eu tive muito medo de ter a doença, de não conseguir enfrentá-la como era pra ser enfrentada. Eu tive que fazer um trabalho psicológico pra tratar da ansiedade, foi um desafio muito grande, tanto psicologicamente quando profissionalmente e tecnologicamente. Eu tive um apoio grande da equipe que eu trabalhava, por muitas vezes eles falaram pra mim "Se acalma, se for preciso você sair, modificar um pouco a sua rotina". Tanto é que eu tive que até alguns atestados, eu precisei obrigatoriamente tirar umas férias que eu tinha vencida. Eu tinha muita preocupação porque era do grupo de risco e isso causou mais ansiedade em mim ainda. Além da ansiedade, todos os outros trabalhos que eu tinha que fazer, da função que eu estava. Eu consegui enfrentar isso e passar por este problema. Fui encaminhado, atendido pela profissional, quando eu disse que era professor, ela já começou a fazer um trabalho totalmente diferente, me encaminhou... se eu quisesse ir pro psicólogo. Graças a Deus não foi necessário, eu consegui, nesse tempo que eu peguei essas férias ... desliguei de tudo da escola, eu passei 21 dias sem fazer coisa alguma que fosse referente à escola. Ansiedade eu acredito que criou muito mesmo nessas crianças porque, imagine, se nós tivemos ansiedade de fazer o formulário, imagine eles de responder, de saber se acertou tudo, de ter um retorno. Muitos pais nos questionavam, "Olha, porque o meu filho tá respondendo e aí ele fica perguntando, será que tá certo", me cobrava e eu tinha que ajudar, então, isso aconteceu sim. (Frank Sinatra)
- (132) Eu sou cardíaca. Eu fiz cirurgia, fiz duas cirurgias cardíacas, então eu fui ao médico várias vezes, várias vezes eu tive sintomas - psicológicos, claro - e eu fiz exame duas vezes de Covid. Claro que não foi diagnosticado. A gente sabe que o vírus pode voltar, que o vírus ainda tá por aí, e a gente tem uma preocupação bem grande com relação a isso, né? Eu sou do grupo de risco, então eu tenho muita preocupação com isso, só que eu tenho também uma certeza de que nada acontece por acaso, que tudo que tá pra acontecer vai acontecer, e o que a gente pode fazer é tomar os cuidados. Isso a gente tem feito desde o início. Então, desde o início lá de 2020, quando as coisas começaram a acontecer lá em março, abril, quando a gente fechou a escola, nós viemos tomando os cuidados necessários. E, assim, olha, vou te dizer bem com sinceridade: no começo eu fiquei com muito medo. Medo mesmo, pavor. E depois as coisas foram melhorando, porque depois a gente vai se inteirando do assunto, a gente vai conhecendo um pouquinho mais, e aí a gente começa a perceber que a gente não pode deixar de viver por causa da pandemia,

então a vida foi voltando ao normal. Um novo normal, mas ela foi voltando. (Lady Gaga)

Jennifer (129) relata as inseguranças geradas pela doença e assinala como foi difícil ser responsável por salvaguardar as vidas dos envolvidos com a Educação, mas também destaca sua alegria em ter contribuído para não aumentar os casos de morte.

Dua Lipa (130) reforça a mesma insegurança pontuada por Lopez (129), porém com o agravante de que, durante sua gestão, houve duas mortes de professores, o que poderia ter gerado um sentimento de culpa na equipe, mas não gerou; pelo contrário, ao final do isolamento social, a gestora revela um saldo positivo, em que pese a perda de duas vidas.

Sinatra (131) fala sobre o abalo emocional que afetou também seu lado profissional (Barcelos, 2015). Pontua o apoio dos colegas e da instituição como uma contribuição importante para sua recuperação. Relata também a ansiedade que essa modalidade de ensino gerou nos alunos.

Gaga (132) traz à tona seu pavor, no início, por pertencer ao grupo de risco; entretanto, com o passar do tempo, informações mais precisas sobre a pandemia foram surgindo e, sem deixar de lado os cuidados básicos, ela percebeu que a vida tinha de seguir adiante com uma nova maneira de ser “normal”.

O distanciamento social provocou danos emocionais, os quais se refletiram no profissional docente, conforme Dua Lipa relata:

(133) Principalmente os grupos menores, porque era uma necessidade que foi levantada no começo do ano, que era dos professores também conversarem juntos, troca de atividades, no sentido de metodologia, troca de dúvidas, porque eles ficaram um ano longe... teve escola que conseguiu uma vez por mês ou a cada 15 dias, cada escola de um formato, trazer eles uma vez pra conversar. Agora teve escola que não, que às vezes o grupo estava mais inseguro quanto os cuidados, eles não se encontravam mais. Eles me contaram que muitas escolas nossas, quando chegou em outubro de 2020 mais ou menos, eles marcavam encontros uma vez por cada 15 dias pra conversar. Pra trocar angústias, trocar ideias porque eles estavam muito sozinhos. Então, começou dar questões emocionais neles, desânimo, porque falaram que estavam muito tristes, as pessoas estavam tristes. A coordenação percebia que não estava dando retorno, o professor também não mandava os planejamentos nos períodos corretos e, então, eles sentiram essa necessidade de trazer o professor. Então esse ano isso ficou latente. (Dua Lipa)

As questões emocionais pontuadas por Dua Lipa (133), tais como tristeza e desânimo, influenciaram na execução das tarefas pedagógicas dentro do tempo estipulado pela

coordenação escolar. Isso evidencia como os sentimentos e emoções podem interferir no lado profissional (BARCELOS, 2015). Nesse momento de isolamento, a falta de ânimo resultou em atrasos nas entregas dos planejamentos curriculares – tarefa rotineira de um professor.

Os gestores revelam seus enfrentamentos e aprendizagens emocionais, vivenciados durante esse momento em que as escolas fecharam e o ensino mudou para ERE:

(134) Foi um aprendizado. E foi bom porque a gente não parou no tempo, a gente conseguiu, a gente venceu e hoje nós nos sentimos vitoriosos porque a gente conseguiu. Eu sou uma pessoa que eu me considero uma pessoa muito forte. Então, todo esse tempo meu, quase me aposentando, eu sempre enfrentei muitas situações bem difíceis e eu nunca me deixei levar. Eu sempre tive minhas orações fortes, eu sempre tive o apoio da minha família e eu já superei muitas dificuldades. O que eu vejo de mais difícil nesse período é a gente perder pessoas queridas. E, assim, até hoje a gente sente que a pandemia não é uma coisa tão simples. Foi grave. Temo muito ainda que a gente volte a se deparar com uma nova situação dessas. Mas o fato de eu perder o meu irmão, perder colegas de trabalho, professores da escola. Hoje a gente convive, somos adultos, mas a gente é ser humano, ainda trazemos também, lá no fundo, essas questões. Apesar de ter superado, mas isso a gente não vai esquecer tão fácil. Então, assim, a gente segue trabalhando. Sinto muito por tantas crianças, e tem muitos na nossa escola, acredito em todas as outras, que perderam ou mães, ou pais, ou avós, parentes, membros da família, e que hoje estão com dificuldade até pra permanecer na sala de aula. Como eu, coordenadora, lido com isso? Os menorzinhos, eles estão levando numa boa, quem é hoje do infantil, por exemplo, pode ser que daqui um ano, dois anos, eles comecem a apresentar algumas questões por estas perdas. Mas hoje, uma das questões que eu vejo mais difícil é essa superação. Essa superação e ajudar essas crianças e essas famílias, porque não é só a criança em si, mas é o pai que tá ali pra criar sozinho, ou mãe, com todas as dificuldades que se enfrentam. (Barbara Streisand)

Streisand (134) evidencia as aprendizagens com as dificuldades, em especial a dor da perda de pessoas queridas, o que afetou também as crianças. Corrobora-se Albuquerque (2021), que ressalta a necessidade premente de formação inicial e continuada para, assim, melhor preparar os envolvidos com a Educação, habilitando-os a lidar com as emoções que perpassam o ambiente escolar, ainda mais nesse período atípico e difícil da pandemia.

Lady Gaga se emociona ao falar das perdas de entes queridos, em especial de professores, e Streisand revela como esse momento de tantas vidas perdidas pode ter afetado os alunos também:

(135) Eu sei que teve pais que ficaram escondidos, guardadinhos com seus filhos por muito tempo. A gente sabe disso. Nós perdemos... várias famílias perderam entes queridos, nós perdemos professores, então não

foi fácil. Não foi um período fácil, mas foi um período de muito aprendizado, porque a gente... desculpa(...) E a gente percebeu que têm coisas que são muito mais importantes do que o trabalho, do que ficar dando ênfase pra coisas que, na verdade, pode ser passado adiante, né? Então, foi bem difícil. Não foi fácil, não. (Lady Gaga)

- (136) Então, nós temos crianças aqui da escola, várias, participando de grupo de terapia com a psicóloga, em grupos, porque elas não conseguem. Tem uma aluninha, que vou citar como exemplo, numa turma de quarto ano. Às vezes ela chega na escola, ela não consegue entrar pra sala. (Barbara Streisand)

Ao descrever o momento das perdas, a gestora emocionou-se (135) e ponderou sobre os verdadeiros valores da vida, ao citar que existem “coisas que são mais importantes do que o trabalho”. Cabe aqui pontuar que a emoção é parte intrínseca no processo de ensino e aprendizagem e muito mais no período pandêmico. Streisand (136) relata a necessidade de apoio profissional psicológico aos alunos afetados pelas inúmeras perdas da pandemia. Faz-se necessário ressaltar que, na unidade escolar onde Gaga e Streisand atuam, houve a morte de um docente muito querido por todos, devido a complicações da Covid-19. Esse fato em especial abalou muitas pessoas, desde professores, equipe gestora, como também alunos, e, consequentemente, refletiu-se negativamente no lado profissional da equipe.

Jennifer Lopez (137) e Madonna (138) relatam como lidaram com a enorme responsabilidade de estar à frente da comunidade escolar.

- (137) Então por isso a nossa prioridade número um foi cuidar da vida, e nós tivemos um resultado positivo nesse cuidado. E quando você apresenta os números, você segura a pressão, então nós temos 40% de pessoas com comorbidade, como será esse resultado na saúde se nós voltarmos, né? Compromete toda a saúde de um município, que já estava sobrecarregada. Esse assegurar eu acho que nós tivemos muita virtude, seguramos o rojão, seguramos a pressão, não foi fácil, a pressão foi grande, especialmente das escolas particulares, principalmente dos pais que também precisavam trabalhar e não tinham onde deixar as crianças, então a pressão veio de todos os lados, mas eu acredito que nós tivemos a virtude de assegurar e de preservar a vida. (Jennifer Lopez)

- (138) O momento quando eu me deparei na pandemia mesmo, eu não tive tempo de pensar em mim, porque eu tinha mais pessoas envolvidas, eu tinha os meus alunos, principalmente, eu tinha a sociedade e eu tinha também os meus professores. Nesse momento, foi a hora que eu menos pensei em mim, busquei me prevenir usando máscara, usando álcool em gel o tempo todo, mas nenhum momento eu deixei de ir pra escola, eu deixei de estar ali à frente da escola, eu deixei a pandemia me abalar. (Madonna)

Lopez (137) denuncia a pressão que sofreu por parte das escolas particulares e também de alguns pais que não tinham onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam, e avalia como positiva a ação de manter-se firme na decisão de não retornar ao presencial enquanto a Secretaria de Saúde não demonstrasse que seria possível. Interessante observar que, diante da responsabilidade imposta pelo cargo de gestão de Madonna (138), ela deixou de lado sua vida pessoal para preocupar-se com o coletivo, sem, no entanto, descuidar-se dos cuidados básicos recomendados pelos órgãos competentes, como o uso de máscaras e álcool em gel.

Na unidade escolar em que Lady Gaga atua, devido à perda de um professor em consequência das sequelas da Covid-19, a Secretaria de Educação, em parceria com a da Saúde, desenvolveu o Projeto Conectar – uma forma de dar apoio emocional aos funcionários da escola.

(139) Nós tivemos projetos, os programas diferenciados de atendimento. O objetivo era trabalhar em equipe para melhoria do grupo, então eram feitas reuniões com vários assuntos e aí a psicóloga ia avançando no que ela queria dos professores. Teve várias reuniões, só que o grupo não aderiu, infelizmente. Os professores não aderiram ao programa, porque eles não compreenderam o que era o programa, que era um auxílio para o professor que estava com dificuldades no momento da pandemia. Eu acho que as pessoas têm muito medo de se colocar, de chorar, de sentir. Eu acho que a gente não soube, na verdade, como direcionar certinho isso, e acabou que aconteceram os problemas lá com o nosso professor e aí desandou tudo. Eu iniciei porque eu gosto de terapia, eu sempre gostei. Eu acho que é importante a gente falar o que a gente tá sentindo, não guardar pra gente, porque quanto mais a gente guarda, é pior. A gente não podia fazer aquilo que a gente queria de fato, muitas vezes a gente tinha vontade de voltar. A gente fazia essa tentativa. "Vamos voltar só com quem tem bastante dificuldade. Vamos voltar". Mas a gente voltava e já ficava apreensivo. "E se acontecer alguma coisa?". Então, assim, a cabeça dos professores... foi bem complicado. Muitos professores, que eu sei, da rede, da nossa escola, alguns desenvolveram síndromes, pânico, alguma coisa nesse sentido, que estão em tratamento. A gente tem que ter muita certeza das coisas que a gente quer e das coisas que é possível fazer. Cada dia é um dia. E a gente vai fazendo, e se não conseguir, tudo bem. E se chorar também, tudo bem. (Lady Gaga)

Lady Gaga (139) descreve o momento emocional difícil que todos viveram e o apoio psicológico profissional que receberam; entretanto, relata que não houve adesão de todos os professores aos programas de apoio, embora muitos estivessem com problemas emocionais. Cita que houve tentativas de voltar ao presencial com aqueles alunos que tinham maior dificuldade, mas o medo de esse retorno trazer consequências ruins abalou o emocional dos

professores. É possível depreender, assim, que as práticas pedagógicas foram afetadas pelos sentimentos e emoções vivenciados no período (BARCELOS, 2015).

No próximo excerto (140), apresenta-se outro relato emocionado de Gaga sobre o colega de trabalho que faleceu em decorrência da Covid-19. Ela conta que o professor foi diagnosticado com a doença, internado e, após seu estado de saúde ter se agravado, ele foi levado para um hospital de referência na capital, em busca de tratamento mais efetivo, o que infelizmente não impediu a morte do professor:

(140) Eu acho que as coisas foram acontecendo, assim. Nos momentos em que a gente estava meio... quando ele estava doente, a gente fez várias atividades direcionando energias positivas pra ele justamente junto com a psicóloga, então foi feito todo um trabalho nesse sentido. E depois, quando aconteceu, eu tive que reunir o grupo e dizer o que tinha acontecido. A secretária estava aqui, a gente falou e depois a gente foi viver o luto, né? Porque não tem... o processo é esse. A gente precisa viver cada momento, e a gente ainda sente muito. (Lady Gaga)

Ao explicar sobre esse lancinante acontecimento da perda do colega de trabalho, Gaga (140) ressalta o importante apoio psicológico profissional recebido e evidencia que o sentimento ainda está patente. Além disso, mencionou sua notável atitude, como líder da equipe, juntamente com a Secretária da Educação, ao reunir o grupo para dar a notícia da morte do colega, e somente depois permitir-se experimentar o luto.

A gestora responsável pela Educação do município comenta sobre o valor da vida acima de qualquer outra coisa:

(141) o prejuízo na aprendizagem das crianças nós podemos recuperar, o prejuízo econômico nós podemos recuperar, temos saúde pela frente pra recuperar, mas a perda de vidas, não. (Jennifer Lopez)

Lopez (141) indica que as perdas da pandemia, sejam elas no âmbito educacional ou econômico, todas podem ser recuperadas quando se tem saúde, e destaca que a vida, uma vez perdida, não pode ser recuperada. Ou seja, demonstra que a escola precisa ter esse olhar humano, de empatia, conforme Freire (1969) propagava.

Alguns resultados favoráveis desse momento de aulas não presenciais, segundo a perspectiva da gestora municipal, são reflexos das ações que a Secretaria de Educação realizou. Ela também evidencia a importância desta pesquisa como registro da história da Educação Municipal:

(142) O resultado do ano letivo de 2020, mesmo durante a pandemia, com muitos desafios, nós conseguimos a manutenção do vínculo de professores, estudantes, família, escola e comunidade, que resultou quase zero, nós perdemos dois estudantes nesse tempo, que nós não conseguimos o vínculo, que nós não conseguimos localizar. Então, isso foi um esforço gigantesco, essa conclusão do ano letivo com índice de evasão aproximadamente zero. Desenvolvemos um currículo mínimo, com aprendizagens essenciais previstas no programa de atividades não presenciais, o município agora tá colhendo os resultados, celebrando o prêmio, que teve escolas do município entre as 90, as tecnologias que estão aí foi fruto deste trabalho. Você registrar a história desse tempo na tua pesquisa é muito importante, é uma pesquisa científica, vai ficar um registro científico, aonde nós vamos procurar. Outra questão, o replanejamento, porque tudo que tinha sido planejado para 2020 depois da pandemia não serviu mais, era um planejamento presencial. A gestão da escola teve que se replanejar, se reorganizar. Tudo é passageiro, que eu preciso renovar esse planejamento a cada dia, que o que tá posto hoje amanhã não serve mais, eu acho que isso ficou muito evidente agora durante a pandemia. E também ficou muito evidente a criatividade dos profissionais nessa reinvenção, o engajamento dos profissionais nessa invenção e a inovação, a abertura para o novo, isso teve que estar presente com todos os profissionais durante esse tempo, abertura pro novo. Eu vi, por exemplo, saírem da escola e ir com um ônibus visitar as casas dos meninos, porque não estavam vindo, porque se lá na cidade era difícil, imagina lá no interior¹⁶ o tanto que os profissionais tiveram que se desdobrar pra chegar na casa dos meninos. (Jennifer Lopez)

Jennifer Lopez (142) salienta os pontos positivos alcançados durante a pandemia pela Educação municipal. Entre eles estão: a manutenção do vínculo da escola com alunos/famílias/comunidade, o que contribuiu para a baixíssima evasão (apenas dois alunos em toda a Rede). A gestora enalteceu o esforço hercúleo dos profissionais da Educação, que culminou com o índice quase zero de evasão escolar nesse período pandêmico. Outro ponto positivo evidenciado por Lopez foi a reestruturação do currículo com aprendizagens essenciais ao desenvolvimento dos alunos, o que, na opinião de Lopez, favoreceu a Educação do município a estar entre as 90 melhores de Mato Grosso e ser premiada pelo Governo do Estado, pois duas de suas unidades escolares alcançaram resultados satisfatórios expressos pelo Índice de Desempenho Educacional do Estado de Mato Grosso na Alfabetização. Esse prêmio, o Educa Mais MT, é uma das ações do Programa Alfabetiza MT, e foi entregue em 16/03/2022, em Cuiabá, durante o 2º Seminário de Integração do Alfabetiza MT¹⁷. A iniciativa premia, por meio de recursos financeiros, escolas com melhores resultados de alfabetização, sendo uma delas a Escola 01 desta pesquisa.

¹⁶¹⁶ Por “escola do interior”, entenda-se escola do campo, da área rural do município.

¹⁷ Fonte: <https://www.lucasdorioverde.mt.gov.br/site/noticias/9964>, acesso em 14/05/2022.

Ainda no excerto (142), Jennifer sublinhou a importância desta pesquisa como forma de deixar registrados cientificamente os méritos alcançados pela Educação municipal durante a pandemia. Ela traz uma reflexão sobre outro ensinamento que a pandemia deixou em relação à necessidade de constantes replanejamentos, revisões e reestruturações na Educação como um todo, pois o que está posto hoje pode já não servir mais amanhã. Percebe-se que essa reflexão dialoga com os ensinamentos de Freire (1987), que apregoava, por meio do inédito-viável, a necessidade de constante aprendizagem docente, formações continuadas, pois quem ensina também sempre tem a aprender. No final do excerto, Jennifer reafirma a criação de algo nunca feito antes, quando fala do legado que a pandemia deixou sobre as inovações nas práticas docentes, e comenta sobre o caso de uma escola rural, cujos professores foram de ônibus até as casas de seus alunos, e enaltece o esforço docente diante de uma realidade peculiar como a da escola do campo.

c) Visão dos pais

Os sentimentos, crenças e emoções vividos pelos pais, especialmente nesse momento de crise, em que eles desempenharam a função de mediador do conhecimento dos filhos, podem ter afetado, positiva ou negativamente, a aprendizagem das crianças:

(143) Eu sentia que faltava: primeiro, aquela ponte que o professor faz de aproximar, de contextualizar, de trazer pro aluno a atividade como abordagem mais encantadora. Tinham professores que tentavam mandar alguns vídeos pros alunos verem, alguma coisa antes, mas a parte mais importante ele pulava. Talvez esse videozinho que fosse trazer a informação, ele já queria responder logo pra ficar livre. No Inglês, o que eu percebia, quando eu chegava e explicava pra ele, ele entendia perfeitamente o que era pra fazer, mas ele só de pegar aquela atividade ali e fazer, parecia que ele não conseguia se encontrar, não entendia às vezes coisas simples que estavam bem óbvias pra ele entender. O papel do professor, eu acho que se tornou muito difícil alcançar o aluno, esta distância do tecnológico pro humano ficou muito inatingível. Talvez tenha faltado algo no sentido de que os professores não estavam preparados também pra isso. A aula online pode ficar mais humanizada, mas no caso do *Google Forms* ou dos outros recursos que foram usados, o professor parecia ausente. Porque eram os questionários, muito impessoal. A situação foi nova pra todo mundo, era nova pra mim como mãe, pro meu filho como aluno, pro professor como aquele que precisava entregar o conteúdo, pro sistema que nunca teve nada dessa forma, então acho que é uma questão que ninguém estava preparado. À noite eu chegava em casa, assim, bem cansada, tinha dia que muito tarde. Então realmente eu não consegui dar esse suporte que ele precisava. Como mãe, eu acho que isso me frustra muito. Foi um momento, primeiro, de muito medo e depois de desafio. Eles passaram a ter medo de tudo, ele ficou

abalado. Ele se retraiu muito mais, ficou muito mais medroso. Eu creio que o psicológico afeta, o emocional também, a questão do medo. (Nina Simone)

- (144) Foram períodos difíceis, porque veio ansiedade, e aí a gente teve que trabalhar a questão emocional também, principalmente a minha e a da minha filha do meio, que teve início de depressão e crise de ansiedade, como eu. Mas é um momento que causa muita ansiedade, muito medo e muita preocupação, porque minha filha mais nova, como tem problema no coração, tem a imunidade baixa por conta da síndrome de *down*, então a gente tinha toda essa preocupação em torno dela também. Ela reclamava muito da interação, da socialização que não tinha. A maior dificuldade dela foi essa, de não ter esse contato nem com as crianças, nem com o professor, que às vezes o professor colocava uma figurinha lá, mandava um áudio, mas nem todos tinham o hábito de fazer. (Demi Lovato)
- (145) A parte mais difícil da pandemia foi o psicológico, que a gente pensa se vai pegar a doença e proteger os mais pequenos. Eu trabalhando fora, aqui em casa é só eu, minha filha e meu filho que vai fazer 20 anos, somos três pessoas, eu sou viúva, o pai dos meus filhos já faleceu. Então aí já houve uma perda na família, uma perda, e eu fiquei com medo, o psicológico atacou muito, aí peguei o Covid bem no começo, fiquei doente dentro de casa, não tinha onde pôr essa menina e nem o outro, pra dizer que não ia pegar, então ficamos todos aqui dentro de casa trancados. Foi bem sofrido, você pensa que você vai morrer e ainda vai deixar as crianças mais desamparadas ainda. Aí você tinha medo de procurar ajuda, você tinha medo... o medo tomava conta da gente, principalmente pra gente que é mãe e ainda sozinha, no meu caso. (Taylor Swift)
- (146) eu faço tratamento pra ansiedade, tomo remédio e tudo, e com a pandemia piorou muito, porque eu tinha muito medo, assim, de pegar na rua, de pegar no serviço, passar para os meus pais, passar para as minhas filhas e aí chegar a acontecer alguma coisa com eles. Eu me sentia culpada por eu ter que sair, ter que ir trabalhar, ter que ir na rua, ter que resolver as coisas e eu pegar e passar pra elas. Eu me sentia muito culpada, então esse tempo de pandemia, pra mim, que tenho ansiedade, foi muito difícil. Pelo meu trabalho eles me encaminharam para a psicóloga e a psicóloga me encaminhou para o psiquiatra, aí eu faço tratamento com os dois. Foi a partir do meu serviço, lá da minha escola, a minha diretora que me encaminhou, que ela viu que eu não estava bem. Mesmo eu indo no médico, ele passando um remedinho pra me acalmar, não estava resolvendo, então ela resolveu me passar para a psicóloga, então nesse sentido, eu tive ajuda do município. (Sia)

No excerto (143), Nina Simone reflete sobre a impessoalidade das tecnologias como um fator negativo que pode ter influenciado nos baixos níveis de aprendizagem de seu filho, o que se alinha aos conceitos de presenteísmo (ZANARDI, 2012); ou seja, faltou o olhar com afeto e sensibilidade do professor. Essa questão também dialoga com os ensinamentos de Freire (1969), o qual defende o ensino humanizado. Em relação aos próprios sentimentos, Nina exprime sua frustração enquanto mãe, por não ter tido condições de estar mais presente na vida

escolar de seu filho nesse período de escolas fechadas, pois estava trabalhando para lhe garantir o sustento; o que, de certa forma, deveria ser considerado também uma forma de cuidado com o filho. Portanto, é pertinente afirmar que os sentimentos aflorados nesse momento de crise podem também ter influenciado essa mãe a sentir-se culpada, já que não tinha muito tempo disponível para estar com o filho. Outrossim, o medo da doença passou a fazer parte do dia a dia da criança, conforme evidenciado pela mãe, o que, ainda segundo ela, pode ter afetado o emocional do filho, prejudicando-o.

Demi Lovato (144) relata que ela e a filha do meio adoeceram nessa fase da pandemia, tiveram crise de ansiedade e princípio de depressão; houve a necessidade de procurar ajuda profissional para lidar com os problemas emocionais. A grande preocupação delas era com a filha mais nova, que é cardiopata e tem baixa imunidade devido à síndrome de *down*. Demi pontua também a falta de interação e socialização com outras crianças e com os professores de sua filha; inclusive, cita as ações pedagógicas dos professores de sua filha, os quais quase não interagiram com os alunos virtualmente. Assim, pode-se relacionar esse fato às concepções de presenteísmo e absenteísmo (OLIVEIRA, I.; *et al.* 2019; ZANARDI, 2012), além de conceitos relativos ao humanismo apregoado por Freire (1969), tão necessário às crianças. Quanto à não interação docente, pode ser justificada pela sobrecarga de trabalho dos professores (fato apontado anteriormente nesta pesquisa) e talvez também pela existência de uma lacuna na formação dos professores (ALBUQUERQUE, 2021), que não estavam preparados para lidar com tantas questões emocionais, como as que ocorreram durante o momento de isolamento social.

Taylor Swift (145) cita sua experiência de perda do esposo como sendo um gatilho para as inseguranças que teve de enfrentar, gerando medo de novas perdas com a doença, ou mesmo ansiedade em pensar que ela poderia vir a contrair a doença e falecer, deixando os filhos desamparados. Isso afetou sua vida cotidiana e fez com que ela ficasse com o emocional muito abalado.

Sia (146) já era diagnosticada com ansiedade antes mesmo da pandemia. Durante esse período, ela teve uma piora e foi encaminhada para o atendimento psicológico no Espaço Vidas, onde uma equipe multidisciplinar, incluindo duas psicólogas, atendem a funcionários públicos municipais – serviço oferecido pela gestão do município, inteiramente gratuito. A psicóloga a encaminhou ao psiquiatra do SUS, que a medicou. Sia, assim como Taylor Swift, carrega a responsabilidade de criar as filhas sozinha. Ela relata que o medo de pegar o vírus e transmiti-lo aos pais ou às filhas lhe causou grande ansiedade, além do sentimento de culpa por ter de

sair para trabalhar e resolver questões referentes à vida doméstica na rua, onde possivelmente estaria mais exposta ao vírus.

Essa interferência do emocional nas ações das pessoas está presente nos conceitos defendidos por Barcelos (2015) e Barcelos e da Silva (2015), os quais corroboramos, pois o momento pandêmico gerou muitas incertezas e inseguranças, principalmente ao considerarem-se os altos índices de mortalidade da doença e o fato de não se ter à época uma vacina comprovadamente eficaz.

É importante refletir sobre o fato de que as crianças possuem entre nove e onze anos e já apresentam problemas emocionais graves, estando ainda em tão tenra idade. Dessa forma, não se pode deixar de considerar que todos esses enfrentamentos do mundo moderno, incluindo a pandemia, podem estar contribuindo para que as crianças deixem de viver sua infância e adultizem-se cada vez mais cedo. Fica então um questionamento: quais serão, no futuro, as sequelas dessa pandemia na vida dessas crianças, haja vista que essa doença deixou um rastro de problemas emocionais? Certamente isso será tema para outros estudos vindouros – é o que esperamos.

4.4.3 Retomada do Ensino Presencial

O retorno à escola foi um tempo que também apresentou seus desafios e desencadeou muitos sentimentos e emoções, além de sofrer influências das crenças de todos os envolvidos no ambiente escolar. Assim sendo, apresentaremos a perspectiva de cada grupo de participantes da pesquisa sobre esse período do “novo normal”.

Iniciaremos pelos (a) professores; em seguida, a opinião dos gestores e, por fim, a dos pais.

a) Visão dos professores

Esse momento da volta para a escola evidenciou sentimentos, crenças e emoções únicos, uma vez que todos estavam ávidos por ter de volta a interação social que o ambiente escolar proporciona.

(147) A volta às aulas foi algo maravilhoso pra eles. E pra gente também, porque, hoje, você chega na escola, realmente, a escola tem vida. Sem aluno, a escola não tem vida. Uma escola só é uma escola se o aluno tiver lá, então, não tem sentido, se o aluno não tiver lá. a gente sempre muda

com os desafios que vêm. Tem que haver essa mudança, porque, senão, não faz muito sentido. Às vezes, nós mesmos colocamos empecilhos pra que o aluno não vá... não prossiga com o aprendizado dele na língua inglesa porque acha que o aluno, muitas vezes, não é capaz. E, com a pandemia, veio provar pra gente que não, que o aluno, se você propor para ele, você der meios e condições para que ele realize aquela atividade, ele vai realizar. Então, assim, por mais que você acha: “Esse conteúdo aqui, eu acho que tal turma assim, não vai conseguir, às vezes, não consiga realizar daquela maneira, daquela forma como você queria, daquela forma tradicional, mas se você propor uma dinâmica, um vídeo, um jogo, o aluno, ele vai conseguir compreender aquele conteúdo sim. Então, agora, eu consigo ver de forma diferente. Eu levo o conteúdo e também desafio os alunos a realizar essa atividade sempre incentivando, que eles são capazes sim, de aprender uma outra língua. (Tina Turner)

- (148) Eu acho que nunca mais vai ser igual. Tanto porque a gente precisa, hoje principalmente, ter um olhar diferente. São várias perdas, porque teve famílias que perderam entes queridos, tem criança que veio pra escola que perdeu o pai, que perdeu o avô, que perdeu mãe. Então, assim, hoje, além de ser professora, a gente tem que ter um carinho com essa criança. E, em primeiro lugar, a gente tem que ser... ter empatia com eles. Depois, o conteúdo é muito importante, a gente sabe que o aprendizado é muito importante, mas a gente precisa se colocar no lugar dele, porque, às vezes, a criança tem um problema que, às vezes, a palavra sua vai ajudar ela. As crianças, elas estão muito fracas de conteúdo, mas tudo pode se recuperar, a única coisa que não se recupera é a vida, que se perdeu no meio do caminho. (Adele)

Tina Turner (147) destaca esse período do retorno presencial como sendo “maravilhoso”, pois as crianças estavam sentindo falta da socialização que o ambiente educacional proporciona, além do fato de que essa convivência escolar muito auxilia no desenvolvimento cognitivo dos alunos (FREIRE, 1989; 1996). Além disso, Turner (144) faz uma observação sobre a influência das crenças docentes, que podem ou não limitar a aprendizagem discente. A docente expõe que a crença na incapacidade do aluno cria empecilhos ao seu desenvolvimento (BARCELOS, 2015; BARCELOS e DA SILVA, 2015). De acordo com sua experiência durante o ERE, ela pôde perceber que, se o professor incentivar e mediar o conhecimento por meio de atividades ligadas ao contexto do aluno, ele vai atingir uma aprendizagem efetiva.

Adele (148) revela um olhar diferenciado, mais humano, para compreender o momento difícil dos alunos, os quais tiveram perdas significativas em suas famílias e voltaram para a escola com seu emocional abalado. Demonstra sua empatia, considerando a importância de ouvir os alunos e de solidarizar-se com eles. Destarte, reforçam-se as afirmações de Barcelos e da Silva (2015), que destacam a influência das emoções em diversos aspectos da vida das pessoas.

Na visão dos docentes, o retorno ao presencial foi um momento positivo que trouxe bons sentimentos e emoções, os quais podem contribuir para um ensino-aprendizagem mais efetivo, devido à possibilidade de interação presencial com outras pessoas. Confirma-se também o fato de que as crenças dos docentes podem limitar a aprendizagem dos alunos, conforme exposto por Barcelos e da Silva (2015).

(149) O aluno em casa, ele consegue realizar sim, as atividades propostas, se ele engajar, se ele realmente se dedicar, se ele tiver compromisso com o estudo. O estudo *online* é compromisso. Se você não tiver compromisso com horário, se você não realizar as atividades e se você não tirar o tempo para aquilo, as demandas do dia a dia, a rotina da casa faz com que você não estude. Então, o aluno, pra ele realizar essas atividades *online*, tem que ter um acompanhamento muito de perto dos pais, e os pais, realmente, tem que colocar esse horário e dar essa responsabilidade pra ele. E já o aluno presencial, o ir pra escola, já faz com que ele tenha esse amparo lá na escola, ele está no ambiente escolar. Então, de uma forma ou de outra, ele está inserido, então, ele vai ter aprendizagem. O *online* é possível? É. Mas o comprometimento tem que ser muito grande. (Tina Turner)

(150) Eu escolho o ensino presencial, embora, como eu já disse no início da entrevista, que é possível a gente estudar a língua inglesa de forma *online*. Mas eu prefiro e escolho o presencial. Justamente para o aluno ter essa socialização com o meio escolar, com os colegas. Eu prefiro o ensino presencial sem dúvida, por causa do contato que a gente tem com as crianças, a gente estar na escola é muito bom. A escola é muito viva. É um lugar que faz bem pra gente, assim, indiferente dos problemas particulares que a gente tem, quando a gente passa no corredor da escola, e as crianças vêm: "Oi Teacher", esse contato é muito bom. (Adele)

Tina Turner (149) destaca que o EaD é efetivo, desde que haja o comprometimento dos alunos e acompanhamento dos pais. Porém, a docente deixa claro que sua preferência é pelo ensino presencial, devido ao ambiente escolar, que favorece a socialização, tão cara ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Adele (150), assim como Tina Turner, explicita sua preferência pelo ensino presencial, também pelo aspecto da socialização: ela salienta a “vida” que existe na escola, com a presença dos alunos e professores (FREIRE, 1996).

b) Visão da equipe gestora

A equipe gestora desempenhou um papel essencial na retomada do ensino presencial, pois eles organizaram o ambiente físico, pedagógico e psicológico escolar para receber os alunos de volta à escola.

(151) Dentro desse preparar para o retorno, nós fizemos a formação dos profissionais da Educação com psicólogo sobre medidas socioemocionais nesse retorno, como receber as crianças, as crianças que perderam seus familiares, os profissionais da Educação que também perderam os seus familiares, como fazer esse retorno. (Jennifer Lopez)

Lopez (151) evidencia que a preparação para o retorno foi planejada e houve formação dada por profissionais da área da psicologia a todos os comprometidos com o ambiente escolar, com vistas a orientá-los no modo como receber os alunos e os profissionais, que sofreram perdas de familiares durante a pandemia.

(152) No começo nós fizemos 12 *lives* com profissionais na área da Psicologia principalmente. No final disso, a gente conseguiu colocar em prática um projeto que era meio um sonho de nós, professores antigos, que era ter um psicólogo dentro da unidade escolar. Quando eu vim pra Secretaria, eu percebi, depois de uma pandemia, o quão urgente era isso porque o medo estava muito alto, nós estávamos sendo guiados pelo medo e pela insegurança. Então, nós tivemos uma unidade escolar que, no meu olhar, foi aonde a gente teve mais êxito, porque foi a escola que ficou mais fragilizada, foi a escola aonde teve o professor, o que ficou doente, esses 40 dias de UTI, depois ele veio a falecer. Então, aquele grupo estava muito fragilizado. Aquele grupo tinha uma psicóloga que ia lá uma vez por semana. Dentro desse grupo de atendimento, ela conseguia trabalhar com eles o maior medo, que era o medo da perda. Então assim, começou quase virar um tabu, "Não vamos falar disso porque se a gente não falar, não vai acontecer", e a gente não tem esse poder. Então às vezes é melhor você falar. A segunda escola acabou sendo a escola aonde depois também a gente perdeu uma professora e aí nós tivemos mais outra unidade escolar. Então nós conseguimos em quatro escolas a princípio, porque ele é um projeto que levava tempo, cada grupo era de uma forma, então tinha toda a parte do acolhimento. É um projeto que a gente quer continuar no ano que vem, mais fortalecido. Desde o início não era quantidade, quando eu convidei essa psicóloga, eu falei assim: "eu não quero números, que sejam 10 pessoas que vão ser amparadas psicologicamente, mas que elas se sentiram melhores e mais seguras". Então no sentido emocional foi isso que a gente fez pra dar esse amparo. (Dua Lipa)

No excerto (152), Dua Lipa indica as 12 *Lives* feitas por profissionais da área da Psicologia, com intuito de preparar os funcionários da Educação para o retorno presencial dos alunos à escola. Esclarece que era um sonho ter um psicólogo atendendo dentro da unidade escolar, o que se tornou um projeto de sua gestão, tendo por objetivo principal o amparo emocional aos profissionais, não se atentando simplesmente ao número de atendidos pelo projeto, mas sim, considerando o resultado esperado, que era ter pessoas se sentindo bem e

seguras. Novamente aqui, pode-se identificar a pedagogia Freiriana, a qual prega o olhar humanizado no ambiente escolar.

Jennifer Lopez sublinha a falta que a escola fez para os alunos e famílias, além de apontar a relevante parceria escola/família. Dua Lipa exprime o reconhecimento dos pais em relação ao trabalho docente:

(153) A valorização da escola, poxa, como a escola fez falta, pros pais especialmente. Mandar o filho pra escola, a escola ainda na organização da nossa sociedade, para as famílias poderem ir trabalhar tranquilas, pro desenvolvimento das crianças, a escola é imprescindível. Então essa valorização da escola e dos profissionais da Educação, eu acho que ela ficou bem evidente também durante a pandemia. A aproximação da escola com a família, eu acho assim, que durante essa pandemia, se a família não estivesse lá também, não teríamos a conclusão desse processo que nós realizamos, a disponibilidade da família se integrar junto com o professor, da relação do professor com a família durante a pandemia. Então essa proximidade, eu acho que isso não pode se perder, a escola precisa ter ações de agora pra frente, pra integrar cada vez mais a família da escola, que a família é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Se não fosse a família passar o celular pro menino, disponibilizar o celular pro menino, tentar orientar ele ali, então a aproximação da escola com a família, eu acho que foi muito importante. (Jennifer Lopez)

(154) Porque as famílias, elas observaram e deram muito mais importância pra escola. Eu acho que, pro professor, a pandemia fez com que os pais percebessem o que é dar aula, o que é ter 25 alunos dentro da sala, eu escutava muito isso dos meus pais "Meu Deus, prof, como é que você dá conta? Eu tenho um e não aguento, ele não faz, ele olha para as paredes, ele olha pra não sei onde". Então assim, familiares, as minhas irmãs falavam "Meu Deus, como é que você faz? Como é que vocês fazem pra dar aula? Vocês vão tudo pro céu". Então eu acho que mudou isso, eu acho que os pais olham a escola diferente agora também. Mostrou principalmente que o professor tem uma função importantíssima na vida da criança, que sem ele não tem como ensinar porque... eu lembro que teve um passado não muito longe que veio uns dizeres, umas ondas que o computador ia substituir o professor, a tecnologia ia substituir o professor, talvez até diminua, substitua um pouco o ensino superior, mas as crianças, ninguém vai substituir o professor presencial. Então acho que a figura do professor teve ainda mais importância, a sociedade deu ainda mais importância pro professor porque ficaram sem o professor dentro da escola. Porque isso nunca tinha acontecido, então, a sociedade percebeu essa necessidade. (Dua Lipa)

Ao destacar o reconhecimento da importância da escola dado pelas famílias, Lopez (153) acrescenta que, além de relevante para o desenvolvimento cognitivo das crianças, o

espaço escolar oferece ambiente seguro para que, assim, elas tenham onde ficar enquanto os pais trabalham. A parceria das famílias com a escola foi imprescindível nesse momento, conforme revela a gestora municipal, sem a qual a escola não teria como continuar nesse período de isolamento em casa. Em consonância com a pedagogia freiriana, em Gadotti *et al* (1996), essa união das famílias com a escola favorece a aprendizagem das crianças. Dua Lipa (154) destaca o reconhecimento e valorização pelos pais do trabalho docente.

Em relação ao difícil momento de isolamento e de tantas mudanças, Madonna expressa sua consciência da importância de sua postura como líder de um grupo:

(155) Foi um desafio avassalador, meu Deus do céu, sabe? Hoje a palavra é gratidão a Deus, porque só Ele pra nos dar forças e permitir que a gente conduza, porque a palavra é essa; você, enquanto líder, você tem que conduzir, você tem que ter entusiasmo pra passar pro grupo, você tem que ter determinação de falar que vai dar certo e nós vamos fazer e vamos conseguir. Então assim, a todo o momento buscando a Deus e a minha equipe, que eu tenho uma equipe, umas pessoas também de perseverança, são umas pessoas que estavam ao meu lado o tempo todo, me apoiaram mesmo contra a vontade deles, mas eles viam a minha empolgação, o meu entusiasmo e acabavam vestindo a camisa comigo. (Madonna)

Ao comentar sobre a importância de o dirigente se manter confiante (155), para que assim a equipe também tenha forças para superar esse difícil momento pandêmico, a gestora corrobora Freire (1996), que trata da contribuição positiva de se valorizar o ser humano.

(156) Quando se fala em problemas, nós tivemos, sim, o pai que ligava "Eu não tenho a internet", mas veja o lado bom ... a prefeitura, a Secretaria fornecer pra nós, professores, a internet, ela também forneceu internet para o aluno que não tinha condição, às vezes o pai mandava assim "eu não tenho condições de ter internet em casa". Então esse é um problema social que afetou muita gente, a gente vê reportagens por aí dizendo sobre essa dificuldade em acesso à internet, e a prefeitura mapeou e também forneceu internet pra esses alunos, tanto é que até hoje, nós retornamos para o presencial, porém os pais ainda permanecem com o chip e com a internet. (Frank Sinatra)

O problema social da exclusão pela falta de acesso à internet (LIBERALI, 2020), que afetou muitas famílias durante a pandemia, é novamente reafirmado por Sinatra (156). A Secretaria de Educação, ao disponibilizar o chip com acesso à internet, possibilitou àqueles que já são economicamente menos favorecidos a inclusão nesse ambiente educacional. Ademais,

demonstra a importância de a escola não ser alheia aos problemas sociais da comunidade onde está inserida, tal como preconizou Freire (1996).

A resistência de alguns pais em relação ao uso das tecnologias é apresentada pelo coordenador Sinatra (157) e confirmada por Madonna (158):

(157) Eu acredito que um dos aspectos mais difíceis foi um pouco a resistência, a resistência dos pais em especial. Muitas vezes a gente tinha fala do pai "Ah, porque...", pra muitos pais foram dois anos perdidos, então, essa é a frase que a gente ouvia deles. "O que que vai acontecer? São dois anos perdidos, eu não tenho como acompanhar", muitos pais que preferiam o material impresso, nós tínhamos também, além das atividades do *Google Forms*, nós tínhamos materiais impressos para os pais e muitos preferiam pegar o material impresso porque no celular não conseguia acessar, ou no celular não chamava muita atenção. Então, essa resistência, eu acho que foi um ponto negativo, o maior ponto negativo, a resistência dos pais em acompanhar esse meio tecnológico inovador. (Frank Sinatra)

(158) Foi feito um levantamento pela equipe gestora de todos os alunos da escola que não tinham acesso à internet, porque nós montamos um meio de monitoramento pra que nós soubéssemos por turma quem eram os alunos que não estavam acessando as atividades. E com esse levantamento, foi passado para a Prefeitura e vieram os chips para que os pais retirassem na escola. Nós tivemos muitos pais resistentes, essa é a palavra. Os pais, alguns, a Prefeitura forneceu o *chip* para que os alunos tivessem acesso à internet e esse chip teve muita recusa dos pais, eles não vinham pegar o chip pra ceder o celular, então eles deixaram de oferecer a internet para o filho. (Madonna)

No excerto (157), Sinatra evidencia a resistência por parte de alguns pais ao uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem. Constata-se, assim, como as crenças permeiam os comportamentos dos seres humanos (BARCELOS, 2015), possibilitando ou não mudanças de atitudes, principalmente em relação à nova modalidade de ensino, usada nesse período de distanciamento social.

Essa resistência dos pais mencionada por Madonna (158) evidencia outro problema: a falta de aparelho celular para se instalar o chip doado pela prefeitura, o que possibilitaria às crianças o acesso a materiais multissemióticos *online*, que poderiam ampliar a aprendizagem, em especial da oralidade, no caso da LI.

(159) Eu tinha pais que levavam o celular na escola. Então, muitas vezes eu tinha que mexer em configurações do celular, do *WhatsApp*, porque o pai vinha "Não abre, não faz isso, aqui, como é que eu faço isso?" Então, a gente tinha que preparar uma pequena formação pros pais, eu tive muitos pais que procuraram a escola pedindo ajuda porque não sabia mexer, então, é uma porcentagem muito grande de pais que iam na escola. Eu

ensinava como que o pai tinha que fazer pra acessar os *Google Forms*, aí às vezes "Ah, mas não tá dando isso", aí eu falava "tem que vir aqui", muitos pais chegaram lá, eu tive que dizer pra eles "Você precisa atualizar o celular porque se não atualizar, ele não abre os links". Então, tinha que estar pronto ali pra explicar pros pais sobre isso daí. (Frank Sinatra)

Para suprir essa deficiência de conhecimentos tecnológicos de alguns pais, Sinatra (159) relata sua experiência na mediação do conhecimento aos pais. É possível perceber a defasagem dos aparelhos tecnológicos de alguns pais, o que impossibilitava a escola de alcançar as crianças nesse momento, fato esse que caracteriza também uma maior exclusão dos alunos, muitas vezes, já marginalizados pela sociedade.

Em contraponto, Lady Gaga apresenta outra realidade em sua unidade escolar, cuja clientela atendida é financeiramente privilegiada, conforme vemos a seguir:

(160) aqui na escola a gente tem uma clientela privilegiada, porque a gente teve poucos pais... na pesquisa que foi feita lá no início do ano dos pais que tinham necessidade de *chip* ou de aparelho, foi feita uma pesquisa, a gente não teve nenhum número que fosse significativo. Então, pra aqueles que não tinham acesso mesmo, que eram poucos, a gente imprimia as atividades e eles vinham buscar. Num período certo, num determinado tempo eles vinham buscar as atividades para serem feitas em casa, mas foram bem poucos. Depois, com o passar do tempo, eles foram meio que relaxando nessa questão, porque é mais fácil fazer o escrito do que o digital, e aí os pais se acomodaram e vinham todos buscar na escola. Então, aí, a gente teve nesse ano, no início do ano, uma despesa muito grande na questão do papel, das impressões dos cadernos de atividade, porque aí a escola tinha que imprimir todos os cadernos. (Lady Gaga)

A gestora (160) explicita outra realidade do público que é atendido pela escola 01, que em sua maioria tem condições econômicas “privilegiadas”, poucos não tinham acesso à internet e aparelhos de qualidade. Todavia, após algum tempo de acesso às atividades *online*, a maioria optou por atividades impressas, o que, segundo a visão da gestora, ocorreu por serem mais fáceis que as digitais. Entretanto, fica aqui um questionamento sobre essa “facilidade”: será que os pais tinham letramento digital suficiente para lidar com as tecnologias usadas nas atividades ou se sentiram mais seguros com as atividades impressas, por terem um certo controle sobre a execução das tarefas dos filhos? Essa questão será abordada mais à frente, quando apresentaremos os depoimentos dos pais.

Abaixo, Gaga compara o ensino *online* com o ensino presencial, expondo sua perspectiva em relação a essas modalidades de ensino:

(161) acredito que o digital veio para auxiliar no momento em que a gente precisava alcançar as crianças, mas ele não levou aprendizagem para as crianças, tanto é que hoje a gente tem uma defasagem muito grande na aprendizagem, que a gente já percebeu isso, né? Quando nós retornamos agora pro presencial, a gente já verificou a questão da defasagem, tanto é que tem pais que gostariam que os alunos reprovassem de ano por causa disso, e a gente não pode fazer isso, porque não é uma coisa que foi as crianças que optaram. Não foi uma opção de não aprender, foi uma pandemia. Então a gente tenta explicar pros pais que a criança vai ter o tempo dela pra aprender e que eles precisam ter paciência. O ensino que é levado digital não é o mesmo, porque a gente, eu acho que ainda não amadureceu a ideia de como é. Porque eu, como adulta, se eu for fazer um curso a distância, *online*, eu sei como eu devo agir: eu tenho que ter uma rotina, eu tenho que ter um espaço determinado pra fazer as leituras, pra fazer as atividades, e as nossas crianças não estavam preparadas para isso. E os pais não estavam preparados para esse auxílio. Então, não aconteceu a aprendizagem quando era *online*. Agora, no retorno, a gente percebeu isso e a gente tem que trabalhar, agora, em cima das necessidades. (Lady Gaga)

Em relação à aprendizagem das crianças nesse momento longe das escolas, a gestora (161) revela que a defasagem foi diagnosticada no retorno ao presencial e, por conta disso, alguns pais queriam que seus filhos repetissem de ano; todavia, como se trata de um contexto pandêmico, não houve reprova na Educação brasileira. Também observa a necessidade de rotina e local adequados aos estudos em casa, para que o ensino a distância aconteça de modo eficiente, bem como um certo amadurecimento do aluno. A falta de tudo isso demonstra o despreparo tanto das crianças como dos pais, que não estavam aptos a intermediar o conhecimento aos seus filhos. Ademais, destaca que, no retorno às escolas, essa lacuna foi identificada e trabalhada pelos docentes.

Gaga e Streisand evidenciam que nem tudo foi negativo na pandemia; cada uma pontua suas concepções e descreve como perceberam o lado bom do momento:

(162) O que teve de positivo... Eu vejo que as famílias sentiram o quanto a escola é importante na vida das crianças. Foram muitos pais elogiando o trabalho dos professores, reconhecendo o trabalho do profissional da Educação. E eu não falo nem só do professor, mas de todos os funcionários de uma escola, porque todos, querendo ou não, eles contribuem de forma direta ou indireta no desenvolvimento da criança. As próprias crianças, em sua interação, elas contribuem uma com a outra, construindo o seu desenvolvimento de forma sadia. Então, eu vejo que a pandemia trouxe muitas coisas importantes. Com o retorno das crianças à escola, também dá pra dizer que tem muitas famílias que acompanham, realmente, o desenvolvimento das crianças. Então muitas vezes a gente fica atribuindo algumas coisas pros pais, achando que eles têm obrigação. Eles têm, sim, a sua participação, a sua parte, e isso nos mostrou, porque

a gente percebeu, quando as crianças voltaram, aquela família que fez o trabalho de casa direitinho. (Barbara Streisand)

- (163) Eu acredito que as famílias se uniram mais, elas valorizaram as crianças que elas tinham em casa, elas tiveram um tempo maior pra cuidar dessas crianças. A utilização da tecnologia de todas as formas para a aprendizagem. Então, assim, como eu disse: ela nunca mais vai deixar de ser usada, mas a gente precisa encaminhar de uma forma que seja pedagógica, não só pra brincadeira, né? Porque as crianças costumam usar o celular só pra brincar. Então, ela precisa entender que o celular tem muitas utilidades e que uma delas é a pedagógica, mas a gente vai precisar direcionar isso de uma forma que eles entendam, e quem tem que compreender primeiro é a família, que o celular, pra ser utilizado... na escola, por exemplo, a gente, aqui na escola, o celular é proibido. Está no nosso regimento. Então, não pode trazer pra escola. Algumas crianças estavam trazendo há um tempo atrás, e eu falei que não podia. E aí, a gente para pra pensar: por que que não pode? Porque as crianças não sabem usar. Se elas soubessem utilizar, poderia trazer. Mas a gente não pode liberar as crianças de 10, 12 anos pra trazer celular, porque senão eles não vão estudar, eles vão ficar o tempo todo no celular, né? Então, a gente precisa compreender primeiro a função pedagógica que vai ser trabalhada ali pra que isso tenha utilidade pedagógica. Com a aprendizagem sendo feita em casa, o que a gente percebeu? A falta do professor. É a falta da presença do professor. Então, tanto faz ele fazer no *online* como ele fazer no papel, ele estava em casa, ele não tinha rotina, não tinha o professor lá pra dizer como era pra fazer. Teve até um caso de uma mãe que disse assim pra mim, ó: "Prof., mas o que é mandado pra casa é muito pouco. Tipo, é só um desenho e uma historinha". Eu falei: "Sim, só que quando a professora tá junto, esse desenho e essa historinha viram uma aula de quatro horas". A mãe disse assim: "Mas a criança faz a atividade em 10 minutos"; "Sim, mas aqui na escola ela faz em quatro horas, porque daquela historinha vai surgindo outro assunto, e outro assunto, e outro assunto, entendeu?". É isso que faltou. Faltou o professor. Nada vai substituir o professor fisicamente. (Lady Gaga)

No excerto (162), Streisand pontua como positivo o reconhecimento da escola na vida das crianças. Esse importante envolvimento da família com a escola e sua valorização são evidenciados na pedagogia Freiriana, ao ressaltar que o envolvimento da família na escola pode propiciar um maior desenvolvimento dos alunos (FREIRE, 1957 apud GADOTTI *et al*, 1996). Lady Gaga (163) pontua que a união das famílias e o uso pedagógico das tecnologias digitais foram pontos positivos no desenvolvimento das crianças nessa etapa da pandemia. Observa também que a presença física do professor é insubstituível, o que corrobora a visão de Leffa (2006) em relação à afirmação de que o computador, aqui subentendido como relacionado ao uso de tecnologias digitais, não pode substituir o professor, mas deve ser usado como um meio para ensino-aprendizagem. É relevante observar que o contexto da pandemia e a faixa etária dos alunos, entre 6 e 11 anos, requereram a mediação do conhecimento pelo par mais competente, no caso o docente, para se atingirem objetivos de aprendizagem.

No excerto da sequência, Streisand evidencia também a falta de condições básicas para o estudo em casa e como o ambiente escolar pode contribuir para uma melhor aprendizagem das crianças:

(164) não podemos julgar, entre um e outro, aquele que tem mais condições, que conseguiu acompanhar melhor de perto, e também aqueles que não têm condições. Há gente que tem criança em casa que não tem uma mesa pra fazer uma atividade, que não tem um livro pra estar olhando, que não tem um celular, que muitas vezes os programas que ele assiste não trazem nada de acréscimo pro desenvolvimento deles. Então, assim, isso eu vejo como negativo: as crianças ficarem em casa isoladas da escola e sem conviver, ainda, com pessoas que poderiam estar possibilitando o seu desenvolvimento. E isso, eu falo até pelo diálogo que rola na escola com o professor e o diálogo que rola lá na casa. O que ajuda na construção e aquilo que não contribui também. (Barbara Streisand)

A coordenadora (164) pondera que muitas famílias não possuem sequer o básico, tanto em relação à infraestrutura (falta de ambiente adequado para estudar) como em relação ao conhecimento necessário para que seu filho se desenvolva cognitivamente. Pode-se inferir, então, que a escola é um ambiente salutar para o desenvolvimento integral das crianças.

Madonna compara o momento de distanciamento com o da retomada do ensino presencial e descreve seu sentimento diante das mudanças ocorridas:

(165) Eu, hoje, lá na escola, fico muito feliz, muito agradecida, porque hoje nós estamos ali com 540 crianças no período integral, e é aquela festança o tempo todo, aquela alegria de encher o coração, porque a escola estava um vazio, uma solidão, que você chegava ali e você não via o tempo passar, porque estava virando nada, ela abandonada e se estragando sozinha. (Madonna)

A gestora (165) deixa transparecer sua alegria e gratidão com o retorno do ensino presencial, evidenciando que a escola é um ambiente que pulsa vida quando há a frequência dos alunos.

Diante de tantos desafios vivenciados com a deflagração da pandemia, Lady Gaga expressa e justifica sua preferência entre o ensino remoto e o presencial:

(166) Sem dúvida nenhuma, eu preciso ver essa escola viva. É preciso as crianças aqui, elas têm que estar presencialmente na escola. Quando os alunos voltaram escalonados, a gente já sentia que a escola estava voltando a viver. Agora, com todos juntos, meu Deus, é tudo que a gente sempre quis, assim. Então, eles estão na escola o tempo todo. Eu passo todas as salas quase que diariamente, nem que for pra dizer um bom dia,

cruzo com eles no corredor, e aí é vida, né? Escola é vida. Tem que ser assim, não adianta. E as aulas remotas não vão nunca substituir as aulas presenciais. (Lady Gaga)

A escolha de Gaga (166) é pelo ensino presencial, que é destacado como sinônimo de “vida”. Ela deixa explícito que o remoto nunca substituirá o presencial. Essa afirmação relaciona-se com o exposto no excerto (163), quando pontua que as tecnologias digitais nunca substituirão o professor fisicamente (LEFFA, 2006).

Adiante, Madonna destaca a importância de o sistema educacional considerar o ser humano docente e respeitar sua opinião:

(167) Nós tivemos professores que, quando chegou o momento de retorno, que era presencial para a metade da turma, nós tivemos resistência de professores, professores que alegavam que não podiam voltar e esse professor foi respeitado. Nós abrimos guarda com a Prefeitura e dissemos que não, a nossa escola, então, foi a única escola que retornou quando todos sentiram segurança de estar ali presentes com os seus alunos. A todo o momento eu era cobrada pelo sistema, mas eu também tinha que pensar no ser humano, que são os meus professores, na pessoa que está ali à frente da sala de aula, porque não adianta eu ter a motivação se meu professor estivesse desmotivado no momento, não iria funcionar nada. Então nós marcamos data duas vezes de retorno, mas recuamos quando eu vi que tinha um ou dois professores que não estavam seguros pra fazer o mesmo. (Madonna)

Como líder, a gestora (167) provoca uma reflexão sobre a condução de um grupo com olhar atento a cada um dos membros, o que Nóvoa (2020; 2021) exalta em relação à valorização do ser como parte da necessária metamorfose da educação, tornando-a mais humana.

A seguir, Barbara Streisand demonstra como foi esse período para ela, que também estava à frente da equipe de professores com a destacada função de apoiá-los.

(168) Foi muito bom ver as crianças voltando pra escola nesse período. A necessidade que elas têm de tocar um no outro, de brincar, de se conectar. No começo, quando voltou, era cada no seu lugarzinho, sentadinho, mas eles não se aguentam. Eles precisam estar conectados, eles precisam se tocar, se abraçar. Como foi bom ver essa necessidade deles e ver quantas crianças interagem, e isso é enriquecedor. Foi voltando aos poucos, mas a gente viu resultado. As crianças estão, depois que voltaram... A aprendizagem tá boa. A gente tá gostando dos resultados. Talvez não seja aquilo que a gente queria que fosse em tempos normais, mas nós já estamos felizes com o que a gente tá recebendo. Os que voltaram, todos os professores já notaram que houve um progresso bem grande na aprendizagem deles, no desenvolvimento. (Barbara Streisand)

A retomada do ensino presencial é enfatizada por Streisand (168) como um momento positivo para o desenvolvimento cognitivo, haja vista a necessidade de interação que as crianças demonstraram.

(169) Nós ainda temos pais resistentes que não querem, de forma alguma ainda, trazer criança pra escola. A gente não sabe o que é, se é realmente o medo ou se é uma necessidade da família agora, no momento, que pra ela está mais cômodo segurar a criança em casa, porque não traz um atestado médico, mas diz que é o medo, insegurança, que não vai trazer. Então, assim, a gente está de mãos atadas, porque a gente não consegue avaliar essas crianças, e são crianças que vão ser aprovadas. A gente não vai reprovar. Mas a gente não sabe, quando voltar pra escola, como que essa criança vai estar. (Barbara Streisand)

Barbara Streisand (169) pontua que alguns pais comentam ainda estar inseguros para enviar os filhos presencialmente à escola. E ao relatar o fato, ela exprime sua preocupação com a aprendizagem dessas crianças, que serão aprovadas sem que uma avaliação pertinente de suas aprendizagens seja feita.

Sobre as práticas que deveriam continuar após esse período de aulas não presenciais, Jeniffer Lopez e Dua Lipa expõem suas opiniões:

(170) Eu avalio assim: a educação pós-pandemia, ela não pode ser igual ela era antes da pandemia, essa é a primeira coisa. Então, o controle emocional eu acho que foi o que mais veio à tona, que às vezes na escola a gente trabalhava o conteúdo, conteúdo, conteúdo, conteúdo, achando que conteúdo fosse salvar a criança. Mas agora pra criança aprender, pra nós professores irmos pra escola, a gente teve que controlar o nosso medo, nós tivemos que controlar nossa ansiedade, nós tivemos que nos policiar em coisas que a escola não ensinou isso pra nós. Então, eu acho que a escola se reinventou automaticamente, ela acabou de se reinventar. (Dua Lipa)

Dua Lipa (170) destacou a notoriedade de trabalharem-se as emoções nas escolas, pois para estarmos presentes nela, fisicamente, pós-isolamento social, tivemos que aprender a controlar nossas inseguranças e transmitir confiança aos alunos.

Na sequência, Dua Lipa continua expondo sua visão sobre o pós-pandemia com exemplos que fortalecem sua opinião no excerto (170):

(171) A pandemia trouxe muito aprendizado pra Educação no sentido da sua função social, porque antes a gente falava muito "Ah, a função social da escola", mas a pandemia colocou na nossa frente assim, né, algumas funções sociais que eu achava que nós estávamos mais preparados e nós não estávamos. Por exemplo, era uma questão de sobrevivência não chegar perto da outra, era uma questão de sobrevivência usar máscara, era uma questão de sobrevivência não se aglomerar no final de semana. E as pessoas não obedeciam. Então, eu vejo assim, alguns valores que a gente acreditava também que a gente tinha ensinado ou que eles tinham aprendido. Eu sei que não é só função da escola isso, né? Eu lembro que eu brincava às vezes com as minhas amigas "O que que adiantou saber onde fica o rio Nilo?", isso não salva a vida de ninguém, saber onde que é o rio Nilo, mas saber como o vírus se propaga sim, era uma questão de sobrevivência. E eu nunca dei muita importância, sabe? Ensinar como é que o vírus se propaga pra uma criança do meu segundo ano, por exemplo, eu dei Ciências para as minhas crianças do terceiro ano, quando dava aula do segundo ano. Então, "Ah, não, não é o conteúdo do segundo ano". Tudo bem, mas veio uma pandemia e mostrou que não é uma questão de conteúdo, a criança não vai esperar chegar lá no oitavo ano, não sei nem que ano que é esse conteúdo, pra saber como é que faz, a pandemia bateu na porta, eu tive que aprender. Então, às vezes tem alguns conteúdos básicos que nós precisamos ensinar pra eles. Algumas coisas que às vezes a gente acha que não é importante e a pandemia... esse é o meu olhar... Então pra mim isso que foi importante, o que a gente aprendeu com a pandemia. E a resiliência, porque foi uma resiliência diária, era um vencer obstáculo diário, então, a resiliência teve em todos os momentos. (Dua Lipa)

Complementando o exposto anteriormente no excerto (170), Dua Lipa (171) reforça a necessidade de revisão no currículo básico da Educação, exaltando a função social da escola ao ensinar sobre cuidados básicos de higiene e Ciências, como, por exemplo, o que é e como se propaga um vírus, desde os anos iniciais. Tudo isso nos remete à pedagogia Freiriana e os multiletramentos (NLG, 1996), que buscam ensinar a partir do contexto do aluno de forma que essas aprendizagens sejam significativas nas suas práticas sociais, na comunidade e no momento histórico-cultural que vivem. Em relação ao lado humano da escola, esse período de pandemia, de acordo com o exposto por Dua Lipa, exigiu uma força diária dos envolvidos no ecossistema escolar, uma resiliência em todos os momentos, para que assim pudessem dar continuidade à Educação.

No que se refere à escolha de modalidade de ensino, entre o *online* e o presencial, a equipe gestora posiciona-se da seguinte maneira:

(172) Eu escolheria os dois, trabalhar em conjunto. Eu trabalho o presencial com o aluno, porque assim, a parte de alfabetização a gente precisa estar

muito ali em contato com o aluno, quando você tem que estar ali ensinando B com A é BA, B com E é BE. Estar ali olhando pro aluno, tá olhando pra boquinha dele, vendo a pronúncia. Até mesmo a pronúncia, vamos voltar pro Inglês, o professor de Inglês tá ali com eles trabalhando a pronúncia correta pra ele ler que não é, por exemplo, *play*, pra ele pronunciar a palavra correto e aí assim, essa parte precisa do presencial, mas por que não vou descartar o remoto ou o *online*? Dar continuidade, você ensinou a pronúncia pra ele na sua aula, porém depois você vai mandar um jogo pra ele em casa que ele vai ter que lembrar daquilo que ele aprendeu na sala de aula. Então, eu acredito, eu apoio as duas formas de trabalho. (Frank Sinatra)

Ao serem questionados sobre qual modalidade de ensino escolheriam, Sinatra (172) foi categórico ao afirmar que ficaria com os dois, sendo que as tecnologias seriam usadas como um apoio ao ensino presencial – o que se alinha à modalidade de ensino híbrido.

(173) O presencial. Talvez eu esteja me posicionando mais desta forma por trabalhar e atender professores e crianças menores. Na verdade, o presencial, porque a criança que tá numa fase de desenvolvimento, ela precisa da interação, ela precisa do professor, ela precisa sair de casa, ela precisa brincar, ela precisa ter um professor ali do lado dela pra orientar. Em se tratando dos maiores, eu até ia falar que talvez fosse... até pudesse ser desta forma, mas mesmo assim, também eu não sei, porque a gente tem tantos alunos maiores que fogem, eles não fazem, e que as famílias acabam achando que eles já dão conta sozinhos. Então, elas voltam a atenção muito para os pequenos, e quando chega ali numa certa idade, sexto, sétimo ano, os pais pensam que essas crianças já têm autonomia pra se cuidar, pra se organizar e pra fazer as atividades sozinhas. Não é verdade. Eles ainda estão precisando de orientação, eles ainda precisam de alguém que sente do lado, que fale: "Ó, agora é hora de estudar". Principalmente as horas que as crianças estão muito com os celulares nas mãos, e que as famílias pensam que estão quietinhas, mas eles estão deixando de fazer muitas coisas que depois, lá na frente, vão fazer falta. (Barbara Streisand)

Já Streisand (173) inicialmente diverge em relação à sua escolha, diferenciando o ensino de acordo com as etapas cronológicas, nas quais os menores ficariam somente com a modalidade presencial e, para os maiores, a possibilidade do ensino a distância. Porém, logo a seguir, pontuou que as crianças maiores também precisam de uma certa atenção nos seus estudos, o que supostamente está presente no ambiente escolar.

No que tange à LIC, Dua Lipa anuncia os planos de sua gestão para a ampliação da carga horária no futuro, com a finalidade de se implantar o ensino bilíngue em toda a Rede municipal:

(174) Na Língua Inglesa, com os estudos que foram feitos com esse grupo e no nosso plano de governo, está lá que é ampliar a carga horária da Língua Inglesa a ponto de se chegar, é um sonho muito ousado e muito longo, a termos como se fosse escolas bilíngues. Então, por isso também que a Língua Inglesa foi o primeiro grupo que nós sentamos, porque senão nós não vamos conseguir fazer em quatro anos. Foi mapeado a necessidade de ter um material de apoio da Língua Inglesa, para todos os alunos. Ver e adquirir esse material, porque junto com esse material vem a formação do professor. Porque eu acredito que o material sozinho não faz o trabalho, eu tenho que ter um professor bem formado. A formação é mais no sentido da propriedade da Língua. Às vezes você não ensina a oralidade correta para o aluno, como nós temos desde o primeiro ano, temos criança de seis anos, se ele vem repetindo essa palavra pronunciada de maneira incorreta, depois para você mudar isso é mais difícil. Além de uma hora aula que tá na nossa grade no caso dos anos iniciais, a gente consiga abrir projetos pilotos. No contraturno, ele vem fazer uma hora e meia, duas horas, para que até o final dos quatro anos o número de pessoas que tenham um pouco mais de facilidade de Inglês aumente, que a gente possa fazer a diferença na Língua Inglesa pra essas crianças. Porque nós não podemos esquecer que Lucas do Rio Verde vai ter o entroncamento de ferrovia e a Língua Inglesa é necessária, precisa, não tem escapatória, e nós temos muita criança que é o poder público que vai ter que dar essa ferramenta. Então, ter a Língua Inglesa mais fortalecida dentro das unidades escolares é um sonho do prefeito a ponto que ele colocou no plano de governo escola bilíngue. Nós vamos caminhar pra isso. Porque eu entendo que uma segunda língua o aluno tem que gostar, não pode ser obrigado, se vai obrigado não dá o mesmo resultado. Então, por isso que é uma oficina. (Dua Lipa)

A gestora municipal (174) divulga suas intenções de ampliação da carga horária da LIC no contraturno, com objetivo de introduzir o ensino bilingue nas escolas municipais. Para que isso aconteça, Dua Lipa manifesta a licitação para compra de material didático, além da formação para habilitar o professor quanto ao uso da língua, demonstrando sua crença de que só o material didático não resulta em aprendizagem efetiva. Exterioriza sua perspectiva como mãe de alunos da escola pública, que vê a necessidade de aprimoramento na aprendizagem da LI, além de posicionar-se quanto à imperiosidade do inglês, haja vista que LRV-MT terá um entroncamento da ferrovia, o que abre oportunidades de trabalho para o qual a LI será fundamental. Outro dado relevante nesse excerto (159) é a consciência de que o aluno precisa primeiro gostar da LI, e não ser obrigado a estudá-la; para tanto, pode-se inferir que a criatividade docente e a presença da ludicidade nas práxis pedagógicas poderiam contribuir para alcançar esse objetivo.

c) Visão dos pais

No retorno ao “novo normal”, alguns pais tiveram que lidar com sentimentos e emoções não muito bons – sequelas do período anterior, quando vivenciaram o distanciamento social e a reclusão em casa devido à crise sanitária provocada pela Covid-19:

(175) Eu voltei pra escola, mas ainda tenho todos os cuidados, tenho um pouquinho de receio, porque tive Covid duas vezes e elas, por enquanto, tiveram só uma vez. Quando eu voltei pra escola, aí eu vi que não ia ter como ter esse distanciamento, porque querendo ou não as crianças foram voltando aos poucos, muitas não sabiam se cuidar, as famílias não tinham preparado, e foi muito estressante, foi onde eu adoeci de verdade, porque no primeiro ano eu só tinha as crises e me controlava, e aí o ano passado foi quando tive mais crises e, de fato, tive que procurar ajuda por conta que eu estava próxima, não tinha esse distanciamento, o *online*. Minha filha do meio teve o início da depressão e as crises de ansiedade por conta da pandemia. Na escola a gente assinou que ela não ia voltar presencial, e a gente organizou a rotina dela. E então por conta mesmo da pandemia, que ela tinha muito medo, quando ela chegava em algum lugar que tinha muita gente era onde dava as crises de ansiedade nela. (Demi Lovato)

Demi Lovato (175) relata que ela e a filha do meio adoeceram nessa fase pós-pandemia; além de contraírem Covid, tiveram crise de ansiedade e princípio de depressão. Houve a necessidade de procurar ajuda profissional para lidar com os problemas emocionais. A filha do meio não conseguiu voltar à escola em 2021, quando as demais crianças retornaram ao presencial. Ela passava mal quando tentava ir a locais onde havia aglomeração de pessoas. Tais experiências alinham-se ao exposto por Barcelos e da Silva (2015) em relação à influência dos sentimentos e emoções sobre as ações das pessoas; nesse caso, mãe e filha sofreram por temerem a doença, e isso foi um impeditivo para a criança, provavelmente fragilizada emocionalmente, conseguir retornar às aulas presenciais quando as demais voltaram.

(176) Prefiro o presencial. A professora perguntava todo dia para as crianças à tarde se já tinham almoçado, o que é que comeram, porque ela falou que às vezes chegava criança que não tinha comido ainda. Tinha que levar lá embaixo pra fazer uma refeição. Se for remoto, como que vai ser? Não, tem que ser presencial mesmo. (Taylor Swift)

(177) Então diante de todos os problemas que tivemos, o ideal é o presencial mesmo, porque ali você tá próximo, você sabe o que a criança está fazendo, não tem aquele exagero que foi observado nas apostilas, que vinha muita atividade, e aí a gente sabia que no presencial no máximo era uma, duas atividades no dia. Então, devido a essa deficiência, o presencial ainda prevalece. Mas assim, se pudesse conciliar os dois, o *online* e o presencial, desde que não houvesse exageros e todos tivessem

preparados pra lidar com o processo, que seria o ensino híbrido, seria maravilhoso, mas primeira coisa era analisar: todos teriam acesso? (Demi Lovato)

- (178) Eu prefiro presencial, como ela é criança, não foca muito numa coisa, quando ela começa a focar, que aparece alguma distração, ela já tira a concentração daquilo ali pra prestar atenção em outra coisa. Eu acho que pra eles, crianças, é muito difícil. (Sia)

Ao serem questionadas quanto à preferência entre as modalidades de ensino, as mães explicitaram suas opiniões categoricamente: o presencial, em detrimento do *online*. Com base nos relatos anteriores, pode-se afirmar que a escolha da modalidade presencial se deve ao fato de que há maior interação social e proximidade entre professor e aluno; além disso, pesou negativamente para o ensino remoto o fato de não haver aparatos tecnológico apropriados em casa, além da falta de formação docente para o ensino *online*.

Dessa maneira, pode-se presumir que as mães e as crianças sofreram influência dos seus sentimentos, emoções e crenças nessa retomada do ensino presencial; em alguns casos, esse conjunto de sentimentos incentivou o retorno ao convívio com os colegas, mas, em outros casos, alguns se sentiram inseguros com a aglomeração de pessoas no ensino presencial, e por isso evitaram o retorno à escola. Portanto, corroboramos a teoria de que os sentimentos, crenças e emoções exercem influência direta sobre as ações dos seres humanos, ainda mais em um período de tantos desafios como está sendo essa pandemia da Covid-19.

Com intuito de melhor organizar os dados, exibimos a seguir um quadro com uma síntese dos dados analisados nesta categoria, favorecendo assim a sua observação. Os dados estão dispostos considerando a divisão das três fases da pandemia (antes, durante o ERE e o retorno ao presencial), e das perspectivas de cada grupo de participantes:

Os três lados da mesma história – Parte IV: Sentimentos, crenças e emoções

Quadro 7: Resumo dos Dados

	Professores	Gestores	Pais
Antes da Pandemia	Crença recorrente de que o ensino EaD não era bom como o ensino presencial. Crença de que não tinha habilidade para lidar com as novas tecnologias digitais, portanto esse sentimento pode ser impeditivo para que seus alunos desenvolvessem os multiletramentos por meio dos aparatos tecnológicos	Trabalhava de forma exaustiva, solucionando os problemas corriqueiros da escola, sendo que, muitas vezes, não conseguiam desempenhar o apoio pedagógico.	Escola é um ambiente mais humano. Interação entre família e escola. Essas relações sociais interferiam na aprendizagem de forma positiva.
ERE	Medo em contrair a Covid-19. Ansiedade em relação a seus fazeres pedagógicos e à aprendizagem ou não dos alunos. Incerteza em relação ao futuro. Crença de que o ensino presencial é melhor que o ensino a distância. Se o aluno tiver comprometimento, ele pode sim aprender a LI por meio das tecnologias digitais. Houve quebra de paradigma. Difícil e doloroso momento emocional pela perda de entes queridos, em consequência da Covid-19. Insegurança quanto à continuidade ou não de sua profissão. Abalo emocional que prejudica profissionalmente. Sobrecarga de trabalho. Falta de acesso de alguns alunos à internet e aos aparelhos tecnológicos de qualidade. Essas sensações prejudicaram o desempenho profissional.	Inseguranças geradas pela doença; dificuldade por ser responsável por salvaguardar as vidas dos envolvidos com a Educação. Perda de professores – abalo emocional. Esse difícil momento emocional afetou também o lado profissional. Ansiedade que essa modalidade de ensino gerou nos alunos. Medo, pavor, no início, por pertencerem ao grupo de risco. Tristeza e desânimo influenciaram na execução das tarefas pedagógicas dentro do tempo estipulado. Aprendizagens com as dificuldades. Necessidade de apoio profissional psicológico aos alunos afetados pelas inúmeras perdas da pandemia. Sobrecarga de trabalho. Apoio psicológico profissional nas escolas. Valorização da vida. Vínculo da escola com famílias contribuiu para a evasão de apenas 2 alunos no 1º ano.	Impessoalidade das tecnologias como ponto negativo, o que pode ter influenciado os baixos níveis de aprendizagens. Sentimento de frustração enquanto mãe, por não ter condições de estar mais presente na vida escolar dos filhos devido ao trabalho. Medo da doença passou a fazer parte do dia a dia da criança, afetando emocionalmente e prejudicando-a. Crise de ansiedade e princípio de depressão; houve a necessidade de procurarem ajuda profissional para lidar com os problemas emocionais.
Retomada Presencial	“maravilhoso”, pois as crianças estavam sentindo falta da socialização presente no ambiente escolar. Crenças docentes que podem ou não limitar a aprendizagem discente. Empatia, olhar diferenciado, mais humano, para compreender o momento difícil dos alunos, que tiveram perdas significativas em suas famílias e voltaram para a escola com seu emocional abalado.	Famílias não tinham infraestrutura, falta de ambiente adequado para estudar e falta de conhecimento para que seu filho se desenvolvesse cognitivamente. Alegria e gratidão com o retorno ao presencial. Valorização da vida. desenvolvimento cognitivo das crianças, com a interação social. Insegurança dos pais no retorno à escola. Aprendizagem sobre controle das emoções.	Algumas crianças não conseguiram voltar para a escola, por medo de contrair a doença devido ao contato físico com outras crianças.
As concepções dos professores, gestores e pais apontam que os sentimentos, crenças e emoções presentes nas diferentes etapas da pandemia interferiram nas ações cotidianas dos participantes da pesquisa, de forma positiva, em alguns casos, e negativa em outros.			

Fonte: Criação da autora

Com base nos relatos anteriores, os quais expõem as concepções dos professores, gestores e pais, é plausível afirmar que os sentimentos, crenças e emoções presentes nas diferentes etapas da pandemia interferiram nas ações cotidianas dos participantes desta pesquisa, de forma positiva, em alguns casos, e negativas em outros.

É possível também observar a considerável influência das crenças dos docentes sobre suas práxis, conforme pontuado por Barcelos e da Silva (2015). As crenças estiveram presentes nas práticas docentes em sala de aula, no ensino-aprendizagem crítico-reflexivo, de maneira a permitir a autoavaliação que pode resultar em mudanças de atitude, como por exemplo, a mudança de paradigma da docente em relação ao EaD (147), que contribuiu para suas práticas pedagógicas serem mais desafiadoras aos alunos, já que a docente percebeu a capacidade deles em executar tarefas com certo grau de dificuldade.

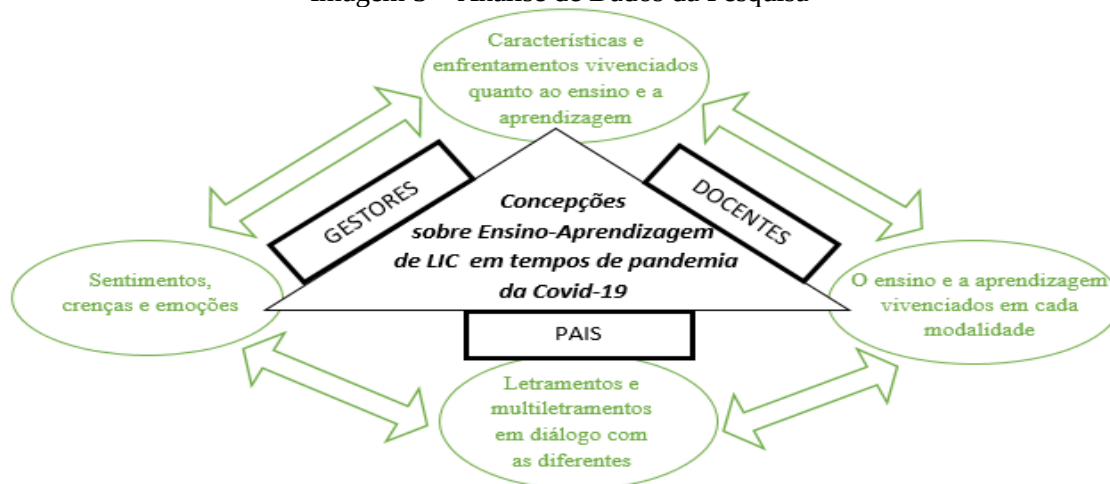
Ao se ponderar sobre essa influência no ensino-aprendizagem de LIC, é possível inferir que as crenças, emoções e sentimentos de todos os envolvidos no processo educacional (docentes, gestores, discentes e pais) impactam diretamente no dia a dia da escola e podem influenciar ou não que esse processo se efetive. Corrobora-se a ideia presente nos conceitos teóricos apresentados anteriormente (BARCELOS, 2015; BARCELOS e DA SILVA, 2015; NÓVOA, 2021, para citar alguns), que demonstra o quão relevante é (auto)analisar e considerar as crenças, sentimentos e emoções de todos os envolvidos no sistema escolar, com vistas a se garantir uma formação integral, a qual possibilite ao alunado sua inclusão social, de modo atuante, na sociedade contemporânea fluida e repleta de novos desafios a cada dia. Fatores emocionais situados no campo psicológico são significativamente importantes e determinantes para a aprendizagem. Portanto, suas implicações no processo merecem atenção especial para a compreensão de tudo o que se experienciou no período de pandemia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE AS DESCOBERTAS DA PESQUISA

A pandemia da Covid-19 afetou de modo generalizado o mundo todo. No Brasil, não foi diferente; houve perdas dolorosas de entes queridos, mudanças de hábitos no nosso cotidiano, passamos a fazer uso de máscara, álcool em gel, além do isolamento social em alguns momentos e também do distanciamento como forma de não disseminar a doença e, assim, resguardar as vidas. Afora esses enfrentamentos, ocorreram muitas aprendizagens que permitiram o desenvolvimento de novas habilidades. A Educação brasileira teve sua rotina totalmente alterada com o fechamento das escolas, em um primeiro momento, transferindo-se a modalidade do ensino presencial para o ERE, e depois para a retomada do ensino presencial.

As mudanças que envolveram o ensino-aprendizagem de LIC nas escolas da Rede Municipal de Lucas do Rio Verde constituíram o tema desta pesquisa. Para melhor sistematizar e apresentar os dados e as descobertas do estudo, criou-se a imagem 3, a qual retrata, por meio da forma geométrica de um triângulo central, as perspectivas dos três segmentos que fazem parte das relações centralizadas nas escolas; relações tais que foram desenvolvidas de forma remota durante o isolamento social, e presenciais antes do isolamento e após o ERE. Instauram-se como as três concepções de diferentes segmentos ocupacionais (professores, gestores e pais) sobre o ensino-aprendizagem de LIC, colocando em relevo aquelas concepções construídas em tempos de pandemia da Covid-19, as quais tiveram características e enfrentamentos peculiares, permitiram aprendizagens, por meio das quais se desenvolvem os letramentos e multiletramentos e, além de tudo isso, foram permeadas pelos sentimentos, crenças e emoções que influenciaram as ações de todos.

Imagem 3 – Análise de Dados da Pesquisa



Fonte: criação da autora

Como o estudo investigou as concepções sob o olhar dos professores, da equipe gestora e dos pais de alunos, foram elaboradas duas questões de pesquisa, que retomamos a seguir, com a finalidade de respondê-las mais objetiva e sinteticamente, com base nos dados já discutidos:

1. Como se caracterizou o ensino-aprendizagem de LIC em diferentes modalidades de ensino: presencial anterior à pandemia da Covid-19, ensino remoto emergencial e retorno presencial, na concepção de docentes, gestores e pais de escolas públicas municipais de LRV-MT?

2. Quais letramentos e/ou multiletramentos foram estimulados durante as modalidades de ensino presencial e ensino remoto, sob a perspectiva dos participantes da pesquisa?

Pautamos a resposta à primeira pergunta nos dados analisados nesta pesquisa, os quais nos permitem perceber que o ensino-aprendizagem de LIC, nas duas escolas municipais luverdenses, durante os três diferentes momentos da pandemia, apresentou perspectivas que ora se assemelham e ora diferem entre si em relação às questões que envolveram a forma como cada etapa ocorreu.

Antes da pandemia, segundo os professores, o ensino de LIC pautava-se mais na estrutura da língua, pois além de os profissionais não terem formação suficiente para fazerem uso de recursos tecnológicos durante suas aulas, não havia aparatos tecnológicos e acesso à internet de qualidade que possibilitassem o desenvolvimento dos multiletramentos.

Diante dessa falta de recursos, é possível inferir que, na perspectiva docente, a presença dos letramentos clássicos era mais frequente. Essa realidade, para um alunado que vive em contato com o mundo digital, pode tornar a escola um espaço não tão interessante e, dessa forma, influenciar nos resultados relacionados ao ensino-aprendizagem de LI, criando-se uma lacuna entre a escola e o meio social vivenciado pelos alunos.

Na fase anterior à pandemia, a equipe gestora era multitarefas, desempenhava um papel que, metaforicamente, assemelhava-se ao dos bombeiros, pois viviam “apagando incêndios”, ou seja, ocupavam-se muito mais com a resolução de problemas diários do ambiente escolar, do que com a assessoria pedagógica aos professores. Esse fato, de alguma forma, pode ter contribuído para que os multiletramentos não estivessem tão presentes nas aulas de LIC, já que é função da equipe gestora gerenciar a educação de maneira a viabilizar o ensino-aprendizagem de qualidade. O tempo da equipe gestora era quase totalmente destinado a contornar conflitos interpessoais no ambiente escolar, não sobrando tempo suficiente para dedicarem-se ao apoio pedagógico a professores.

Para os pais, antes da pandemia, a escola era mais humana, quer dizer, favorecia o atendimento personalizado e promovia o seu fortalecimento nas relações interpessoais presenciais e físicas, pois o contato entre escola e família era maior e mais frequente, o que permitia um acompanhamento melhor dos estudos de seus filhos e, assim, beneficiava mais a aprendizagem.

Na fase de distanciamento social, quando as escolas estiveram fechadas, os professores pontuaram vários enfrentamentos que trouxeram à tona questões como a sobrecarga de trabalho, a lida com as tecnologias digitais, a perda da privacidade e de momentos de lazer, problemas emocionais gerados pela insegurança com a pandemia e a incerteza de tratamento efetivo ou vacina para evitar a doença, além de dificuldades e problemas causados pelo isolamento em casa. Ficaram também evidentes as diversas aprendizagens docentes ao criarem o inédito viável, levando a escola para dentro das casas, por meio das tecnologias digitais, com o auxílio dos pais e de outras pessoas do convívio domiciliar.

Os desafios foram imensos, de acordo com os relatos da equipe gestora, a qual esteve ativa durante o ERE. Também identificamos, na modalidade em questão, o inédito-viável de se criar, planejar e colocar em prática um plano emergencial para a Educação luverdense, sem precedentes antes na história da Educação nacional. Fizeram parte desse momento ações como a escolha de ferramentas tecnológicas digitais, formação dos profissionais para fazer uso delas, criação de um canal virtual de comunicação com as famílias e estratégias de apoio financeiro, como a distribuição de cestas básicas às famílias, verbas para se ampliar o acesso à *internet* nas escolas, oferta de *tablets* aos docentes e *chips* para professores e pais em situação de vulnerabilidade social. Além das iniciativas mencionadas, houve apoio psicológico profissional com objetivo de amparar os trabalhadores que adoeceram pelas perdas e inseguranças dessa fase tão atípica e difícil. Mesmo entre tantos desafios, sobressaiu-se o grande comprometimento e dedicação dos docentes, os quais foram muito além dos deveres profissionais, a fim de garantir que a aprendizagem escolar pudesse seguir em frente, mesmo que de forma diferente, virtual, transportando a escola para as casas das famílias e transformando os cômodos domésticos em espaços de ensino-aprendizagem de professores e alunos.

Os multiletramentos, que já estavam previstos no “papel” pela BNCC, foram desenvolvidos pelos profissionais, os quais tiveram que aprender para poder ensinar pelos meios digitais. Esses mesmos multiletramentos docentes proporcionaram aos discentes atividades multissemióticas e multiculturais desenvolvidas por meio do uso das ferramentas digitais, o que, de acordo com a equipe gestora, pode ter contribuído para o ensino-aprendizagem mais natural e efetivo, pois a tecnologia já faz parte do cotidiano dos alunos.

Para os pais, o distanciamento social obrigatório e o ERE não foram menos desafiadores, pois as crianças tinham de ficar fechadas em casa, enquanto muitos deles continuaram a sair para trabalhar e ainda tinham que dividir seu tempo entre afazeres domésticos e o apoio nas tarefas dos filhos, uma vez que a escola estava fechada e o distanciamento social tinha de ser mantido para afastar a possibilidade de contrair uma doença grave e, muitas vezes, fatal.

Percebemos que o medo e a insegurança gerados pela doença assombraram as famílias e interferiram em seu cotidiano, mudando hábitos simples e rotineiros, como a ida ao supermercado. Essa insegurança contribuiu para a manifestação de doenças psicoemocionais, tanto nos adultos como em crianças. As consequências da pandemia nas famílias foram muitas e devem se manifestar por um período longo ainda no futuro, pois muitas crianças tiveram perdas não somente socioemocionais, causadas pela falta de interação e de socialização, as quais o ambiente escolar normalmente propicia, mas também perdas de entes queridos.

Além disso, algumas famílias não tinham acesso à internet de qualidade, nem aparelho celular compatível com as tecnologias modernas utilizadas pelas escolas para dar continuidade aos estudos das crianças no ERE. Outras famílias, para ter maior controle sobre as atividades realizadas pelos filhos, optaram pelas atividades impressas. Todas as evidências contribuem para concluir que a sociedade no todo não estava preparada para enfrentar uma pandemia e o distanciamento social, o que impactou a vida de todos. Todavia, há de se reflexionar que, se nesse período não existissem as novas tecnologias, a situação do ensino-aprendizagem e todas as relações que se constroem em seu entorno entrariam em colapso. Em outras palavras, o ensino-aprendizagem e a saúde física e psicoemocional de todas as pessoas sofreriam consequências muito mais desastrosas.

Na retomada do ensino presencial, de acordo com a perspectiva docente, ficou evidente que a escola é insubstituível; o ambiente escolar e a socialização com outras crianças pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo delas. Mas também houve a constatação, segundo as professoras, de que é possível aprender pelo ERE, a depender da dedicação do aluno.

Houve mudanças de paradigmas, com a ampliação do foco não somente no ensino da estrutura da LIC por meio dos letramentos clássicos, mas também por meio de jogos e atividades lúdicas, que já fazem parte do universo infantil e podem possibilitar o desenvolvimento dos multiletramentos.

As professoras entrevistadas ressaltaram uma mudança em seu olhar para as necessidades dos alunos, de maneira a tornar o ensino mais humanizado, conforme apregoado por Freire (1969).

O desprovimento de infraestrutura (internet e aparatos tecnológicos de qualidade em todas as salas de aula) nas escolas públicas, ainda nos dias atuais, é um impeditivo ao desenvolvimento da pedagogia dos multiletramentos, em que pese o professor estar digitalmente letrado após esse período do ERE. A falta de acesso à internet e de aparatos tecnológicos de qualidade contrapõe-se ao exposto na BNCC, a qual apresenta, em uma de suas dez competências gerais, a relevância do uso das TDICs com vistas ao protagonismo e construção do conhecimento discente.

No período da retomada do ensino presencial, foi verificado que a crença do docente na incapacidade do aluno cria empecilhos ao seu desenvolvimento, pois quando a professora citou o desafio lançado aos alunos para aprenderem de forma autônoma por meio de ferramentas digitais, eles mostraram-se capazes, o que, de certa forma, surpreendeu-a.

Diante dessas diferentes modalidades de ensinar, o ensino presencial foi o escolhido pelas pesquisadas.

A equipe gestora, em conjunto com os professores, criou um Plano de Contingência da Educação para o retorno às aulas presenciais, com todos os cuidados e protocolos necessários, a fim de salvaguardar vidas. Houve uma reestruturação do espaço escolar e reorganização curricular que garantiram as aprendizagens mínimas, com propósito de recuperar lacunas deixadas pelo ensino *online*. Os gestores disponibilizaram formações aos professores na área psicoemocional com foco no retorno dos alunos à escola. Foram feitas *lives* por profissionais da área da psicologia e desenvolveu-se um projeto de apoio emocional nas escolas onde houve perdas de vidas docentes, com intuito de preparar a equipe e fortalecê-la emocionalmente para o retorno presencial. Ocorreram formações para uso das novas tecnologias, com vistas à continuidade do uso das ferramentas digitais nas práticas docentes, bem como formação pedagógica sobre a metodologia de ensino híbrido, a qual seria adotada a partir do retorno.

Especificamente sobre a LIC, iniciaram-se reuniões quinzenais do grupo de professores de LIC para trocar ideias e compartilhar soluções para problemas, e assim fortalecer o pedagógico. Com esses encontros, por estarem juntos fisicamente, eles fortaleciam um ao outro, ou seja, ao mesmo tempo que estudavam, fortaleciam-se emocionalmente.

Os gestores constataram que a união das famílias com a escola favorece a aprendizagem das crianças. Percebeu-se que houve reconhecimento e valorização pelos pais do trabalho docente. A escola foi reconhecida como um ambiente que pulsa vida, quando há a frequência dos alunos.

Com base nos apontamentos coletados das equipes gestoras, seguem algumas sugestões sobre o que deve continuar ou mudar a partir dessa fase da pandemia: a valorização do ser,

como parte da necessária metamorfose da Educação, conferindo uma abordagem pedagógica mais humanista e centralizada no aluno; o ensino integral, com horário estendido para atividades complementares ao currículo tradicional; mudança de perspectiva em relação às dificuldades, as quais devem ser vistas como oportunidade de inovação e crescimento; reestruturação curricular da escola brasileira, para que os conteúdos estudados façam sentido aos alunos; ampliação do ensino na área da economia; desenvolvimento da criticidade dos alunos, para que sejam capazes de reconhecer e interpretar uma *fake news*; trabalho com as emoções nas escolas; valorização da comunicação na LI, fato esse evidenciado durante a pandemia com o uso de termos que foram incorporados ao nosso vocabulário e a necessidade de mudança de postura do professor e da escola. Foi pontuada a necessidade de criarem-se novas políticas públicas para a inclusão dos vulneráveis sociais, dando-lhes maior acesso à internet e aparatos tecnológicos digitais de qualidade.

Perante o exposto em cada modalidade de ensino, os gestores escolheram a modalidade presencial complementada por atividades *online*, pois ressaltaram a relevância do convívio social para as crianças, bem como os benefícios do desenvolvimento dos multiletramentos refletidos no ensino-aprendizagem de LIC, de maneira a torná-lo efetivo e contextualizado, permitindo às crianças usarem os conteúdos aprendidos em suas práticas sociais.

O olhar dos pais evidenciou a grande importância dos professores e da escola na vida de seus filhos. A possibilidade de continuar as atividades virtuais foi observada por eles como complemento ao ensino-aprendizagem e sua escolha foi pela modalidade presencial.

Pontuamos aqui o relato das mães sobre a lacuna da ferramenta escolhida pela Secretaria de Educação para o ERE, o *Google Forms*, que não permitia aos pais visualizarem o desenvolvimento escolar dos filhos, assim como a falta de devolutiva dos professores em relação às tarefas executadas.

Por outro lado, nos excertos das professoras de LIC, observamos que, diante de uma sobrecarga gigantesca de trabalho, elas sentiram-se frustradas por não conseguirem responder às mensagens das famílias e atender a todos os alunos como desejavam. Ressaltamos também a posição da equipe gestora, que também perdeu noites de sono e, até mesmo, integrantes adoeceram em face de tanto trabalho a ser executado de maneira nunca antes vista na Educação brasileira.

Dessa maneira, é possível inferir que os três lados dessa mesma história aprenderam para poder ensinar, ou seja, (multi)letraram-se, foram afetados emocionalmente pela pandemia, o que refletiu em seu modo de agir e, finalmente, tiveram de se reinventar e criar o inédito-viável para um momento atípico no universo escolar, de maneira que as crianças pudessem dar

continuidade aos estudos fora das salas de aula, conectadas pelos espaços virtuais, para aqueles que tinham acesso à internet.

O período de isolamento social da pandemia evidenciou a importância da LI como um caminho, com a finalidade de dar ao aluno livre acesso às várias oportunidades de desenvolvimento em diferentes contextos (ROCHA, 2008), como por exemplo, a compreensão das palavras da LI incorporadas ao nosso dia a dia (*fake news, lockdown, home office, google meet*, etc). Diante dos desafios impostos pela crise sanitária da Covid-19, a maior parte da população passou a depender da comunicação virtual, o que, além de requerer um certo letramento digital, também demandou o uso de outra língua, para assim romper fronteiras, ter acesso a outras culturas, interagir socialmente, fortalecer-se e ser cidadão do mundo para agir criticamente na sociedade (RAJAGOPALAN, 2005; MONTE MÓR, 2000; 2002; 2008). Portanto, o ensino-aprendizagem de LIC, mesmo que a distância, contribuiu para que essa comunicação e interação entre as pessoas pudessem ocorrer.

Respondendo à segunda questão da pesquisa (quais letramentos e/ou multiletramentos foram estimulados durante as modalidades de ensino presencial e ensino remoto, sob a perspectiva dos participantes da pesquisa), é plausível pontuar que, em relação aos multiletramentos no momento anterior à pandemia, sob a perspectiva dos professores, atividades multissemióticas e multiculturais não se faziam presentes nas salas de aula (possivelmente tornando-as espaços não tão interessantes aos alunos da atualidade), devido a lacunas na formação docente na área das tecnologias digitais, à infraestrutura do ambiente escolar, que deveria oferecer aparatos tecnológicos e acesso à internet de qualidade, além da sobrecarga de tarefas, que impedia a equipe gestora de atuar no apoio pedagógico propriamente dito.

Porém, há de se considerar também a perspectiva dos pais, os quais avaliaram o ensino presencial melhor que o da pandemia, pois o livre contato que havia entre escola e família permitia um ensino mais humanizado, o que poderia ser relacionado com a oportunidade de maior aprendizagem.

Observamos a presença majoritária dos letramentos clássicos nas atividades propostas antes da pandemia, sendo que, para os docentes e equipe gestora, o ensino-aprendizagem conteudista, da estrutura da língua, por meio de atividades de escrita e leitura, era mais valorizado em detrimento do ensino humanizado destacado pelos pais, que coloca o aluno no centro. Os professores e gestores revelaram uma maior preocupação com a aprendizagem de conteúdos pelos alunos, enquanto os pais evidenciaram uma inquietação em relação à maneira como esses conteúdos chegavam até os alunos; ou seja, a escola deve ser um ambiente mais

humanizado. Dessa forma, notamos a existência de mais de um caminho para a aprendizagem dos alunos, a depender da perspectiva de onde se emite esse julgamento de valor, a saber, se como profissional da Educação ou como pais, os quais possuem perspectivas diferentes sobre o ensino-aprendizagem das crianças. Porém, defendemos que os dois aspectos devem ser considerados, pois são relevantes e completam-se; não se contrapõem, mas devem caminhar juntos na trilha de aprendizagem das crianças. Freire (1969) nos leva a ponderar sobre o ensino humanizado, no qual considera-se o aluno e sua trajetória histórica, e ele é sujeito ativo de seu multiletramento. Esse fato expõe também a urgente demanda de mudanças com objetivo de ter profissionais na Educação “que sejam designers de ambientes de aprendizagem para alunos engajados” (KALANTZIS *et al.*, 2020, p.27). Conhecer de forma crítica a pluralidade de outra cultura e diferentes identidades linguístico-culturais torna as aulas de língua estrangeira um espaço possível para os multiletramentos.

Em concordância com os relatos das equipes gestoras e dos professores, o uso dos recursos tecnológicos digitais com fins pedagógicos (aplicativos de ensino de LIC, vídeos e jogos *online* enviados aos alunos durante o ERE) validam a linguagem multissemiótica apreendida pelos multiletramentos. Também se evidenciou que o letramento digital foi estimulado pelo uso de *whatsApp*, *google drive*, *google forms*, *google meet*, para citar alguns. Sendo assim, houve espaço para utilizar aplicativos que já são de uso comum no meio social, portanto, de conhecimento dos alunos, e para oportunizar o conhecimento de novos.

As concepções das mães divergem-se quanto aos multiletramentos propiciados pelo uso das tecnologias digitais. Enquanto duas das entrevistadas relataram o uso de atividades impressas, cujo foco são a leitura e escrita, outras três mães revelaram os ganhos na aprendizagem de LIC com os vídeos e jogos on-line, que se caracterizam pelo desenvolvimento dos multiletramentos, os quais provêm do digital, dos textos multimodais e multissemióticos (ROJO, 2020). Corrobora-se a ideia de que os multiletramentos não descartam os letramentos clássicos; afinal, aprender a estrutura da língua é importante, mas precisa ser situada “em contextos atuais, por meio de uma abordagem mais ativa do processo de ensino e aprendizagem” (KALANTZIS *et al.*, p. 22, 2020).

Quanto às aprendizagens, em especial para os que acessavam os conteúdos *online*, constatou-se, no retorno ao presencial, o desenvolvimento maior da oralidade na LI, provavelmente pelo acesso aos conteúdos trabalhados pelos docentes por meio de vídeos, músicas e jogos online. Ou seja, os multiletramentos propiciados pelas tecnologias digitais contribuíram para ganhos na aprendizagem da LI. O exemplo da música “*Hello*”, cantada pelos alunos, demonstra não só a aprendizagem da LI, mas também que se tornou uma prática social

de comunicação entre os discentes e a comunidade escolar – fato esse que evidencia como os multiletramentos afetam a formação integral do aluno. Em que pese as tecnologias digitais serem as preferidas do alunado da modernidade, temos de ressaltar que os letramentos clássicos alcançados por meio de jogos físicos e atividades escritas presentes tanto antes, durante e no retorno presencial, também possibilitaram aprendizagens às crianças. Em nossa visão, não se pode desprezar ou minimizar qualquer das aprendizagens, pois todas possuem seu valor. O que pensamos ser um caminho viável para a escola do futuro é o desenvolvimento tanto dos letramentos tradicionais como dos novos (multi)letramentos, o que pode contribuir para um ensino-aprendizagem de forma natural, já que o alunado convive com as tecnologias digitais em seu cotidiano.

Percebemos, nesse retorno ao presencial, lacunas nas políticas públicas, pois há espaços na escola da atualidade que carecem de infraestrutura, como acesso a aparatos tecnológicos digitais e à internet de boa qualidade. Havendo essa infraestrutura, os professores necessitam de menor carga horária de trabalho em sala de aula, para assim dedicarem-se à sua formação continuada, em especial quanto ao uso dessas tecnologias digitais como ferramenta pedagógica, a fim de possibilitar o desenvolvimento dos novos (multi)letramentos, além de formação pedagógica que reafirme a relevância do ensino crítico, e não somente o ensino bancário exposto por Freire (1987). Ficou evidente, nesse momento de retorno ao presencial, que o ensino de LIC por meio dos multiletramentos pode levar o aluno a ampliar seus conhecimentos, assim como torná-lo cidadão crítico, capaz de reconhecer-se integrante da comunidade onde vive e posicionar-se de maneira a transformá-la com sua atuação, sem deixar-se levar por *fake news*. Para que os multiletramentos sejam possíveis e estejam presentes na escola de hoje, estimulando o desenvolvimento integral do alunado, a metamorfose da/para a escola do século XXI (NÓVOA, 2020) precisa ocorrer não só na infraestrutura e na formação docente, mas também no currículo, o qual deve fazer sentido aos discentes.

Os dados apontaram que as famílias carecem de maior apoio por parte das instituições públicas, ou seja, precisam de oportunidades para multiletrarem-se, além de mais tempo em casa para dedicarem-se à formação dos filhos, com vistas a torná-los cidadãos que (inter)agem autônoma e criticamente na sociedade onde vivem.

Como considerações finais, ressaltamos algumas limitações e inferências que visualizamos.

Como limitações, apontamos a quantidade de escolas (duas), de entrevistados (treze ao total, sendo dois gestores administrativos, quatro gestores pedagógicos, duas professoras e cinco pais), o que pode ser justificado pelo tempo para construir-se uma dissertação de

Mestrado. Todavia, como o nosso objetivo é a pesquisa qualitativa, e não a quantitativa, apresentamos as perspectivas de cada representante dos grupos de participantes (equipes gestoras, professores de LIC e pais/mães), sendo que as duas escolas retratam dois diferentes contextos socioeconômicos, uma localizada no centro, e a outra na periferia da cidade. Desse modo, entendemos que diferentes visões e contextos foram satisfatoriamente contemplados neste trabalho.

Durante as entrevistas, procuramos não impor nosso olhar sobre as questões que envolveram esta pesquisa, de forma a deixar os participantes livres para manifestarem suas concepções acerca do ensino-aprendizagem em cada uma das fases da pandemia. Nas análises dos dados, também nos desvestimos de nossas perspectivas; procuramos entender os relatos à luz da teoria que fundamenta o presente trabalho. Manifestamos nossa opinião, sem julgamento de valores, somente em relação às diferentes experiências demonstradas em cada fase do período pandêmico. Vale ressaltar que as denúncias apresentadas nesta pesquisa (em relação às lacunas nas políticas públicas, à falta de infraestrutura nas escolas, à demanda por formações continuadas, à necessidade de mudanças nas escolas, com intuito de torná-las mais humanizadas e à indispensabilidade de reverem-se os currículos, de forma que façam sentido ao alunado) representam unicamente a visão dos entrevistados.

Diante dos dados aqui analisados, compreende-se que o estudo apresentado pode contribuir de forma significativa como norte para mudanças no sistema escolar, nas formas de ensinar e no uso de ferramentas digitais de ensino, haja vista que, pela visão dos participantes, a qual corroboramos, é possível prever que, de agora em diante, o uso pedagógico das tecnologias digitais como um meio para os multiletramentos nas práticas cotidianas das aulas de LIC será constante – a depender de investimentos na infraestrutura de cada unidade escolar e de acesso à internet de qualidade pela sociedade e pela própria escola.

Outra contribuição relevante da pesquisa é em relação às três perspectivas dos grupos de participantes sobre as aprendizagens ou (multi)letramentos possíveis de serem desenvolvidos no âmbito do ensino-aprendizagem de LIC. Para os professores e gestores, houve quebra de paradigmas em relação à modalidade de ensino remoto, em especial, quanto ao uso das tecnologias digitais como meio prazeroso e de bons resultados para a aprendizagem de LIC.

Já para os pais, houve diferentes entendimentos dessas aprendizagens. Alguns consideraram positivo o uso das tecnologias; todavia, há ainda uma crença na sociedade de que o ensino tradicional (letramentos vernáculos de leitura e escrita) é melhor. Ao nosso entender, não deveria existir tal separação, pois os(multi)letramentos completam-se em um *contínuum*, não são passíveis de serem divididos em blocos estanques, pois constituem-se como um

processo em que leitura, escrita e textos multimodais/multiculturais/multissemióticos completam-se e assim, possibilitam o desenvolvimento integral do conhecimento que se institui no meio social.

Além disso, cabe ressaltar que o modo como os sentimentos, crenças e emoções afetaram a forma de agir de cada categoria serve como um alerta para a premente necessidade de a escola ser mais humanizada, de enxergar o aluno individualmente e cuidar de seu campo cognitivo, sem descuidar do psicológico (NÓVOA, 2021). A escola, enquanto instituição formativa, precisa ter um olhar multifacetado, que permite enxergar a tudo e a todos, levando-se em conta o conhecimento, o qual prepara os alunos para atuarem como cidadãos do/no mundo, sem, entretanto, desconsiderar o lado humano, que forma cidadãos para a vida!

Para encerrar, como professora de LIC, percebo que reflexionar sobre a diversidade presente nas perspectivas de outros colegas docentes, das equipes gestoras e dos pais/mães traz muita contribuição para todos nós que estamos no “chão da escola”, pois temos a oportunidade de repensar para mudar, sempre que necessário, nossas práxis pedagógicas, a fim de garantir a formação holística dos nossos alunos.

Quando analisamos nossas vivências e a de nossos colegas à luz das ciências da linguagem, há uma maior possibilidade de a compreensão ser desvelada por caminhos menos tortuosos.

Como sugestão para futuras pesquisas, pode-se construir uma avaliação sobre quais os reflexos de perdas emocionais, físicas e de aprendizagens e quais medidas serão tomadas daqui em diante para amenizar as sequelas deixadas pela pandemia da Covid-19 na vida presente e futura das crianças, as quais hoje tentam recuperar o tempo em que estiveram afastadas da escola, sem o convívio e interação social que o ambiente escolar promove.

Para as três categorias de entrevistados, o período pandêmico está sendo árduo, de incertezas e desafios, pois ocorreram perdas inestimáveis de vidas, alguns adoeceram, houve privação de interação e socialização, as quais são tão necessárias para o desenvolvimento cognitivo das crianças; mas, principalmente, porque ninguém sabe ao certo quando essa pandemia terá fim e quais consequências serão deixadas para a história de um período único e tão complexo. Todavia, nem tudo está sendo ruim; pode-se inferir, pelo conjunto de dados aqui analisados, que houve ganhos, pois os três grupos tiveram de multiletrar-se para dar continuidade à escola no ERE e, posteriormente, nos locais onde a infraestrutura permitiu, houve continuidade no estímulo dos multiletramentos por meio do uso das tecnologias digitais com fins pedagógicos, o que, ao nosso entender, é um avanço nas práxis pedagógicas com finalidade de desenvolver o conhecimento de forma contextualizada e natural às crianças. O

caminho está aberto, cabe a cada um agora dar continuidade aos benefícios conquistados durante o ERE, para que a metamorfose da escola do século XXI seja real, num futuro breve!

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, V. F. **Emoções na formação colaborativa e no ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças em contexto norte-mato-grossense**. Sinop, MT: 2021, 160f. Dissertação /Mestrado – Letras, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.
- ALENCAR, M. C. M. **Breve panorama dos estudos de letramento(s) no Brasil: dos alfabetismos aos multiletramentos**. Uniletras (UEPG. Impresso), v. 37, p. 123-140, 2015.
- AMOROGINSKI-MARCOS, R. **Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa**. 2020. 120f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2020. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9240993. Acesso em: 17 jun. 2022.
- ANDRADE, C. C. HOLANDA, A. F. **Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica**. Estudos de Psicologia I. Campinas I 27(2) I 259-268 I abril - junho 2010.
- ARAÚJO, D. L. de. Os desafios do ensino remoto na educação básica. Entrevista concedida à **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020
- ARRUDA, E. P.. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede** – Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1. 2002. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> . Acesso em: 08 ago. 2020.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M.. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-65.
- BARCELOS, A. M. F. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 1 Jan. 2015.
- BARCELOS, A. M. F; DA SILVA, D. D. Crenças e Emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**, v. 24, p. 6 -19, 2015.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 3. ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2004.
- BECHARA, E. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- BERALDO, L. **Coronavírus: saiba o que é uma pandemia**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/coronavirus-saiba-o-que-e-uma-pandemia> . Acesso em 20 março 2021.
- BERNARDES, L. V. C. **Ferramentas digitais - uso e critica em tempos de pandemia por docentes de Língua Inglesa em escolas públicas baianas - o caso do google for education**. 110 f. Mestrado em crítica cultural. universidade do estado da Bahia, Alagoinhas. Biblioteca

Depositária: UNEB - CAMPUS II. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11351527 . Acesso em 17 jun. 2022.

BRANDÃO, A. C. L. **Shall we dance?** colaboração e histórias do processo de busca por parceiros de Tandem. Uberlândia, MG: 2011, 184f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

BRANDÃO, A. O *Facebook* na formação docente: que histórias contam professoras de inglês pré-serviço? **Tecnologias digitais e formação**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 343**, de 17 de março de 2020. Institui o código civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2020, p. 39, 17 mar. 2020. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> .

Acesso em 04 mar. 2020.

BUZATO, M. E. K. Desafios empíricos-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 1, p. 45-62, jan./jun. 2007.

BUZATO, M.E. K. Letramentos em rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2012, vol.12, n.4, p. 783-810.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop0312.pdf> . Acesso em: 01 set. 2022

CAZDEN, C; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.P.; *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**; n. 66.1, p.60- 92, 1996.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2011.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. Ideias para pensar o fim da escola. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Org.). **Tecnologias Digitais e Escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 15-20 e 105-110.

COSTA, E. A. G. **Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública**: olhares e percepções sobre a prática do professor.178 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13585> . Acesso em: 17 jun. 2022.

CUNHA, L. M. da. **Letramento Visual no Contexto da Língua Inglesa do Ensino**

Fundamental I: uma proposta didática para o 1º ano. 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11293747 . Acesso em :16 jun. 2022.

DAVIES, L.; BENTROVATO, D. **Understanding education's role in fragility**: synthesis of four situational analyses of education and fragility: Afghanistan, Bosnia and Herzegovina, Cambodia, Liberia. International Institute for Educational Planning, 2011.

DRC/LRV, **Documento de Referência Curricular para a Rede Municipal de Lucas do Rio Verde**, MT. Concepções da Educação Básica - Lucas do Rio Verde, Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. 2019. Disponível em

https://www.lucasdorioverde.mt.gov.br/arquivos/userfiles/educacao/Documento_de_referencia_Curricular/DRC_Livro_1_Concepcoes_Ed_Basica.pdf . Acesso em: 07 abr. 2022

FREIRE, P. R. N. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, Ano IV, nº 9, outubro, 1969, p. 123-132.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. R. N. **A Importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GALLARDO, B. C.; OLIVEIRA, W. C. D. . Considerações sobre a formação do professor de inglês em um mundo globalizado. **Revista Entrepalavras**, v. 8, p. 300-319, 2018.

GUSMAO, C. P. K. **Práticas de multiletramentos no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 133 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cáceres, Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Campus Universitário de Sinop, UNEMAT, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11032432 . Acesso em: 17 jun. 2022.

GRUBERT, R. ; SANTOS, D. A. ; GALLARDO, B. C. . **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola para a/além da aula de língua estrangeira**. <https://doi.org/10.47133/NEMITYRA2021108>, v. 3, p. 87-97, 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and *online* learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> . Acesso em: 17 jun. 2022

JUNQUEIRA, E. S. A EAD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Org.). **Tecnologias Digitais e Escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 31-39.

JUSTINA, O. D. **Presença e uso de anglicismos no cotidiano brasileiro**: a visão de pessoas comuns. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT. Instituto de Linguagens. Campus de Cuiabá. Cuiabá-MT, 2006.

KALANTIZIS, M.; COPE, B.; CHAN, E., Dalley-Trim, L. **Literacies**. Cambridge University Press, 2016.

KALANTIZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução: Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277126478_LETRAMENTO_E_SUAS_IMPLICACOES_PARA_O_ENSINO_DE_LINGUA_MATERNA . Acesso em: 31 março 2021.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em lingüística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LEFFA, V. J.; DUARTE, G. B.; ALDA, L. S. A sala de aula invertida: o que é e como se faz. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.) **A lingüística aplicada no Brasil**: rumos e passagens. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2016, v. 1, p. 365-386.

LEFFA, V. J. Produção de Materiais para o Ensino de Línguas na Perspectiva do Design Crítico. In: TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (Org.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

LIBERALI, F. C.. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus - Lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, Fernanda Coelho (org.); *et al.* **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Artes e Ensaios, n. 32, p. 122-151, dez. 2016. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso: 01 set. 2020.

MILLIET, J. S. **Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de Covid-19** 181 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11295138 . Acesso em: 17 jun. 2022.

MORAN, J. M. **Novos caminhos de ensino a distância**. Centro de Educação a Distância, SENAI: Rio de Janeiro, 2012

MORAN, J. M. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.) **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Págs. 27-45

MONTE MÓR, W. **Leitura, Literatura, Letramento Crítico em Garcia Márquez**. Programme for International Students Assessment and Non-OECD Countries, UNESCO, 2000.

MONTE MÓR, W. Língua e diversidade cultural nas Américas multiculturais. **Interfaces Brasil/Canadá**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2002.

MONTE MÓR, W. Eu e o Outro: imagens refletidas. **Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas**. Interfaces Brasil/Canadá, Rio Grande, n. 8, 2008.

NASCIMENTO, T. F. **Ensino de Língua Inglesa através de um minicurso para alunos do 5º ano de uma escola pública municipal da região sisaleira de Valente**: letramento e multiletramento do planejamento à ação interventiva. 218 f. Mestrado Profissional em INTERVENÇÃO EDUCATIVA E SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Serrinha Biblioteca Depositária: Biblioteca do DEDC XI, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11375663. Acesso em: 17 jun. 2022.

NEW LONDON GROUP (NGL). **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. The Harvard Educational Review, v. 1, 1996. Disponível em:

<http://vassarliteracy.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies+New+London+Group.pdf> > Acesso em: 05 mar. 2021.

NÓVOA, A. Portugal e a Covid-19. **Uma mensagem especial para o Devir**. Facebook, 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/watch/?v=693336394773962>>. Acesso em 01 de abril 2020.

NÓVOA, A. Aprendizagem precisa considerar o sentir. **Revista Educação**. RFM Editores, São Paulo, v. 277, p. 6, 25 de junho 2021.

OLIVEIRA, I. de; COSTA, D. M.; PAULO, M. C. C.; SILAV, D. A. C.; ANDRADE, R. M. M. **PRESENTEÍSMO E SEUS FATORES DE INFLUÊNCIA**: um estudo nas modalidades graduação, especialização e mestrado. XIX Colóquio internacional de Gestão Universitária. Florianópolis, Santa Catarina, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/201929/101_00132.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 24 de maio 2022.

ORLIKOWSKI, W.; BAROUDI, J. Studying information technology in organizations: research approaches and assumptions. **Information Systems Research**, v. 2, n. 1, p. 1-28, March 1991.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Org.). **Tecnologias Digitais e Escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 57-69.

RAVAGNANI, J. L.; JUSTINA, O. D. Ensino de língua inglesa para crianças por meio de jogos pedagógicos. In SANTOS, L. I. S., TONELLI, J. R. A. e JUSTINA, O. D. (orgs.). **Línguas adicionais para crianças**: possibilidades teórico-práticas. Cáceres, Editora UNEMAT, 2021. 330 p.: il.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005.

RIBEIRO, A. E. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Org.). **Tecnologias Digitais e Escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 40-43.

ROCHA, C. H. O Ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**: reflexões para professores e formadores. São Carlo: Claraluz, 2008. Cap. 1, p. 15-34.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias e linguagens**. 1. ed., São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. (Org.). **Tecnologias Digitais e Escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 40-43.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais**: quanto antes melhor? Cuiabá, MT: 2005, 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso.

SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. In: **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 48(2): 333-351, Jul./Dez. 2009.

SCHWANDT, T. A. Three epistemological stances for qualitative inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.) **The Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, p. 189-213, 2000.

SALES, A. L. H. de. “**Eu sou mãe, não sou professora**”: Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. 211 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Puc-Rio, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11033860 . Acesso em 17 jun. 2022.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência e Educação, Campinas, v.23, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23/n81/13935.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de educação**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 28 março 2021.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos, **Revista Pátio** – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, Artmed Editora. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>> Acesso em: 20 março 2021.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. V. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education. Comlumbia: Teachers College, Columbia University, vol. 5 (2). p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>> Acesso em: 01 abr. 2021.

SPRADLEY, J. **Participant observation**. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

TFOUNI, L. **Adultos não-alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes Editores, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WATSON-GECEO, K.A. **Ethnography in ESL**: defining the Essentials. TESOL Quarterly, 1988.

ZANARDI, G. S. Os professores e suas faltas: Sinais da precarização da carreira docente. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 15, n. 29, p. 58-72, 2012.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE LIC, EQUIPE GESTORA E PAIS

1- Dados dos participantes:

- a) Identificação: docente/pai de aluno /equipe gestora.
- b) Sexo
- c) Idade
- d) Formação
- e) Tempo de atuação (para docentes e equipe gestora) / idade do filho/aluno (para os pais)
- f) escola/ instituição a que pertence/atua

2- Tópicos-guia das entrevistas:

- a) Percepções e sentimentos do momento atípico de pandemia.
- b) Como ocorreram as aulas de LIC antes, durante e pós-pandemia da Covid-19.
- c) Concepções sobre as modalidades de ensino: ensino presencial, *online*, remoto, híbrido e o retorno ao presencial.
- d) Ideias sobre os conceitos de letramentos, multiletramentos e letramentos digitais e em que medida eles foram percebidos durante a pandemia no ensino-aprendizagem de LIC.
- e) Houve ou não dificuldades/facilidades na aplicabilidade dos (multi)letramentos. Caso houve, apresentar quais foram.
- f) Caso tenha havido dificuldades, explicar sobre quais caminhos foram usados para solucionar esse problema. Se houve algum tipo de apoio por parte das instituições, como recursos financeiros, cursos ou formações tecnológicas. Apresentar quais os juízos sobre a importância desse apoio por parte das instituições educacionais.
- g) Algumas experiências do uso de (multi)letramentos em aulas de LIC.
- h) Percepções sobre a relevância desses (multi)letramentos nas práticas pedagógicas de LIC e possíveis usos além dos muros da escola.
- i) Diante desse contexto de pandemia, relatar quais as percepções sobre as mudanças no ensino-aprendizagem de LIC. Expressar quais julga necessária(s)/relevante(s) ser(em) definitivamente incorporada(s) às práticas de LIC daqui em diante.
- j) Pontuar alguma outra informação/experiência/sugestão que julgue relevante para o ensino-aprendizagem de LIC.

APÊNDICE B: ESTADO DA ARTE

Quadro 8: Trabalhos sobre multiletramentos no ensino-aprendizagem

	AUTOR E ANO	TÍTULO	OBJETIVO	PESQUISA
1	CUNHA (2020)	Letramento visual no contexto da língua inglesa do ensino fundamental I: uma proposta didática para o 1º ano	Investigar como a Gramática de Design Visual pode favorecer o desenvolvimento do letramento visual em práticas pedagógicas das aulas de língua inglesa do 1º ano do Ensino Fundamental I.	Dissertação (CPH)
2	MARCOS (2020)	Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa	Investigar as percepções dos professores sobre: fatores facilitadores e limitadores do uso de mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa, além de como as mídias digitais são usadas em suas aulas de LI.	Dissertação (UTFPR)
3	COSTA (2020)	Experiências de ensinar inglês para crianças na escola pública: olhares e percepções sobre a prática do professor	Conhecer como os professores têm desempenhado o seu fazer pedagógico, desde o planejamento de suas atividades até o seu desenvolvimento em classe, salientando quais os principais desafios encontrados e como os professores têm lidado com esses desafios a fim de superá-los.	Dissertação (UFSCAR)
4	GUSMÃO (2021)	Práticas de multiletramentos no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças	Analisar se o ensino-aprendizagem dessa língua, à luz das práticas dos multiletramentos as quais podem contribuir para a formação cidadã e crítico-reflexiva dos alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Sinop, estado de Mato Grosso.	Dissertação (UNEMAT)
5	NASCIMENTO (2021)	Ensino de língua inglesa através de um minicurso para alunos do 5º ano de uma escola pública municipal da região sisaleira de Valente: letramento e multiletramento do planejamento à ação interventiva	Compreender as possibilidades de planejamento e ação interventiva de um minicurso de Língua Inglesa (LI) em uma escola pública do município de Valente – Bahia, por meio de práticas sociais (multiletramentos)	Dissertação (UnB)
6	SALES (2021)	“Eu sou mãe, não sou professora”: Mediação familiar no ensino remoto durante a pandemia de COVID-19	As mediações familiares da relação das crianças com as atividades remotas propostas pelas escolas, durante a pandemia da COVID-19.	Dissertação (PUCRJ)
7	BERNARDES (2021)	Ferramentas digitais- uso e crítica em tempos de pandemia por docentes de língua inglesa em escolas públicas baianas- o caso do <i>google for education</i>	Descobrir e entender os principais desafios enfrentados por docentes de língua inglesa no desenvolvimento de atividades remotas durante a pandemia do COVID-19.	Dissertação (UNEB)
8	MILLIET (2022)	Ensino remoto emergencial e letramentos midiáticos de professores na pandemia de Covid-19	Analisar possíveis relações entre letramentos midiáticos de professores e suas práticas pedagógicas no ensino remoto emergencial (ERE) na pandemia de Covid-19.	Tese (PUCRJ)

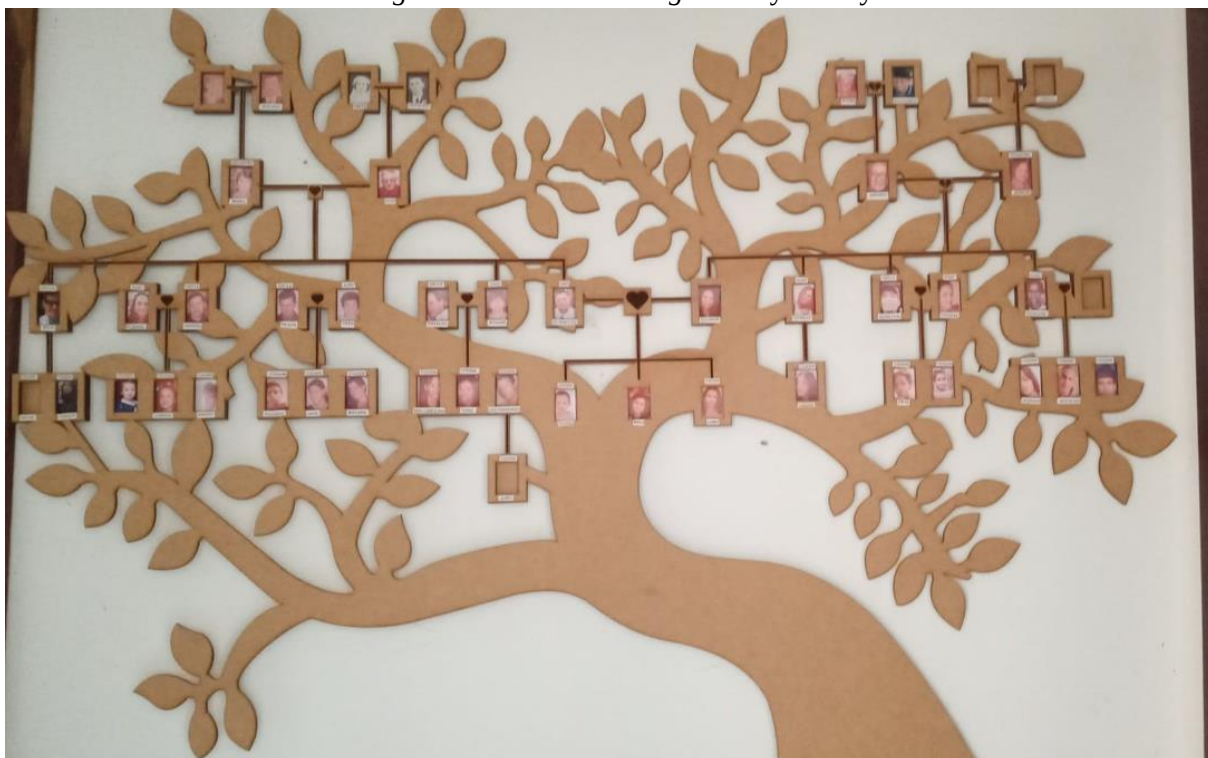
Fonte: Criação da autora

ANEXO A – Atividade desenvolvida por alunos durante ERE*Imagem 4: Dicionário ilustrado “Toys”*

FONTE: ALUNA DA ESCOLA 01 – IMAGEM CEDIDA PELA MÃE, DEMI LOVATO, EM 19/03/2022, VIA WHATSAPP.

ANEXO B – Atividade desenvolvida por alunos durante ERE

Imagem 5: Árvore Genealógica “My Family”



Fonte: aluna da escola 01 – imagem cedida pela mãe, Demi Lovato, em 19/03/2022, via whatsapp.

ANEXO C – Matriz Curricular 2001 – início Projeto Xané na escola Menino Deus- língua inglesa a partir do 1º ano EFI

Imagem 6: Matriz Curricular 2001 – Projeto Xané – Escola Menino Deus

APROVADO
 Em 04/12/2001

SEC. MUN. EDUC. CULT. E DESPORTO
 LUCAS DO RIO VERDE - MT

ESTADO DE MATO GROSSO
LUCAS DO RIO VERDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO
MATRIZ CURRICULAR - 1ª A 4ª SÉRIE - ANO LETIVO - 2001
TURNOS MATUTINO E VESPERTINO
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MENINO DEUS
PROGRAMA XANÉ

B
A
S
E

N
A
C
I
O
N
A
L

C
O
M
U
N

COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
	SEM.	AN.	SEM.	AN.	SEM.	AN.	SEM.	AN.
LÍNGUA PORTUGUESA	8	320	8	320	6	240	6	240
MATEMÁTICA	5	200	5	200	5	200	5	200
HISTÓRIA	1	40	1	40	2	80	2	80
GEOGRAFIA	1	40	1	40	2	80	2	80
CIÊNCIAS	2	80	2	80	2	80	2	80
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	2	80	2	80	2	80
ARTES	1	40	1	40	1	40	1	40
ENSINO RELIGIOSO	1	40	1	40	1	40	1	40
=====								
INFORMÁTICA	2	80	2	80	2	80	2	80
TÉCNICAS AGRÍCOLAS	4	160	4	160	4	160	4	160
CULINÁRIA	3	120	3	120	4	160	4	160
RECREAÇÃO E JOGOS	3	120	3	120	2	80	2	80
ÉTICA E CIDADANIA	2	80	2	80	2	80	2	80
ARTES CULTURAIS	4	160	4	160	4	160	4	160
LÍNGUA INGLESA	2	80	2	80	2	80	2	80
TOTAL.....	40	1600	40	1600	40	1600	40	1600

DIAS LETIVOS ANUAL - 200
 N.º DE AULAS DIÁRIAS - 04 H/TURNO
 CARGA HORÁRIA ANUAL - 1600
 DURAÇÃO DA AULA: 01 H
 CARGA HORÁRIA SEMANAL - 40
 N.º DE SEMANAS ANUAL - 40

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO
 LUCAS DO RIO VERDE - MT
 04/12/2001

(GRANDE CURRICULAR 1ª - 4ª SÉRIE 2001)

Fonte: Secretaria de Educação de Lucas do Rio Verde, MT.

ANEXO D – Matriz Curricular 2003 – início oficial da língua inglesa a partir do 1º ano EFI

Imagem 7: Matriz Curricular 2003

SEC. MUN. DE EDUCAÇÃO E CULTURA
Av. Para. nº 720 - Cx. Postal 49
Cep: 78.455 - 000 - Lucas do Rio Verde/MT
Fone: (065) 549 - 1647/1212

APROVADO
Em 23/02/03

ESTADO DE MATO GROSSO
LUCAS DO RIO VERDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTO
MATRIZ CURRICULAR - 1ª A 4ª SÉRIE - ANO LETIVO - 2003
TURNO MATUTINO E VESPERTINO

COMPONENTES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		4ª SÉRIE	
	SEM.	NA.	SEM.	NA.	SEM.	AN.	SEM.	NA.
LÍNGUA PORTUGUESA	8	320	8	320	6	240	6	240
MATEMÁTICA	5	200	5	200	5	200	5	200
HISTÓRIA	1	40	1	40	2	80	2	80
GEOGRAFIA	1	40	1	40	2	80	2	80
CIÊNCIAS	2	80	2	80	2	80	2	80
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	80	2	80	2	80	2	80
ARTE	1	40	1	40	1	40	1	40
ENSINO RELIGIOSO	1	40	1	40	1	40	1	40
LÍNGUA INGLESA	1	40	1	40	1	40	1	40
INFORMÁTICA	1	40	1	40	1	40	1	40
TOTAL	23	920	23	920	23	920	23	920

BASE NACIONAL COMUM

ESCOLAS MUNICIPAIS

Caminho Para o Futuro
Três Vertentes
São Cristóvão
Bernardo Guimarães
Eredelino Vieira Barros
Faculdades da Cunha
Eça de Queiroz

DIAS LETIVO ANUAL.....200
Nº HORAS SEMANAL.....04/05
CARGA HORÁRIA ANUAL.....920
CARGA HORÁRIA SEMANAL.....23
Nº DE SEMANAS ANUAL.....40
DURAÇÃO DA AULA.....01 H

SOLANGE LIMA MOURA
Sec. Munic. Educação
e Cultura
PCMT 002/2001

Fonte: Secretaria de Educação de Lucas do Rio Verde, MT.