UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

HILDA LEONOR OLIVEIRA DE MAGALHÃES CORDEIRO

O ENSINO DE INGLÊS MEDIADO POR TECNOLOGIA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MANAUS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça.

MANAUS
2022

HILDA LEONOR OLIVEIRA DE MAGALHÃES CORDEIRO

O ENSINO DE INGLÊS MEDIADO POR TECNOLOGIA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MANAUS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça (Orientadora)
Universidade Federal do Amazonas

Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa
Universidade Federal do Amazonas

MANAUS

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C794e

Cordeiro, Hilda Leonor Oliveira de Magalhães
O ensino de Inglês mediado por tecnologia em uma escola da rede pública de Manaus durante a pandemia da Covid-19 / Hilda Leonor Oliveira de Magalhães Cordeiro . 2022
84 f.: 31 cm.

Orientador: Fernanda Dias de Los Rios Mendonça
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino-aprendizagem. 2. Inglês. 3. Pandemia da Covid-19. 4. Tecnologia. 5. Exotopia. I. Mendonça, Fernanda Dias de Los Rios. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

HILDA LEONOR OLIVEIRA DE MAGALHÃES CORDEIRO

"O ENSINO DO INGLÊS MEDIADO POR TECNOLOGIA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE MANAUS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 8 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça (UFAM)

Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM)

Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa (UFAM)

DEDICATÓRIA

Para Maria Leonor, minha filha querida, que me provoca a continuar aprendendo todos os dias.
Para Maria Luiza Carvalho de Oliveira, minha irmã, que me inspira e ajuda a vencer minhas limitações pessoais.
Para meus pais, Luiz Reis de Oliveira e Maria das Graças Carvalho de Oliveira, que batalharam por mim e comigo a vida toda.
Para meu marido, Marcellus de Magalhães Cordeiro Júnior, pelo companheirismo e paciência ímpares.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas tantas oportunidades acadêmicas que me concedeu até aqui e por ter me ajudado a concluir esta etapa.

Ao meu marido, Marcellus, por demonstrar mais amor a cada nova dificuldade. Por plantar e regar a esperança em meu coração.

À minha princesa, bailarina e pianista Maria Leonor, que me ensina tanto com suas atitudes cotidianas de compreensão, alegria e coragem perante a vida.

Aos meus pais, Reis e Graça, por todo esforço até hoje empreendido a fim de que eu seguisse em frente nos estudos.

À minha irmã, Profa. Dra. Maria Luiza Carvalho de Oliveira, por não largar a minha mão em nenhum passo desta caminhada.

Aos meus familiares por torcerem e rezarem por mim diariamente, em especial, à minha sogra, Maria Hercília Tribuzy de Magalhães Cordeiro, incansável em prol da família.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça, pela paciência e mansidão presentes em sua voz nos longos áudios ou reuniões de orientação.

Aos professores doutores Sérgio Augusto Freire de Souza e Marta de Faria e Cunha Monteiro pelos valiosos apontamentos durante a qualificação do projeto e por tudo o que me ensinaram previamente durante a Licenciatura em Letras - Língua Inglesa.

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras, Prof. Dr. Leonard Christy, por se fazer acessível e disponível para esclarecer dúvidas e ajudar a solucionar dificuldades durante a pós-graduação.

À Universidade Federal do Amazonas por oportunizar e promover minha qualificação profissional, como servidora que sou dessa Casa desde 2006, particularmente, ao Prof. Dr. Waltair Vieira Machado, meu antigo chefe, por autorizar meu afastamento para estudo e aos professores doutores Adriano Fernandes Ferreira e Carla Vidal Gontijo Almeida, meus chefes atuais, por incentivarem e possibilitarem a conclusão deste curso.

À direção e à coordenação pedagógica do 1º Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas, nomeadamente ao Tenente Coronel Augusto César Paula de Andrade, ao

Major Albuquerque e à Sargento Cliciane Calixto, por autorizarem e apoiarem minha pesquisa no âmbito da Escola.

Aos colegas professores de Inglês do 1º Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas por participarem desta pesquisa com preciosa solicitude.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Letras pela troca de experiências e pela companhia prazerosa nas aulas, em especial Maria Perpétua Silva Pessôa por me animar e por compartilhar comigo do gosto pelo café durante as aulas e Kate Cristina Abreu Pimentel por me auxiliar na formatação final deste trabalho.

À minha psicóloga e à minha terapeuta, Kareen Lima de Amaral e Lícia Chacon Paixão, fundamentais para que eu mantivesse minha saúde psicológica antes e durante o curso.

Aos meus amigos e colegas aqui representados por Maria Couto Marques e Adriano Falcão Carvalho que me encorajaram durante o percurso.

A todos que tenham de alguma maneira colaborado para a realização deste trabalho.

Ensinar
é um exercício
de imortalidade.
De alguma forma
continuamos a viver
naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre
jamais...
Rubem Alves

RESUMO

A Educação remota emergencial instaurou-se em Manaus em 17 de março de 2020 e, a partir dessa data, por dois anos consecutivos, os professores do 1º Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas estiveram em casa, em frente a um computador, planejando como se dariam as aulas virtuais. Nós, professores, eu inserida neste contexto e campo de pesquisa, apropriamo-nos de ferramentas não utilizadas até então e, assim, demos prosseguimento ao ensino-aprendizagem de uma forma nova, inesperada e brusca, envoltos numa atmosfera de tristezas e medos. Diante dessa situação inédita e cercada de incertezas, foi concebida esta pesquisa, cujo objetivo geral foi apreender o ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio, na modalidade virtual, no 1º Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas, durante o isolamento social obrigatório devido à pandemia da Covid-19, com vistas a refletir sobre a situação do ensino desse componente curricular na atualidade. Os objetivos específicos foram: apresentar a configuração do ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio, na modalidade virtual, no referido Colégio, durante o isolamento social obrigatório devido à pandemia da Covid-19; identificar eventuais lacunas desse ensino-aprendizagem, tomando como ancoragem tanto as diretrizes educacionais, quanto a dimensão cronotrópica em que se insere; e refletir sobre as mudanças emergentes, considerando as necessidades impostas pelo cenário socioeducacional instaurado pela pandemia. A fundamentação teórica considerou o ensino de Inglês e a mediação tecnológica, o dialogismo bakhtiniano, bem como as diretrizes educacionais referentes ao ensino de Inglês e ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017b, 2018). Concernente à metodologia, tratou-se de uma pesquisa documental qualitativa, na área da Linguística Aplicada, conduzida por meio de uma análise enunciativa discursiva com aporte na dialogia de Bakhtin. Os dados documentais foram constituídos dos planejamentos pedagógicos mensais das aulas de Inglês das três séries do Ensino Médio e das gravações das aulas virtuais ministradas por meio do *Google Meet.* A análise dialógica do discurso desses dados foi realizada a partir do conceito de exotopia, que possibilitou a análise do contexto de pesquisa em que eu mesma estava inserida como professora. Os resultados provenientes da análise dos dezoito planejamentos e das aulas gravadas foram discutidos em relação ao desenvolvimento de competências relacionadas na Base. Verificou-se que “Repertório Cultural” e “Trabalho e Projeto de Vida” apareceram com baixíssima frequência nos planejamentos analisados e que “Autoconhecimento e Autocuidado”, “Empatia e Cooperação” e “Responsabilidade e Cidadania” não foram observados claramente nos planejamentos. Quanto aos possíveis resultados pedagógicos da pesquisa, foi possível, por meio do olhar exotópico, observar e analisar minha própria prática pedagógica. Após experimentarmos a tecnologia em sala de aula, não devemos retroceder ao “velho normal” e não podemos esquecer das lições da pandemia, período em que a empatia em relação à dor do outro nos fizeram mais compreensivos e respeitosos em relação aos nossos alunos e aos seus familiares. Que a pandemia passe, mas esse comportamento permaneça.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Inglês. Pandemia da Covid-19. Tecnologia. Análise Dialógica do Discurso. Exotopia.

ABSTRACT

The emergency remote education was established in Manaus, on March 17th, 2020, and from that date, for two consecutive years, the teachers of 1st Military College of the Military Police of Amazonas were at home, in front of a computer, planning week by week how they would teach by virtual classes. We, teachers, myself inserted in this context and field of research, appropriated tools that had not been used until then and, thus, continued teaching and learning in a new, unexpected and abrupt way, wrapped in an atmosphere of sadness and fear. Facing this unprecedented situation surrounded by uncertainties, this research was conceived with a general objective of apprehending the teaching-learning of the English language, in High School, in the virtual modality, at the 1st Military College of the Military Police of Amazonas, during the mandatory social isolation due to the Covid-19 pandemic, in order to reflect on the current teaching situation of this curricular component. The specific objectives were presenting the configuration of the teaching-learning of the English language, in High School, in the virtual modality, in CMPM I, during mandatory social isolation due to the Covid-19 pandemic; identifying possible gaps in the teaching-learning process, based on both the educational guidelines and the chronotropic dimension in which it is inserted; and reflecting on emerging changes, considering the needs imposed by the socio-educational scenario created by the pandemic. The theoretical foundation addressed the teaching of English and technological mediation, Bakhtinian dialogism, as well as educational guidelines regarding the teaching of English and the use of Digital Information and Communication Technologies, according to the National Common Curricular Base. Concerning the methodology, it was a qualitative documentary research, in the line of research of Applied Linguistics, discussed through a discursive enunciative analysis based on Bakhtin's dialogism. The documentary data were constituted of the lesson plans and the recordings of virtual classes, taught through Google Meet. A Dialogic Discourse Analysis of these data was carried out based on the concept of exotopy, through which I was able to analyze the research context in which I myself was inserted as a teacher. The results from the eighteen studies and the analysis of teaching and planning developed were developed in relation to competencies related to the BNCC. It was found that Cultural Repertoire and Work and Life Project appeared with very low frequency in the analyzed lesson plans and that Self-knowledge and Self-care, Empathy and Cooperation and Responsibility and Citizenship did not appear clearly in the plans. As possible pedagogical results of the research, personally, it was possible, through the exotopy, to observe and analyze my own pedagogical practice, which is a valuable teaching exercise; professionally, after experiencing technology in the classroom, we should not revert to the 'old normal'; and socially, we cannot forget the lessons of the pandemic, a period in which empathy towards the pain of the other made us more understanding and respectful towards our students and their families. May the pandemic pass, but this good behavior remains.

Keywords: teaching-learning, English language, Covid-19 pandemic, technology, dialogic discourse analysis, exotopy.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC..... 28
Quadro 2 – Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias 32
Quadro 3 – Sete eixos da Educação Básica..... 35
Quadro 4 – Concepções de tecnologias digitais nas áreas e nos componentes curriculares 36
Quadro 5 – Dados dos planejamentos pedagógicos mensais para aulas não presenciais da 1ª série do Ensino Médio no CMPM I 53
Quadro 6 – Dados dos planejamentos pedagógicos mensais para aulas não presenciais da 2ª série do Ensino Médio no CMPM I 55
Quadro 7 – Dados dos planejamentos pedagógicos mensais para aulas não presenciais da 3ª série do Ensino Médio no CMPM I 56
Quadro 8 – Níveis do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom (1956) 58
Gráfico 1 – Competências presentes nos planejamentos pedagógicos mensais 66

LISTA DE ABREVIATURAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CMPM I – 1º Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas

CNE – Conselho Nacional de Educação

Covid – *Corona Virus Disease* [doença do Coronavírus]

EaD – Educação à Distância

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LMS – *Learning Management System* [Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem]

MEC – Ministério da Educação

***Moodle* –** *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* [Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto]

PNE – Plano Nacional de Educação

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SAS – Sistema Ari de Sá

SEDUC-AM – Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO 1 – ENSINO DE INGLÊS E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA 18
1.1 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS 18
1.2 ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS 20
1.3 PERSPECTIVA INTERACIONAL DA LINGUAGEM: DIALOGISMO BAKHTINIANO..... 23

CAPÍTULO 2 – DIRETRIZES EDUCACIONAIS 27
2.1 ENSINO DE INGLÊS: O QUE DIZ A BNCC?..... 27
2.1.1 O Inglês no Ensino Médio 30
2.2 AS TDICs NA BNCC 33

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA 41
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 41
3.1.1 Tipologia da Pesquisa 41
3.1.2 O Campo 42
3.1.3 A disciplina de Inglês 44
3.1.4 Os Sujeitos 45
3.1.5 Instrumentos de coleta de dados 46
3.2 PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS: OLHAR BAKHTINIANO 47
3.2.1 A especificidade do objeto de pesquisa 48
3.2.2 O lugar exotópico do pesquisador 49
3.2.3 A Análise Dialógica do Discurso 50

CAPÍTULO 4 – ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS: APREENSÕES E REFLEXÕES 52
4.1 O ENSINO-APRENDIZAGEM: O QUE SE PODE APREENDER 52
4.1.1 A configuração do ensino-aprendizagem de Inglês: um olhar exotópico 52

4.1.2 Ancoragens e lacunas do ensino-aprendizagem de Inglês 65
4.2 DIMENSÃO CRONOTRÓPICA E MUDANÇAS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS 67

CONSIDERAÇÕES FINAIS 69

REFERÊNCIAS 72

APÊNDICE 1 – Questionário de Perfil Acadêmico-Profissional 82

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 83

ANEXO 1 – Termo de Anuência da Instituição Coparticipante da Pesquisa 84

INTRODUÇÃO

No fim de 2019, o mundo foi surpreendido por uma pandemia a partir do vírus Sars-CoV-2, causador da Covid-19. A contaminação pelo novo Coronavírus iniciou-se na China e, em março de 2020, devido à rápida disseminação da doença, a Organização Mundial de Saúde declarou a existência de uma pandemia (LIU *et al.*, 2020; WANG *et al.*, 2020). Em março de 2021, um ano após seu início, o mundo registrou mais de 2.716.696 mortes causadas pelas complicações da Covid-19 e o Brasil, 294.042 mortes (CORONAVÍRUS BRASIL, 2021).

Muitas pesquisas têm sido feitas na tentativa de se buscar uma solução para resolver essa ameaça com alta taxa de letalidade, principalmente em países de baixa renda. Uma enfermidade pouco conhecida e repleta de incertezas atingiu todos os continentes, provocou um desequilíbrio econômico e ameaçou sistemas de saúde em todo o mundo (YUEN *et al.*, 2020).

A vacina contra a Covid-19 foi aplicada pela primeira vez no Brasil em 17 de janeiro de 2021. Um ano depois, já foram vacinadas mais de 149 milhões de pessoas, totalizando uma cobertura vacinal de 69,48% da população brasileira (MAPA..., 2022). Mesmo assim, os governantes dos países afetados pela Covid-19 ainda impõem ações contra a disseminação do vírus, como o uso de máscaras, uso de álcool em gel e, principalmente, o isolamento social, concebido como a principal medida adotada mundialmente e também no Brasil. Apesar da aplicação da vacina contra a Covid-19, o isolamento social continua sendo adotado em momentos de pico de transmissão da doença (AQUINO *et al*., 2020).

O governo do estado do Amazonas decretou medidas complementares para o enfrentamento da pandemia, como o funcionamento de estabelecimentos dos mais variados seguimentos por meio de *home office* [trabalho em casa], incluindo instituições de Ensino Fundamental, Médio e até Superior (BRASIL, 2020a; MANAUS, 2020a; MANAUS, 2020b; MANAUS, 2020c). Em abril de 2020, o governo do estado do Amazonas instituiu um Plano de Contingência por meio do qual decretou-se o fechamento das escolas públicas e particulares do ensino infantil até o ensino médio por tempo indeterminado (MANAUS, 2020d).

Também várias práticas culturais e sociais sofreram alterações em decorrência da pandemia. Houve cancelamentos de viagens devido a fechamento de aeroportos; interrupção de comércios não essenciais; adoção do modelo *home office* pelas

empresas; recomendações a pessoas maiores de 60 anos a não saírem de casa, além do fechamento de escolas e universidades. Todas essas medidas foram tomadas com a intenção de evitar aglomerações de pessoas e conter o avanço da doença (BRASIL, 2020a).

O isolamento social colaborou com a diminuição da contaminação das populações na tentativa de se garantir o limite de assistência à saúde. Por outro lado, o isolamento social também promoveu transformações econômicas rigorosas, modificou relações sociais e, no caso da Educação, promoveu a desconstrução de como o ensino-aprendizagem era visto (ARRUDA, 2020).

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas por meio digital enquanto durasse a situação de pandemia do novo Coronavírus (BRASIL, 2020b). Assim, a tomada de decisões a respeito do modelo de funcionamento da Educação Básica ficou sob os cuidados dos estados, que apresentaram iniciativas para direcionar a Educação presencial realizada em espaços fechados, representados por salas de sala, pelas aulas remotas e/ou híbridas ou adoção da modalidade à distância. Dessa forma, o ensino virtual foi a solução encontrada pelo MEC para dar continuidade ao ensino-aprendizagem nas escolas durante a crise ocasionada pela pandemia do novo Coronavírus e não comprometer o tempo de formação dos alunos.

A partir disso, houve um empenho das instituições de ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior para adaptar e viabilizar o processo educativo e dar continuidade ao ensino sem intervir no isolamento social obrigatório para a população por meio do uso de ferramentas tecnológicas na Educação e Ensino à distância.

O ensino híbrido, possibilitou a combinação entre ensino presencial e *online*, agregando educação e tecnologia. Nessa modalidade, as aulas não necessariamente ocorrem de forma síncrona, e são utilizados diversos recursos didáticos como, por exemplo, conteúdos assíncronos que podem ser em formato de áudio, vídeo, textos virtuais (SILVA *et al.*, 2020). Sousa (2017) realizou um estudo sobre o ensino híbrido utilizado para o ensino-aprendizagem de Inglês e definiu que essa modalidade utiliza a combinação dos modelos de ensino híbrido, recursos virtuais para estudo autônomo e um *corpus* compilado com textos autênticos em inglês, referentes a manuais e tutoriais de *hardwares* e *softwares*.

Já no ensino remoto, a transmissão das aulas se dá em tempo real em plataformas de *streaming*, aqui entendidas como transmissão de áudio e vídeo ao vivo. Tanto o professor quanto os alunos realizam as atividades nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. Dessa forma, a rotina de sala de aula permanece, alterando-se apenas o ambiente, que agora é virtual, podendo ser acessado de diferentes localidades. O ensino remoto também utiliza recursos didáticos tecnológicos, como os conteúdos assíncronos, para enriquecer as aulas (SILVA *et al.*, 2020).

Concomitantemente ao ensino virtual, surgiram vários desafios, tais como: o estudo e o trabalho nas limitações do ambiente familiar; situações pessoais, profissionais e contextuais que influenciaram alunos e professores; a qualidade de equipamentos tecnológicos disponíveis, principalmente considerando a prática do ensino durante a pandemia da Covid-19; e dificuldades para a implantação do ensino remoto de modo emergencial (SOUSA *et al.*, 2020).

Inseridos nesse contexto, professores em geral, nesse caso os professores de Inglês da Educação Básica, viram-se obrigados a (re)pensar propostas pedagógicas para aulas no formato *online*. Um enorme esforço foi empreendido por parte dos professores a fim de se adaptarem à nova modalidade/realidade. Diversas plataformas e ferramentas educacionais para o ensino *online* despontaram como possibilidades inovadoras; porém, muitos professores esbarraram nas dificuldades de falta de conhecimento do uso dessas ferramentas (PRADO CÓ *et al.*, 2020). Nem todos os professores se sentiram preparados para trabalhar nessa modalidade, revelando, portanto, uma falta de capacitação (PRADO CÓ *et al.*, 2020).

É importante salientar que o uso de aparelhos tecnológicos e da internet não garante destreza no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), principalmente no contexto de ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19. Todavia, a construção do processo educacional nesse cenário é permeada pela tecnologia e, sem dúvida, mostra-se como instrumento imperativo para o ensino-aprendizagem desde o início da pandemia no Brasil, em março de 2020.

O interesse e a decisão por esta pesquisa devem-se à minha inserção no contexto de ensino descrito até aqui. Após ter sido aprovada no Concurso da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM) em 2018, cujo resultado foi homologado em 2019, eu fui convocada e tomei posse como

professora de Inglês, com carga horária de 20 horas semanais, em agosto de 2019, iniciando minhas atividades em setembro de 2019. Fui lotada no Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas (CMPM I), no bairro de Petrópolis, pertencente à Coordenadoria Distrital 02 da SEDUC-AM, para ministrar aulas no período matutino para o Ensino Médio.

Em 2020, após um mês e meio de aulas em regime presencial, iniciou-se o regime de aulas não-presenciais. No dia 17 de março, todos os professores do CMPM I estavam em casa, em frente a um computador, planejando as aulas virtuais. Pela minha observação e experiência, foi um período conturbado, agitado, em que os professores necessitaram se apropriar de ferramentas não utilizadas até então e dar prosseguimento ao ano letivo de uma forma totalmente nova, inesperada e brusca, além de estarem envoltos numa atmosfera de medos e incertezas, dadas as notícias diárias de mortes e agravamento constante da doença no mundo inteiro.

É nesse contexto e a partir da minha experiência no ensino na modalidade virtual que surgiu o interesse em realizar esta pesquisa, visto que é fundamental conhecer o ensino-aprendizagem virtual durante a pandemia, que se mantém há mais de dois anos e ainda gera incertezas sobre decisões e ações tomadas.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como **objetivo geral** apreender o ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio, na modalidade virtual, no CMPM I, durante o isolamento social obrigatório devido à pandemia da Covid-19, com vistas a refletir sobre a situação do ensino dessa disciplina na atualidade.

E como **objetivos específicos**, definiram-se:

1) Apresentar a configuração do ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio, na modalidade virtual, no CMPM I, durante o isolamento social obrigatório devido à pandemia da Covid-19;

2) Identificar eventuais lacunas do ensino-aprendizagem, tomando como ancoragem tanto as diretrizes educacionais, quanto a dimensão cronotrópica em que se insere;

3) Refletir sobre as mudanças emergentes, considerando as necessidades impostas pelo cenário socioeducacional instaurado pela pandemia da Covid-19.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisa foi norteada pelas seguintes **perguntas**:

1) Qual a configuração do ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio, na modalidade virtual, no CMPM I, durante o isolamento social obrigatório devido à pandemia da Covid-19?
2) Quais as lacunas existentes no ensino-aprendizagem analisado?
3) Que mudanças emergem no ensino-aprendizagem de Inglês considerado no âmbito desta pesquisa em virtude do cenário social instaurado pela pandemia?

Este trabalho está inserido na Área de Concentração “Teoria e Análise Linguística”, na Linha de Pesquisa 2 “Linguística Aplicada”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas (PPGL/UFAM) e está dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo aborda o ensino de Inglês e a mediação tecnológica. Para isso, traz conceituações teóricas da área da Linguística Aplicada sobre o ensino de Inglês e discorre sobre a inserção e utilização das TDICs no ensino da língua na pandemia. Além disso, é introduzida a perspectiva interacional da linguagem: dialogismo bakhtiniano.

O segundo capítulo apresenta as diretrizes educacionais tanto referentes ao ensino do Inglês, em especial no Ensino Médio, quanto ao uso das TDICs, considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (BRASIL, 1996, 2017, 2018).

O terceiro capítulo discorre a respeito dos procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, frisando o caráter interacional da aprendizagem, e correlacionando-os à pesquisa em Ciências Humanas sob a perspectiva bakhtiniana.

O quarto capítulo divide-se em duas partes a fim de apresentar tanto as apreensões quanto as reflexões acerca do ensino-aprendizagem de Inglês a partir da análise dos dados obtidos na pesquisa.

Por fim, nas Considerações finais, são retomados os objetivos da pesquisa, sintetizando os resultados mais importantes do trabalho, e lançado um olhar crítico ao que foi experenciado no que se refere ao ensino-aprendizagem de Inglês em tempo de pandemia.

CAPÍTULO 1 – ENSINO DE INGLÊS E MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA

Este capítulo se divide em três subcapítulos, os quais tratam do ensino-aprendizagem de Inglês, do ensino de línguas mediado por tecnologias e da perspectiva interacional da linguagem.

1.1 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS

A língua nasceu como um instrumento de comunicação que ocorre de maneira efetiva quando sujeitos produzem enunciados e conseguem se entender em um determinado contexto (ALMEIDA *et al.,* 2018). Dessa forma, a aprendizagem efetiva de um idioma deve integrar a competência comunicativa e as habilidades linguísticas de ouvir, falar ler e escrever (ALMEIDA *et al.,* 2018). Para se chegar ao domínio da comunicação, faz-se necessário o desenvolvimento das seguintes competências comunicativas: a competência gramatical ou linguística, que trata de um conhecimento do código linguístico construído pelo sujeito; a competência sociolinguística, que se refere ao papel do falante no contexto e sua escolha de registro/estilo; a competência discursiva, que é a aplicação de coesão e coerência em um determinado texto e/ou situação; a competência estratégica, que trata de um conjunto de ações verbais e não verbais (ALMEIDA *et al.,* 2018).

As abordagens de ensino de línguas estrangeiras, bem como os métodos e as técnicas, são as instâncias que embasam a qualidade do ensino-aprendizagem de línguas. Quando se ensina uma língua, é necessário definir o tipo de abordagem a ser adotada (CASSOLI, 2020). No ensino-aprendizagem de língua estrangeira existem duas grandes abordagens: a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa (CASSOLI, 2020).

A abordagem gramatical privilegia o domínio da gramática observada na construção de frases corretas e desconsidera a variação linguística. Nessa abordagem, a língua revela-se descontextualizada no aspecto social, sendo tratada no nível da frase; há pouca ou nenhuma consideração da língua oral; a acuidade linguística é o principal objetivo (CASSOLI, 2020). A utilização exclusiva da abordagem gramatical forma alunos com falas gramaticalmente perfeitas, porém incapazes de reproduzi-las em situações comunicativas na vida real, sendo

necessário o desenvolvimento da competência comunicativa, que vai além do conhecimento linguístico (SILVA, 2020a).

A abordagem comunicativa iniciou-se na Europa, nos anos 70, como uma proposta inovadora de ensino-aprendizagem de línguas, quando Henry G. Widdowson escreveu o livro *"Teaching Language as Communication",* em 1978. O livro foi traduzido para o português em 1991 como "O Ensino de Línguas para a Comunicação" e contribuiu para impulsionar a abordagem comunicativa no Brasil (CASSOLI, 2020).

Widdowson (1991) define a abordagem comunicativa como:

> [...] princípio organizador da interação na língua-alvo, privilegiando o sentido e a comunicação e não a forma gramatical. Concentra-se no ensino contextualizado, realizado por meio de situações reais vivenciadas pelos alunos. Apresenta quatro elementos da comunicação eficiente: 1. Certo conhecimento linguístico; 2. A capacidade de usar o conhecimento linguístico; 3. A competência comunicativa; 4. Algum conhecimento sobre sociedade e cultura.

Widdowson (1991) afirma que, na abordagem comunicativa, o professor não é o centro do ensino-aprendizagem, mas um mediador, na proporção em que existe um ambiente interativo no qual ele realiza atividades de ação pedagógica. Para isso, classifica as ações pedagógicas em três tipos básicos: a) sistematizadoras, quando a ação é conhecida e ilustrada com exemplos; b) exercitadoras, quando a ação simula o uso em produção controlada; e c) engajadoras de uso real, quando a ação ocorre em contextos de comunicação.

É perceptível que a comunicação é o principal objetivo dessa abordagem e, por isso, as ações pedagógicas são atividades que estimulam a interação, seja em duplas ou grupos. A abordagem comunicativa vai além do ensino padronizado da língua estrangeira; traz para aula uma explicação plausível a respeito dos conteúdos e uma amostra dos usos de diferentes formas de se falar algo, permitindo ao professor uma liberdade na prática do ensino, adaptando-a de acordo com as necessidades dos alunos (LEITE, 2018).

A adoção desse tipo de abordagem tem como objetivo fazer o aluno se comunicar legitimamente, utilizando material didático constituído de textos autênticos e diálogos do cotidiano, trazendo contextos da vida real para dentro da sala de aula. Dessa forma, os alunos ganham mais protagonismo com foco no ensino e prática da habilidade comunicativa. As caraterísticas principais são: a aprendizagem da língua acontece pelo uso da comunicação autêntica; a comunicação acontece de forma

integrada; há um incentivo de produção oral e textual; o professor medeia as oportunidades de comunicação e os alunos interagem com o professor e os colegas de forma livre e autêntica. A abordagem comunicativa traz ainda o aspecto interdisciplinar à aula, permitindo ao professor maior liberdade pedagógica, pois insere diferentes temas de relevância local e global como propulsores de uso e conhecimento da língua (SILVA, 2020a).

1.2 ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

O século XXI trouxe mudanças para a sociedade no contexto evolutivo das mídias digitais; o progresso tecnológico tem reconfigurado a forma de organização social e profissional dos indivíduos (VIDAL *et al.,* 2020). A sociedade contemporânea tem sido influenciada pela cultura digital em decorrência do crescente acesso às TDICs, principalmente por meio da internet e de dispositivos móveis.

Cabe ainda destacar o fenômeno da inserção maciça das tecnologias móveis (*smartphones*, *tablets*,) entre a população mundial. O interesse por esse tipo de tecnologia busca atender ao desejo crescente das pessoas quanto ao acesso à informação, com a vantagem de não haver restrição de tempo ou espaço para seu acesso, particularidades que também vêm se destacando na área de Educação.

No Brasil, em 2019, a internet era utilizada em 82,7% dos lares brasileiros, mostrando um crescimento a cada ano (IBGE, 2019). Logo, é importante considerar que a maioria dos atuais alunos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio já nasceu imersos no mundo digital, e tem, portanto, facilidade em manipular tecnologias e aprender com elas (VIDAL *et al.,* 2020).

A ampla inserção de tecnologias móveis na sociedade vem acelerando o ensino-aprendizagem na direção de um processo no qual a tecnologia não pode mais ser vista apenas como uma ferramenta, mas como um procedimento de aprendizagem. É imprescindível perceber que a era da informação traz à tona discussões acerca de práticas pedagógicas das tecnologias no ensino-aprendizagem dentro dos espaços escolares (VIDAL *et al.,* 2020).

Nesse contexto, o processo educacional pode se beneficiar com a abrangência das atuais TDICs como um meio de provocar mudanças no panorama educacional, transformando e oportunizando novas formas tanto de aprender quanto de ensinar (SOUSA *et al.*, 2020). Portanto, em função do contexto tecnológico, a prática

pedagógica demanda uma constante evolução, exigindo dos envolvidos no processo uma adaptação às necessidades do contexto no âmbito social, profissional e pessoal (SANTOS, 2020).

Cabe registrar que o conceito de TDICs adotado neste trabalho aborda a evolução das TDICs para a era digital, quando computadores, celulares modelos *smartphones, tablets, e-readers* e outros equipamentos digitais começaram a predominar na cultura de produção e consumo de informações na atual dimensão do ensino-aprendizagem.

Paralelamente, a crescente utilização das TDICs na Educação proporciona a experimentação de modelos pedagógicos inovadores como forma de apoio ao ensino, necessitando de ferramentas para os conteúdos de sala de aula, tais como os *Learning Management Systems* (LMS). Por seu alto teor de interatividade aliado a um elevado grau de realidade, os LMS trazem possibilidades de utilização nas mais diversas áreas do conhecimento, não se restringindo a um público específico. Entre os LMS caracterizados pela gratuidade, destacam-se o *Moodle*[1], o *Edmodo*[2] e o *Google Classroom*[3], que estão entre as cem ferramentas mais utilizadas para aprendizado no mundo (REIS *et al.*, 2018).

A relação entre as TDICs e o ensino de idiomas tem sido tema de pesquisas que tratam dessa relação e apontam para as tecnologias educacionais como elementos cada vez mais importantes nesse processo. Sousa (2020), por exemplo, em seu estudo referente ao ensino de Inglês mediado pelas tecnologias digitais, concluiu que, apesar de o manuseio das TDICs ainda ser um desafio tanto para docentes quanto para discentes, sua utilização gerou uma satisfação e tranquilidade em relação ao ensino-aprendizagem.

A pesquisa de Coelho (2019) evidencia que as TDICs são suportes pedagógicos que colaboram para o bom aprendizado dos alunos e, mesmo que haja

---

[1] Sigla para “Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto”, o *Moodle* funciona como uma sala de aula *online* onde professores podem disponibilizar material didático e propor tarefas interativas, como testes e discussões em fóruns.

[2] *Edmodo* é um aplicativo móvel criado para ampliar as atividades oferecidas pelo site homônimo que tem como intuito criar um ambiente de aprendizagem digital que abranja a demanda de professores e alunos.

[3] O *Google Classroom*, ou em português *Google* Sala de Aula, por sua vez, é um serviço da *web* desenvolvido gratuitamente pelo *Google* e direcionado para escolas que visa a simplificar a criação, distribuição e avaliação de tarefas com o objetivo principal de agilizar o processo de compartilhamento de arquivos entre professores e alunos.

dificuldades ou problemas quanto à sua utilização no cotidiano escolar, figuram como importante ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem.

O ensino de línguas tem sido amplamente exercido em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como propostas de incentivo à colaboração e interatividade entre estudantes em diferentes experiências de ensino virtual (MADDALENA *et al.*, 2020). As plataformas de acesso livre, *Moodles*, e ambientes virtuais imersivos oferecem oportunidades ricas de prática para estudantes de línguas estrangeiras e, consequentemente, promovem o desenvolvimento da competência comunicativa e aquisição de vocabulário (MADDALENA *et al.*, 2020).

Também são inúmeros os aplicativos móveis gratuitos que disponibilizam conteúdos e tarefas em Língua Inglesa com finalidades variadas como vocabulário, gramática, leitura e/ou conversação. Esses aplicativos trazem a possibilidade de uma transformação, pois se agregam aos processos pedagógicos como um universo múltiplo de ensino (CENSI *et al.*, 2020).

Durante a pandemia da Covid-19, algumas tecnologias se sobressaíram na prática pedagógica para o ensino de Inglês (MONTEIRO, 2020). Por exemplo: *WhatsApp*, para aplicação de provas orais, compartilhamento de informações, indicação de materiais de estudo, compartilhamento de áudios e vídeos; *Google* Tradutor, para leitura de textos e produção textual; *Google Classroom,* como repositório de textos e atividades e discussões assíncronas; plataforma *YouTube,* para visualização de videoaulas, filmes e clipes musicais; e aplicativos de telefone móvel, tais como o *Longman English Dictionary* ou outros dicionários bilíngues ou monolíngues, e o *Voice of America* – VOA *Learning English,* que é um aplicativo que oferta vídeos, *podcasts*, materiais e atividades em vários níveis do idioma inglês (MONTEIRO, 2020).

Percebe-se, então, que as TDICs estão a serviço do professor e do aluno, auxiliam na dinamicidade do ensino-aprendizagem, possibilitam o uso da sala de aula de uma forma virtual e promovem a construção do conhecimento de forma colaborativa em espaços virtuais de interação educacional, tornando a aula mais atrativa e participativa. Ou seja, as TDICs têm influenciado de forma significativa o ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros, destacando-se aqui a sua importância para o desenvolvimento não somente cognitivo, mas também social e inclusivo (MONTEIRO, 2020).

Nesse cenário, um vocabulário técnico da área educacional, até então usado de maneira mais restrita, veio à tona e deixou alunos e professores confusos quanto às suas definições e diferenças entre si, tais como Educação à distância (EaD), Educação virtual, Educação domiciliar, Ensino remoto. Por isso, é relevante diferenciar os conceitos de Ensino ou Educação à distância e Educação remota emergencial.

Ensino ou Educação à distância é uma modalidade planejada, com apoio de tutores e recursos tecnológicos específicos, com funcionamento e concepção didático-pedagógica próprios, compreendendo conteúdos, atividades e o processo avaliativo discente (PRADO CÓ *et al.*, 2020).

Educação remota emergencial é como se pode denominar a solução temporária de continuação de atividades pedagógicas durante a pandemia, tendo como principal ferramenta a internet, onde o ciberespaço é utilizado como lugar de encontro, cabendo ainda recursos assíncronos, como acesso a conteúdo ou material referente ao componente curricular estudado (SOUSA *et al.*, 2020).

“Educação remota em caráter emergencial” é o termo preferencialmente adotado pelos autores de pesquisas na área da Educação nesta pandemia; foi a solução de ensino para que as aulas fossem ministradas digital e virtualmente, as quais, provavelmente, retornarão ao regime presencial no pós-pandemia (JOYE *et al.,* 2020; PRADO CÓ *et al.*, 2020).

1.3 PERSPECTIVA INTERACIONAL DA LINGUAGEM: DIALOGISMO BAKHTINIANO

Para Bakhtin (2011), a característica básica da língua é a interação discursiva, que se concretiza pela comunicação oral por meio do enunciado, que é concreto por ser entre personagens reais, filhos de uma época e de um contexto sociopolítico e socialmente organizado, realizado como um evento único e irrepetível. E justamente por ser concretizado entre sujeitos sócio-historicamente situados, socialmente organizados, o autor afirma que o enunciado concreto traz consigo percepções de mundo, acentos valorativos, orientações apreciativas que edificam o sentido das palavras, refletindo e refratando a realidade, já que sentido e avaliação estão intrinsecamente conectados na linguagem da vida real.

Dos estudos bakhtinianos, entende-se que, para haver a interação verbal, consideram-se, além dos meios da língua nacional (léxico, gramática), também as formas do discurso – gêneros –, formas relativamente assentes, flexíveis, ajustáveis, mais ágeis à frente das mudanças sociais que as formas da língua.

O dialogismo, segundo o Círculo de Bakhtin, não tem, por núcleo, o face a face conversacional do diálogo, mas uma reflexão multiforme, semiótica e literária, uma teoria da dialogização interna do discurso (AMORIM, 2004). Dentro dessa concepção, não há meio dialógico se não há o outro, pois a existência desse outro é indispensável para garantir a interação e a vida da palavra.

> As relações dialógicas se estabelecem entre todos os elementos do romance [...]. Portanto, o fenômeno dialógico ultrapassa em muito as relações entre as réplicas de um diálogo formalmente produzido; ele é quase universal e perpassa todo o discurso humano, todas as relações e todas as manifestações da vida humana, de uma maneira geral, tudo que tem um sentido e um valor (BAKHTIN apud AMORIM, 2004).

Nesse contexto, é possível observar a importância que se dispensa ao caráter dialógico da linguagem, peça chave quando se trata do legado teórico deixado pelo filósofo, que desenvolveu estudos sobre linguagem, literatura, estilística, ciências, entre outras áreas. A linguagem, na concepção de Bakhtin (2011), é entendida num plano social e, por essa perspectiva, nota-se a relevância que o autor atribui à questão estética, a qual, sempre relacionada a questões éticas e cognitivas, acontece em decorrência da linguagem ser socialmente constituída. Dessa forma, os indivíduos a adquirem e constituem suas consciências linguístico-socialmente por meio da interação verbal, isto é, em um processo dialógico.

Dentro dessa concepção bakhtiniana, o juízo ético não está relacionado ao indivíduo de forma pessoal, mas dentro do lugar que ocupa nas relações sociais no determinado momento que faz o seu enunciado. Na linha de pensamento de Magalhães e Kogawa (2019), eticamente, o que interessa não é a manutenção material do indivíduo, mas a dinâmica intersubjetiva que dá vistas a diferentes valores pertinentes às diversas relações; por exemplo, aquilo que é importante nas relações mantidas pelo indivíduo no âmbito escolar não é, necessariamente, importante no meio familiar ou religioso. Assim, na linguagem, aquele que enuncia escolhe as palavras adequadas para construir seu pensamento, no intuito de que quem as receba

possa compreendê-las. Ou seja, o homem é múltiplo e, dentro dessa multiplicidade, é preciso ter os sentidos atentos ao amplo campo de criação da estrutura da linguagem.

Por estética, o Círculo de Bakhtin entende a formatação real que dá forma à linguagem e possibilita as interações sociais. Tudo quanto se puder usar para a enformação desse diálogo, ou até mesmo o uso em conjunto de duas ou mais formas (verbais, visuais etc.), é percebido pelos pensadores do Círculo como a parte estética da construção da linguagem. Faz-se importante salientar que essa enformação estética não prescinde de uma análise de juízo: esse molde do diálogo é enraigado de valores sociais e morais, ou seja, não deixamos de julgar o conteúdo do enunciado pela forma estética que nos é apresentado.

Já a cognição, pelo ponto de vista do axioma bakhtiniano, é uma dimensão conceitual em abstrato, um julgamento despersonificado, algo que existe no mundo das ideias, de valor social difuso, mas sem ter ocorrido de forma material. Cognitivamente, dão-se as interações despersonalizadas entre conhecimentos abstratos que tornam possível a análise de juízo vivencial de forma subjetiva (BAKHTIN, 2011).

Essa linguagem interacional desenvolvida entre as personagens do discurso no meio social, em que ética, estética e cognição influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados, ganhou contornos de tese no sentido de que a interação por meio da linguagem deva se enformar num contexto em que todos participam em condição de igualdade.

Ainda considerando a perspectiva bakhtiniana, suas teorias, firmadas no diálogo, que é a forma mais básica de comunicação, mantêm a atualidade graças à incrível capacidade de se relacionar com o passado, o presente e o futuro. E, sob esse mesmo olhar, Paulo Freire afirma que ensinar exige criticidade, estética e ética (FREIRE, 2003).

Nesse sentido, ensinar exige criticidade quando o conhecimento humano vem sendo histórico e socialmente construído e reconstruído, como no atual momento, em que se lança um olhar sobre os desafios que a pandemia da Covid-19 trouxe para o ensino-aprendizagem. As personagens do diálogo devem olhar criticamente para como deverá acontecer o dialogismo na relação professor-aluno.

Ensinar também exige estética e ética porque a busca pelo conhecimento e por novos meios de comunicação deve ser modelada sobre axiomas éticos sólidos para

que não sejamos seduzidos pelos caminhos mais fáceis, mas para que atravessemos com coragem os desertos a que somos chamados a caminhar. Também deve ter uma estética, de preferência funcional, ou seja, uma estética que traga a facilidade e a beleza nessa relação da linguagem entre professor-aluno nos tempos atuais de pandemia e, assim, obtenha-se o fim desejado, que é a interação professor-aluno.

CAPÍTULO 2 – DIRETRIZES EDUCACIONAIS

Este capítulo aborda as Diretrizes Educacionais tanto para o ensino de Inglês na Educação Básica, em especial no Ensino Médio, quanto para o uso das TDICs.

2.1 ENSINO DE INGLÊS: O QUE DIZ A BNCC?

A BNCC (BRASIL, 2017b) é um documento de caráter normativo que define um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais a que os alunos devem ter acesso e possibilidade de desenvolver na Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem, conforme preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017a).

A primeira versão da BNCC data de 2015 e recebeu mais de doze milhões de contribuições individuais, de organizações e de redes de Educação do Brasil. A segunda versão, publicada em 2016, foi revista e finalizada por professores, gestores e especialistas em Educação em seminários estaduais. Posteriormente, chegou a sua versão final em 2017 (RIBAS, 2018).

A BNCC (2017b) trouxe mudanças na Educação Básica e está dividida de acordo com as competências transdisciplinares e habilidades interdisciplinares que os alunos devem desenvolver durante a Educação Básica. Ao ser aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a BNCC (2017a) para o Ensino Fundamental passou a ser referência, fornecendo orientações para elaboração de currículos de escolas públicas e particulares adequados aos diferentes contextos no Brasil. Isso indica que as modificações curriculares das escolas são obrigatórias, tendo sido estipulado o ano de 2020 como prazo de implementação (BRASIL, 2017a).

O principal objetivo do MEC com a BNCC foi minimizar as diferenças de ensino do país, resultado de aspectos relacionados a questões sociais ao redor das escolas. Pretendeu-se, pois, tornar a escola e a educação efetivas por meio da valorização do que é local em articulação com a esfera global (FISTAROL *et al.*, 2019).

Referência nacional para a formulação dos currículos e propostas pedagógicas de escolas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios do Brasil, a BNCC (2017a) define as aprendizagens essenciais, priorizando o desenvolvimento de dez competências gerais, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC

Competências	Definição
1. Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Repertório Cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2017a, p. 9)

Para o Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017a) estabeleceu cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Dentro do conhecimento das Linguagens, a Língua Inglesa foi definida como Língua Estrangeira obrigatória em todas as escolas brasileiras. Tal medida foi justificada pelo uso da língua em mais de cem países com uma estimativa de um bilhão e quatrocentos mil falantes, atendendo, portanto, ao contexto multicultural da pós-modernidade (ROCHA, 2018).

A Língua Inglesa incluída no currículo da Educação Básica tende a possibilitar que os alunos continuem participando de práticas variadas de linguagem. Essas práticas devem possibilitar a ampliação das capacidades de linguagem dos alunos, continuando o que foi vivenciado na Educação Infantil (SILVA *et al.,* 2020).

Uma característica da BNCC é a perspectiva de um “currículo em espiral”, isto é, a adoção de uma progressão curricular. Em outras palavras, os elementos que integram o currículo são organizados de modo a se perceber que existe um aprofundamento nas capacidades que se pretende desenvolver à medida que as séries vão avançando (SILVA *et al.,* 2020).

As orientações para o currículo de Língua Inglesa apresentam a organização baseada em eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades distribuídos por ano de escolaridade. As mesmas orientações determinam cinco eixos de aprendizagem: Escrita, Oralidade, Leitura, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural para desenvolver as oitenta e oito habilidades descritas pela BNCC para Língua Inglesa (BRASIL, 2017a).

O eixo “Escrita” enfatiza o ato de escrever próprio do aluno, como mensagens, fotolegendas, autobiografias, notícias, relatos de opinião, utilizando a vivência para uma escrita autêntica, criativa e autônoma (BRASIL, 2017a). Assume também o ato

de escrever a partir da natureza processual e colaborativa em um processo coletivo ou individual, mas tendo como objetivo principal a produção de textos como forma de comunicação (SILVA *et al.,* 2020).

O eixo “Oralidade” envolve práticas de linguagem em situações de uso oral da Língua Inglesa com foco na compreensão e na produção oral, trabalhado em contato face a face em debates, entrevistas, conversas/diálogos ou sem contato face a face, como assistir a filmes e programações via *web* ou pela televisão, ouvir músicas e/ou mensagens. Assim, a compreensão envolve escuta e observação atentas de outros elementos, relacionados principalmente ao contexto e aos usos da linguagem, às temáticas e às suas estruturas (BRASIL, 2017a).

O eixo “Leitura” aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito para compreensão e interpretação em diferentes modos de leitura, tais como ler uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes (BRASIL, 2017a).

O eixo “Conhecimentos Linguísticos” consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, enquanto o eixo “Dimensão Intercultural” compreende as culturas, principalmente na sociedade contemporânea (BRASIL, 2017a).

As competências estabelecidas na BNCC para a Língua Inglesa são descritas de forma clara, contemplando dimensões que estão ligadas aos referidos eixos e com a capacidade de mobilização de recursos linguísticos e discursivos, objetivando que os alunos aprendam o Inglês da mesma forma que a língua materna (SILVA *et al.,* 2020).

Considera-se um avanço o ensino obrigatório de Inglês determinado pela BNCC, reconhecendo legalmente a importância e a necessidade de se ensinar e aprender o Inglês como língua estrangeira, pois é um instrumento de comunicação universal e permite o acesso a conhecimentos mundiais, demostrando valorização na formação integral do cidadão brasileiro (FAGUNDES; LIMA, 2018).

2.1.1 O Inglês no Ensino Médio

Como afirmado anteriormente, a BNCC (BRASIL, 2018) é um documento que apresenta os direitos e objetivos de aprendizagem de todos os estudantes da

Educação Básica e que, apesar de prevista desde a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), teve sua primeira versão somente em 2015. A Base tem o objetivo de orientar a aprendizagem em todas as escolas brasileiras e promover a equidade na aprendizagem dos estudantes. Os estados e municípios já têm, portanto, seus currículos elaborados e aprovados para o Ensino Infantil e Fundamental (RIBAS, 2018).

Em 22 de setembro de 2016, por meio da Medida Provisória nº 746, que passou por emendas da Câmara e do Senado da República, foi proposta a Reforma do Ensino Médio com o objetivo de qualificar o processo de diversificação e flexibilização da questão curricular, da formação de professores e da gestão educacional escolar (BRASIL, 2016; JEFFREYS *et al.*, 2018). Essa medida provisória dispõe sobre a organização dos currículos do Ensino Médio e visa a ampliar progressivamente a jornada escolar e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016). A medida sofreu alterações e em 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada pelo presidente da república como a Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017b). Em 2018, o CNE homologou a BNCC para o Ensino Médio (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2018; BASTOS *et al.*, 2017; CARDOSO; LIMA, 2019).

A BNCC para o Ensino Médio instituiu mudanças significativas, tais como o aumento gradativo da carga horária de oitocentas horas para mil e quatrocentas horas e o incentivo à ampliação da jornada para tempo integral; a flexibilização do currículo em cinco ênfases formativas; a profissionalização como uma das opções formativas; o reconhecimento de profissionais de notório saber ou de graduados sem formação docente na área para atuarem no Ensino Médio e a obrigatoriedade de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, de forma distinta (BASTOS *et al.*, 2017; BRASIL, 2018).

Logo, o currículo do Ensino Médio deve considerar a BNCC e Itinerários Formativos, conforme a relevância para o contexto, considerando-se as cinco áreas do conhecimento, a saber: I - Linguagens e suas Tecnologias; II - Matemática e suas Tecnologias; III - Ciência da Natureza e suas Tecnologias; IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V - Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2018; COSTA; SILVA, 2019).

Os currículos do Ensino Médio devem levar em conta a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de

vida e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Devem ocupar o máximo de 60% da carga horária total do Ensino Médio e os outros 40% devem ser preenchidos com disciplinas de interesse do aluno, que tem a possibilidade de eleger entre cinco áreas de conhecimento (JEFFREYS *et al.*, 2018).

É importante salientar que a lei determina que os currículos do Ensino Médio incluam, obrigatoriamente, o estudo do Inglês e ofereçam outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018; COSTA; SILVA, 2019).

A BNCC (BRASIL, 2018) da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC para o Ensino Fundamental de Língua Inglesa, observando a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. A área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre linguagem e sobre as respectivas línguas, objetos de seus diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2018).

Visando ao desenvolvimento integral dos estudantes, a BNCC de Linguagens e suas Tecnologias tem como foco o desenvolvimento de oitenta e duas habilidades, cinquenta e quatro são relacionadas à língua portuguesa e as outras vinte e oito comuns aos demais componentes da área, distribuídas em sete competências específicas, apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias

1	Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais
2	Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem
3	Utilizar diferentes linguagens
4	Compreender as línguas como fenômeno político, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso

5	Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais
6	Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais
7	Mobilizar práticas de linguagem no universo digital

Fonte: Brasil (2018)

Para uma abordagem integrada, a Base propõe que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos (BRASIL, 2018).

2.2 AS TDICs NA BNCC

A inserção das TDICs no contexto da Educação trouxe oportunidades de mudanças na sala aula e possibilidades de trocas comunicativas entre comunidades linguísticas distintas, sendo o Inglês a língua utilizada para esse fim (SANTANA *et al.*, 2017).

Como discutido anteriormente, no caso do ensino de línguas estrangeiras, percebe-se que a utilização das ferramentas tecnológicas vem ampliando as possibilidades de aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades comunicativas de maneira significativa, principalmente, pela facilidade de acesso à informação e de interação com falantes de Língua Inglesa (SANTANA *et al.*, 2017). Dessa forma, por meio das tecnologias, surge uma infinidade de opções, como a utilização do celular para pesquisar na internet ou do computador para desenvolver programas e aplicativos, tais como os AVAs. É uma variedade de novas práticas de ensino que permitem aos professores tornarem as aulas mais significativas, dinâmicas e atrativas (SILVA, 2020b).

Consequentemente, se a escola não inclui as TDICs como ferramenta de prática pedagógica, ela está na contramão da história e contribui para a exclusão social do aluno. A escola precisa conectar a rotina dos alunos com os conteúdos, adequar-se à nova realidade tecnológica, em que os alunos estão diariamente

conectados e recebendo todo tipo de informação, em esfera global e de forma rápida (SANTANA, *et al.*, 2017).

Dada a importância das TDICs no ensino-aprendizagem, houve a inserção de conhecimentos tecnológicos na BNCC (BRASIL, 2017b, 2018). As diretrizes da Base reconhecem que o uso de recursos tecnológicos pode auxiliar no exercício de habilidades cognitivas e socioeconômicas dos estudantes e enfatizam que as tecnologias são importantes aliadas quando se pretende potencializar o desenvolvimento de competências no processo educativo (FISTAROL *et al.*, 2019).

O documento em questão pressupõe, portanto, que as escolas possuam infraestrutura para implementar ações em situações que exijam o uso de computadores e internet. Também prevê que o professor tem o dever e a responsabilidade de agir conforme com a macropolítica vigente (RIBAS, 2018; SILVA *et al.*, 2020). Prevê ainda que as exigências curriculares do Ensino Médio podem ser atendidas por cursos realizados por meio do Ensino à distância ou Educação presencial mediada por tecnologias conforme aprovado na Comissão Bicameral da BNCC do Conselho Nacional de Educação. Dessa forma, o texto da BNCC prevê com bastante amplitude o uso dos recursos tecnológicos para o ensino (BRASIL, 2018; COSTA; SILVA, 2019).

Na quinta competência geral (Quadro 1), a BNCC contempla “Cultura Digital” por meio do exercício de habilidades voltadas à compreensão, utilização e criação de TDICs de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017a). Nessa competência, o digital é entendido como uma abordagem das tecnologias dentro e fora da escola, aos moldes de uma pedagogia dos multiletramentos, fundamentada na diversidade. Logo, o papel do professor deve ser o de promover o uso das TDICs com o intuito de mediar o desenvolvimento das práticas por meio de diferentes tecnologias, inclusive as digitais (SOUSA *et al.,* 2020).

Ao salientar que se trata de uma competência geral a ser considerada na Educação Básica, entende-se que o uso das TDICs deva se fazer presente desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Na Educação Infantil, é possível observar que a tecnologia é inserida no universo da criança por meio da descoberta e da exploração

do novo ambiente em que ela se encontra. Além disso, em determinado momento, ela se depara com alguns elementos pertencentes às TDICs, como filmes e desenhos que são reproduzidos a partir de algum aparelho tecnológico na escola.

No Ensino Fundamental, identifica-se a preocupação com as modificações, inovações e atualizações que as tecnologias frequentemente sofrem, tendo em vista que essas mudanças se tornam essenciais à medida que surgem novas demandas tecnológicas.

No Ensino Médio, por sua vez, a presença das TDICs é ainda mais perceptível. A especificação por área do saber incorpora, sem exceção, o termo “tecnologia” e evidencia a notoriedade e independência que os alunos assumem no cotidiano para o uso responsável das tecnologias no processo educativo (CARDOSO, 2020).

Analisando o escopo que constitui a BNCC sobre TDICs, verifica-se, em uma busca simples, que a palavra “tecnologia” aparece no texto apenas duas vezes. Porém, sua previsão quanto ao uso de tecnologias vai além, sendo estimulado e incentivado amplamente no (con)texto. O documento ressalta que as tecnologias digitais não podem ser utilizadas apenas como suporte; devem, sim, promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos em utilizá-las como meio para a construção do conhecimento a partir das TDICs e sobre elas (BRASIL, 2017a; SOUSA *et al.*, 2020).

Dessa forma, foram propostos sete eixos que devem perpassar todas as etapas de Educação Básica, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Sete eixos da Educação Básica

EIXO	DEFINIÇÃO
1. Utilização de ferramentas digitais	Usar ferramentas multimídia e periféricos para aprender e produzir
2. Produção multimídia	Utilizar recursos tecnológicos para desenhar, desenvolver, publicar e apresentar produtos (páginas de *web*, aplicativos móveis, animações) para demonstrar conhecimentos e resolver problemas
3. Linguagens de programação	Usar linguagens de programação para solucionar problemas
4. Domínio de algoritmos	Compreender e escrever algoritmos, utilizar os passos básicos da solução de problemas por algoritmo para resolver questões
5. Visualização e análise de dados	Interpretar e representar dados de diversas maneiras, inclusive em textos, sons, imagens e números

6. Mundo digital	Entender o impacto das tecnologias na vida das pessoas e na sociedade, incluindo nas relações sociais, culturais e comerciais
7. Uso ético	Utilizar tecnologias, mídias e dispositivos de comunicação modernos de maneira ética, com a capacidade de comparar comportamentos adequados e inadequados

Fonte: Brasil (2017a); Sousa *et al*. (2020)

O estudo de Fuza e Miranda (2020) sobre a presença das TDICs na BNCC observou que as concepções de tecnologias são postas nas áreas e nos componentes curriculares de diferentes maneiras no documento. Fuza e Miranda (2020) sintetizaram os componentes curriculares conforme são dispostas as tecnologias: A. Tecnologias digitais como espaço ou mundo; B. Tecnologias digitais como ferramenta ou técnica; C. Tecnologias digitais como linguagem ou objeto discursivo; D. Tecnologias digitais como TDIC para se agir socialmente, de acordo com o quadro a seguir.

Quadro 4 – Concepções de tecnologias digitais nas áreas e nos componentes curriculares

Concepção de tecnologia	Áreas	Exemplos	Componentes curriculares
A	Linguagens	"Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital" (Brasil, 2017, p. 10). "uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital" (Brasil, 2017, p. 75). "meios digitais" (Brasil, 2017, p. 242).	Língua Portuguesa Língua Inglesa
	Ciências da Natureza	"Planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais)" (Brasil, 2017, p. 323).	Ciências
	Ciências Humanas	"compreendendo a transformação do espaço em território usado — espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias" (Brasil, 2017, p. 379). "posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo" (Brasil, 2017, p. 400).	Geografia História

	Ensino Religioso	“Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente” (Brasil, 2017, p. 437).	Ensino Religioso
	Linguagens	“ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos [...], aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (Brasil, 2017, p. 85). “Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos [...] e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos” (Brasil, 2017, p. 233).	Língua Portuguesa Educação Física Língua Inglesa
B	Matemática	“Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas” (Brasil, 2017, p. 265). “Os alunos devem dominar também o cálculo de porcentagem, porcentagem de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, incluindo o uso de tecnologias digitais” (Brasil, 2017, p. 267). “Construção de retas paralelas e perpendiculares, fazendo uso de réguas, esquadros e softwares” (Brasil, 2017, p. 300). “medidas da abertura de ângulos, por meio de transferidor e/ou tecnologias digitais” (Brasil, 2017, p. 301). “Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais” (Brasil, 2017, p. 313).	Matemática
	Ciências da Natureza	“Desenvolver e utilizar ferramentas, inclusive digitais, para coleta, análise e representação de dados” (Brasil, 2017, p. 323).	Ciências
	Ciências Humanas	“Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (Brasil, 2017, p. 364). “avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia” (Brasil, 2017, p. 364). “Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (Brasil, 2017, p. 400).	Geografia História

C	Linguagens	“Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visualmotora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital” (Brasil, 2017, p. 63). “Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital)” (Brasil, 2017, p. 145). “Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos” (Brasil, 2017, p. 233). “Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua” (Brasil, 2017, p. 244). “Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais” (Brasil, 2017, p. 244).	Língua Portuguesa Língua Inglesa Educação Física
	Ciências da Natureza	“Relatar informações de forma oral, escrita e multimodal” (Brasil, 2017, p. 321).	Ciências
D	Linguagens	“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2017, p. 63). “verbete de enciclopédia digital colaborativa, relato (multimidiático) de campo, *podcast* ou *vlog* científico, vídeos de diferentes tipos [...]” (Brasil, 2017, p. 153). “relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2017, p. 195). “Explorar ambientes virtuais da informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas” (Brasil, 2017, p. 261).	Língua Portuguesa Arte Língua Inglesa
	Ciências da Natureza	“Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza” (Brasil, 2017, p. 322). “Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico” (Brasil, 2017, p. 343). “Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana” (Brasil, 2017, p. 345).	Ciências

	Ciências Humanas	""“Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro” (Brasil, 2017, p. 385). “posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo” (Brasil, 2017, p. 400). “Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação” (Brasil, 2017, p. 431)."	Geografia História
	Ensino Religioso	“Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas” (Brasil, 2017, p. 457).	Ensino Religioso

Fonte: Fuza e Miranda (2020)

O Quadro 4 revela uma oscilação na concepção de tecnologias digitais na BNCC e mostra que a maior diversidade de possibilidades de utilização das TDICs é nas áreas de Linguagens e Ciências da Natureza. As concepções de tecnologia indicam abordagens diversas para o ensino em todas as áreas, uma vez que inserir o aluno em um universo tecnológico para usar e/ou produzir ferramentas tecnológicas com a finalidade de ler e produzir textos em diferentes linguagens ou de agir socialmente por meio das TDICs culmina em formas distintas de trabalho em sala de aula (FUZA; MIRANDA, 2020).

O eixo “Oralidade” pode ser trabalhado por meio das tecnologias digitais voltadas para o ensino de Inglês conforme previsto na BNCC, em que se ressalta que, para o trabalho pedagógico, diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de interação oral em sala de aula, onde se percebe claramente recursos que envolvem tecnologias digitais (CARDOSO, 2020; SILVA *et al.*, 2020).

No eixo “Leitura”, o trabalho com gêneros verbais e híbridos (verbo-visuais, verbo-audiovisuais) também pode ser potencializado pelos meios digitais. Nesse caso, além da previsão do uso de internet, tem-se a possibilidade de uso de *softwares* específicos para o ensino de Inglês (CARDOSO, 2020; SILVA *et al.*, 2020).

A “Escrita” em Inglês é também o outro eixo beneficiado pelo ensino por meio da tecnologia digital, pois o aluno pode produzir textos escritos em Inglês como, por exemplo, histórias em quadrinhos, cartazes e legendas para fotos/ilustrações, além de textos sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas,

sua comunidade e seu contexto escolar. Essa habilidade sugere uso de modalidade de recursos *online*, como *chats* e blogues (CARDOSO, 2020; SILVA *et al.*, 2020).

Portanto, a previsão do uso de tecnologias digitais para o ensino de Inglês na BNCC é verificada em diferentes eixos, competências e habilidades, demonstrando que as novas formas de interação e comunicação em que o aluno está envolvido são consideradas e valorizadas no documento.

Tendo apresentado o referencial teórico em que se apoia este trabalho, no próximo capítulo, são explicitados os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo divide-se em dois subcapítulos. O primeiro aborda a metodologia utilizada para a execução da pesquisa e o segundo apresenta o olhar bakhtiniano nas pesquisas em Ciências Humanas, apontando o conceito de Exotopia para proceder à constituição e à análise dos dados.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste subcapítulo, foi descrita a conduta adotada nas diversas etapas desta pesquisa, explicitando as situações que limitaram seu andamento em algum sentido, indicando as direções tomadas com a finalidade de alcançar os objetivos propostos na introdução deste trabalho.

3.1.1 Tipologia da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa documental qualitativa com abordagens descritiva e exploratória, na área de Linguística Aplicada, discutida por meio de uma análise enunciativa discursiva com aporte na dialogia de Bakhtin.

A pesquisa documental pode ser vista como um diálogo e permite o desvelo de contradições, concepções de sujeito e de educação, além de possibilitar discussões teoricamente fundamentadas sobre decisões que as políticas educacionais têm tomado (ENDLICH, 2017).

Na concepção bakhtiniana, o enunciado é a unidade real da comunicação discursiva e um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados até mesmo por meio de um documento oficial (BAKHTIN, 2011).

Outro elemento que deve ser considerado na pesquisa documental é a autoria dos documentos. Na perspectiva bakhtiniana, o autor-pessoa não transmite de modo direto seus pensamentos, mas integra o texto e participa da significação do enunciado, que é produzido num determinado momento social e histórico (BAKHTIN, 2011).

Assim, metodologias e estratégias de programas de educação são elementos que podem ser ponderados nas análises dos enunciados por meio de pesquisa documental, pois as concepções que o documento revela sobre os sujeitos

destinatários estão relacionadas à forma como se busca atingi-lo por meio do discurso. Outrossim, as estratégias utilizadas e os gêneros discursivos escolhidos podem mostrar a concepção que tem o sujeito a respeito da educação ou da função dos programas e das políticas públicas (ENDLICH, 2017).

Nesta pesquisa, os dados documentais são constituídos dos planos de aula e das gravações das aulas virtuais, ministradas por meio do *Google Meet.* Ambos foram analisados a fim de se atingir o objetivo geral desta pesquisa, que foi o de apreender o ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio, na modalidade virtual, no CMPM I, durante o isolamento social obrigatório devido à pandemia da Covid-19, com vistas a refletir sobre a situação do ensino dessa disciplina na atualidade.

3.1.2 O Campo

O campo selecionado foi o 1 CMPM I, que faz parte do grupo de escolas estaduais da rede pública do Amazonas, situadas em Manaus, que oferecem o Inglês como componente curricular obrigatório no Ensino Médio.

De acordo com a SEDUC-AM, Manaus possui 231 escolas, as quais são subdivididas em sete Coordenadorias Distritais de Educação, de acordo com a sua localização. A ideia inicial era selecionar para esta pesquisa uma escola de cada coordenadoria, de acordo com o critério de elegibilidade. Para ser elegível, a escola deveria ter seguido com aulas ministradas ao vivo em modalidade virtual, sendo por meio de tecnologia o contato aluno-professor durante o período de isolamento social em decorrência da pandemia da Covid-19.

Tal critério de elegibilidade limitou consideravelmente o campo de estudo, pois no Amazonas, em 2020 e 2021, devido à pandemia, as aulas nas escolas estaduais ficaram por conta do Projeto “Aula em Casa”, o qual consistiu na transmissão de videoaulas pela TV aberta e internet (AMAZONAS, 2021).

Pela TV, as aulas foram transmitidas pelos canais da TV Encontro das Águas, especificamente o 2.2: Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 (Anos Iniciais); o 2.3: Ensino Fundamental 2 (Anos Finais) e EJA; e o 2.4: Ensino Médio e EJA. Segundo informações do *site* da SEDUC-AM, cada canal exibia dois tempos por série, de segunda à sexta-feira. Pela parte da manhã, eram exibidas as aulas inéditas e, à tarde, as mesmas aulas eram transmitidas novamente a fim de que o aluno revisasse os

conteúdos trabalhados. O *site* enfatiza o papel da internet como importante aliada do "Aula em Casa" e informa ainda que, além das transmissões na TV aberta, o projeto poderia ser conferido também nas seguintes plataformas:

- Aplicativo "Aula em Casa";
- YouTube: www.youtube.com/channel/UCvn5vfHpe05D-_2wQioYbBw;
- Plataforma Saber+: www.sabermais.am.gov.br. Nessa plataforma, o estudante tem acesso também a exercícios de aprofundamento para reforçar os conteúdos do "Aula em Casa".

Em 2021, o segundo ano de pandemia e, portanto, de aulas nesses moldes, foi lançado o Caderno Digital. A ferramenta foi disponibilizada aos professores e estudantes da rede pública para exercitarem os conteúdos trabalhados no projeto. No Caderno Digital, constavam *links* de acesso às videoaulas, sínteses dos conteúdos, dinâmicas interativas e atividades complementares, entre outros materiais de apoio.

No que concerne ao contato professor-aluno durante esse período de aulas não presenciais, havia uma equipe de professores do plantão virtual no aplicativo "Aula em Casa", para esclarecimentos de dúvidas relacionadas aos conteúdos oferecidos.

Por conta de toda essa dinâmica diferenciada das aulas nas escolas públicas do Amazonas, os professores da rede estadual lotados em Manaus não obrigatoriamente ministraram aulas *online* síncronas, ou seja, ao vivo, aos seus respectivos alunos. Preferiram, em sua maioria, manter contato via *chat* no aplicativo "Aula em Casa" ou mesmo por aplicativos mais populares de troca de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp* ou *Telegram.*

Especificamente no CMPM I, no bairro de Petrópolis, escola onde atuo, as aulas prosseguiram conforme o Horário das Aulas Presenciais, porém com ministração *online*. Isso foi possível porque o CMPM I, bem como os demais CMPMs em funcionamento em Manaus, apesar de pertencente e subordinado à SEDUC-AM, é gerenciado pela Polícia Militar do Amazonas e possui regimento específico com normas pré-estabelecidas pela corporação, o que explica sua autonomia para definir as próprias diretrizes a serem seguidas, inclusive durante o regime não-presencial de aulas.

Uma das diferenças no funcionamento do CMPM I em relação às demais escolas da SEDUC-AM refere-se ao material escolar adotado. O Colégio faz uso do Sistema Ari de Sá (SAS), que é uma plataforma de educação que desenvolve

conteúdo, tecnologia e serviços. Em 2021, atualizações importantes foram disponibilizadas no Portal SAS, desenhadas a partir de estudos e pesquisas realizadas em 2020, primeiro ano de pandemia.

Em 2021, os professores das escolas parceiras do SAS tiveram acesso ao agendamento de suas aulas, em que poderiam incluir materiais anexos e o agendamento de videoconferências. Ao incluí-las e acessá-las, o professor e os alunos eram direcionados ao *Google Meet*, com direito à gravação das aulas, o que possibilitava uma futura revisão dos alunos presentes ou ausentes na videoconferência.

No início de 2021, cada professor tinha uma aula por série, inclusas na mesma videoconferência todas as turmas sob sua responsabilidade. No caso do componente Língua Estrangeira Moderna/Inglês, eram duas horas-aula semanais para a 1ª série do Ensino Médio e uma hora-aula semanal para a 2ª e 3ª séries. O problema enfrentado nessa etapa foi a quantidade de alunos na mesma videoconferência e, portanto, a dificuldade de gerenciamento da assiduidade, pontualidade e participação dos alunos.

Após relatos em reuniões pedagógicas referentes a essa dificuldade de gerenciamento das videoconferências devido ao número excessivo de alunos, a coordenação decidiu por adotar o Horário por Turma, tal como acontece no regime presencial, ou seja, quarenta e cinco minutos reservados do professor em uma determinada sala ou turma ou, nesse caso, videoconferência.

3.1.3 A disciplina de Inglês

Esse componente curricular é identificado como Língua Estrangeira Moderna/Inglês e aparece nos documentos, tais como Diários de Classe e Boletins Escolares dos alunos, com a sigla L.E.M./Inglês. Tem como objetivo capacitar o aluno a compreender, interpretar e interagir em Inglês, sob as diferentes formas de comunicação presentes em seu cotidiano; conhecer e fazer uso da língua como ferramenta para expansão social e cultural.

Como já informado anteriormente, o CMPM I utiliza a Coleção Integrada SAS, sendo, para o Ensino Médio, seis livros distribuídos ao longo do ano letivo. Para a 1ª e 2ª séries, são vinte e quatro capítulos divididos em seis temáticas: Sociedade (quatro

capítulos); Meio-Ambiente (três capítulos); Tecnologia (quatro capítulos); Artes (três capítulos); Saúde (cinco capítulos); e Ciência (cinco capítulos). Cada capítulo subdivide-se em três seções: *Text Files*, que tem como foco a compreensão de textos escritos ou imagéticos; *Essentials,* onde se introduzem os conteúdos gramaticais e *Test Your Skills*, a qual funciona como uma revisão do que se estudou nas seções anteriores. É composta de questões especificamente preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares; portanto, ou são retiradas desses exames ou adaptadas em sua estrutura para se parecerem com questões desses tipos de concurso, ou seja, em geral objetivas, com cinco alternativas.

Para a 3ª série, diferentemente, são ao todo vinte e sete lições, compostas primordialmente por questões retiradas do ENEM. Mas há ainda questões discursivas, nas quais se aborda o uso das diferentes linguagens, artística e científica, cada qual com suas especificidades, conforme a BNCC (BRASIL, 2018) e a Matriz de Referência do ENEM. Não há seções dedicadas à gramática, exceto algumas breves revisões sistematizadas.

A avaliação da disciplina é feita trimestralmente, conforme calendário escolar do Colégio, diferentemente das demais Escolas pertencentes à SEDUC-AM, as quais têm o ano letivo dividido em bimestres. São três avaliações a cada trimestre: Verificação de Estudos (V.E.), Verificação de Aprendizagem (V.A.) e Verificação Corrente (V.C.). As duas primeiras valem oito e dois pontos respectivamente e, em geral, o professor decide o tipo de metodologia empregada para avaliar o aluno. A (V.A.) avalia itens, como assiduidade e comportamento. Já a V.C. consta obrigatoriamente de uma avaliação escrita valendo dez pontos; sua elaboração fica a cargo do professor, que pode optar pela prova objetiva ou discursiva.

Ressalta-se que a carga horária em sala de aula para o Inglês no CMPM I é de duas horas-aula semanais para a 1ª série e de apenas uma hora-aula por semana para a 2ª e 3ª séries, correspondendo uma hora-aula a um tempo de quarenta e cinco minutos.

3.1.4 Os Sujeitos

Participaram desta pesquisa três professores de Inglês atuantes no Ensino Médio e lotados no CMPM I, no bairro de Petrópolis, em Manaus. Os três assinaram

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 2) ao aceitarem gravar suas aulas virtuais síncronas e, em seguida, disponibilizá-las, juntamente com os planejamentos relativos a essas aulas a fim de serem analisados em conjunto como dados desta pesquisa.

Os professores participantes responderam a um questionário (APÊNDICE 1), cujo objetivo foi gerar informações concernentes à sua formação acadêmica e à sua experiência profissional que estão apresentadas a seguir.

O **professor A** graduou-se em Letras - Língua Inglesa, no Centro Universitário do Norte (Uninorte), em 2009; especializou-se em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa; atua há doze anos como professor de Inglês; é lotado no CMPM I há dez anos, ministrando aulas para o Ensino Médio no turno matutino; cumpre carga horária de quarenta horas e no turno vespertino atua no Ensino Fundamental.

O **professor B** tem licenciatura em Letras - Línguas Inglesa e Portuguesa desde 2004 pela Universidade Paulista (UNIP) e especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa; trabalha como professor de Inglês desde 1995 e no CMPM I, desde 2015, atuando apenas no Ensino Médio.

O **professor C** foi licenciado em Letras - Língua Inglesa pela UFAM em 2008; é especialista em Linguística pela mesma instituição; atua como professor de Inglês desde 2004 e começou a ministrar aula de Inglês para o Ensino Médio no segundo semestre de 2019, quando lotado no CMPM I.

Importante esclarecer que os alunos, menores de idade em sua maioria, não aparecem nas aulas gravadas, uma vez que foram instruídos a manterem suas câmeras desligadas durante as gravações.

3.1.5 Instrumentos de Coleta de Dados

Com a relevante limitação na disponibilidade de material que serviria como base de dados documentais desta pesquisa, ou seja, com a impossibilidade de se obter as gravações de aulas virtuais em outras escolas de Ensino Médio da SEDUC-AM, houve um afunilamento no campo de estudo desta pesquisa para o próprio CMPM I, sendo redefinida, portanto, como um Estudo de Caso.

No dia 07 de maio de 2021, foi dada a anuência da direção do CMPM I para a realização da pesquisa no âmbito do Colégio (ANEXO 1). Os professores foram

contactados, receberam informações sobre a pesquisa e prontamente se disponibilizaram a participar. A Coordenação Pedagógica e o Corpo de Alunos também tomaram conhecimento da pesquisa, uma vez que os alunos, por serem menores de idade, deveriam, a partir de então, manter as câmeras desligadas durante as videoconferências de Inglês a fim de que suas identidades fossem preservadas.

. Os dados foram coletados a partir do dia 11 de maio até o dia 08 de junho de 2021, totalizando trinta e duas aulas gravadas, sendo vinte e uma para a 1ª série, oito para a 2ª e três para a 3ª. No dia 11 de junho de 2021, aconteceu o retorno ao regime de aulas presenciais.

Além da gravação das aulas, foi utilizado também um questionário de perfil acadêmico-profissional (APÊNDICE 1) como instrumento de coleta de dados com a finalidade de caracterizar os professores que atuaram no processo de ensino de Inglês no Ensino Médio durante o isolamento social obrigatório por conta da pandemia, como afirmado anteriormente.

Os dados coletados foram analisados com aporte na dialogia de Bakhtin, conforme explanado no próximo subcapítulo.

3.2 PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS: OLHAR BAKHTINIANO

No adendo intitulado “Metodologia das Ciências Humanas”, Bakhtin (2011) defende que elas necessitam de uma metodologia diversa da que é praticada na ciência natural/positivista, face à especificidade de seus objetos, uma vez que os objetos das Ciências Humanas não podem ser tomados no seu caráter de coisa, pois estão envoltos em relações de sentido, ou seja, relações dialógicas.

Nessa perspectiva interacional de diálogo, pelo olhar bakhtiniano, há, segundo Magalhães e Kogawa (2019), três considerações a serem apreciadas: a) a análise dialógica do discurso não é analisar o que uma pessoa diz, mas buscar o processo de fazer sentido; essa análise envolve o reconhecimento de valores atribuídos ao conteúdo; b) a análise dialógica do discurso não se ocupa de dados, mas de relações, ou seja, a textualidade viabiliza o estabelecimento de relações semânticas que convocam posicionamento ético dos sujeitos que a interpelam; c) a análise dialógica do discurso não se presta à aplicação de conceitos; de acordo com o círculo bakhtiniano, em se tratando de uma proposta de análise do discurso, a articulação

cognição-ética-estética orienta o fazer analítico, mas não constitui um método analítico.

3.2.1 A especificidade do objeto de pesquisa

Abordar a especificidade do objeto de estudo de uma ciência é um passo importante para a construção de um percurso metodológico. Para Bakhtin (2011), o objeto de estudo das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante, ou seja, é um ser que enuncia e que se constitui sujeito ao semiotizar e simbolizar. Por isso, a pesquisa em nessa área equivale a um encontro de duas consciências, em uma interação dialógica, por meio do atravessamento de vozes e de valorizações sociais, estabelecendo, portanto, diálogos (BAKHTIN, 2011).

Bakhtin (2011) propõe, para a pesquisa em Ciências Humanas, um objeto textual específico de pontos de vista diferentes sobre o texto, os quais constroem novos textos. O mesmo referencial trata da questão do texto como objeto das Ciências Humanas, evidenciando duas concepções: a da existência de um diálogo entre os interlocutores que envolvem determinado texto; e a do diálogo entre as vozes que constituem um dado texto. É nessa perspectiva que tanto o objeto quanto o método devem ser dialógicos (BAKHTIN, 2011; MENDONÇA, 2014).

O texto é dado primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas Ciências Humanas, além de ser um produto de criação ideológica ou de enunciação inserido em contexto histórico, social, cultural. Por isso que a produção de textos na pesquisa nessa área implica uma relação de alteridade, pois tanto o pesquisador quanto o sujeito vão sair modificados dessa relação (BAKHTIN, 2011; LEITE; SANTOS, 2019). Segundo o olhar bakhtiniano, o texto, enquanto objeto, deve ser tomado não como materialidade que fixa significados, mas como lugar em que se instituem e confrontam pontos de vista que se manifestam nele por meio da enunciação (MENDONÇA, 2014).

Bakhtin considera que todo texto é marcado por relações dialógicas entre o pesquisador e o sujeito. Assim, o texto, o objeto das Ciências Humanas, é a articulação de discursos-língua que se manifestam nas enunciações concretas, cujas formas são determinadas pelos gêneros discursivos (CORREA, 2019).

Logo, o objeto é o texto, a expressão de alguém para outro alguém, implicando duas consciências, dois sujeitos, uma relação em que ambos, ao demonstrarem ter

uma visão de mundo, demonstram também seus valores e ideologias, recebidos como sujeitos social e historicamente localizados, justificando, dessa forma, uma compreensão que se caracteriza por uma pluralidade axiológica (CORREA, 2019).

3.2.2 O lugar exotópico do pesquisador

A especificidade da metodologia exige a necessidade do “olhar exotópico” do pesquisador. O conceito de exotopia é denominado por Bakhtin (2011) como um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, o que permite que o pesquisador veja no sujeito algo que ele próprio nunca pode ver. Isso só é possível a partir do deslocamento da posição inicial de pesquisador dentro do contexto para uma posição mais afastada. Dessa forma, o olhar exotópico possibilita que ele compreenda os enunciados de um todo mais amplo (MENDONÇA, 2017).

Isso implica dizer que o pesquisador não é distante e nem neutro em relação ao seu objeto de pesquisa porque o modo como o pesquisador o compreende não está desconectado do seu modo de avaliar (OLIVEIRA, 2019). Esse olhar exotópico faz o pesquisador adentrar e interagir com o sujeito da pesquisa e colocar-se no lugar dele, mas ao retornar à sua posição de pesquisador terá a capacidade de compreender o sujeito de uma maneira que ele mesmo não poderia, revelando sobre ele aquilo que o próprio sujeito não consegue ver e criando um ambiente a partir da visão e do conhecimento do pesquisador (BAKHTIN, 2011; OLIVEIRA, 2019).

Assim, ao adotar o lugar exotópico, o pesquisador mergulha no conhecimento de seu objeto de pesquisa com intensa participação, em que tanto o pesquisador quanto o sujeito aprendem e desenvolvem-se por meio de trocas de conhecimentos, expressões, opiniões e pela interação, construindo juntos um novo conhecimento.

Bakhtin (2011) pondera que, nas Ciências Humanas, o sujeito não pode ser percebido como um ser biológico ou empírico, mas como aquele que está inserido em uma situação social e histórica concreta. A neutralidade do pesquisador não existe para Bakhtin, pois, para ele, é impossível compreensão sem julgamento, já que compreender e avaliar constituem-se como elementos simultâneos de um ato integral único. O lugar ocupado pelo investigador é marcado pela experiência singular do encontro do pesquisador com o outro, na busca por produzir textos que revelem

compreensões que darão sentido aos acontecimentos da vida (LEITE; SANTOS, 2019)

3.2.3 A Análise Dialógica do Discurso

No Brasil, a nomeação “Análise Dialógica do Discurso”, doravante ADD, foi utilizada pela primeira vez por Beth Brait, sendo adotada pela comunidade bakhtiniana por uma necessidade de se destacar estudos de discurso de cunho dialógico (PISTORI, 2019). Brait (2010) afirma que a apresentação da ADD significa compreender estudos da linguagem como formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos.

Nessa diretriz, importa perceber a linguagem e estudá-la em diálogo com o contexto que a circunda. Assim, nesta pesquisa, considera-se que as aulas virtuais e os planejamentos pedagógicos são atravessados por concepções estruturais das instituições de ensino e por concepções pessoais dos professores a partir de suas formações prévias.

Pode-se dizer que o dialogismo bakhtiniano é uma teoria da dialogização interna do discurso e não significa o face a face conversacional do diálogo. De início, não é necessária a presença real e física de dois locutores e dois enunciados, mas a existência de duas ou mais vozes no mesmo enunciado e um mesmo locutor (LUCENA, 2019). O dialogismo é, portanto, uma interação constante entre os diversos discursos que fazem parte de uma sociedade, uma comunidade, uma cultura.

O dialogismo de Bakhtin refere-se ao diálogo entre os interlocutores. Está relacionado aos estudos sobre interação verbal e intersubjetividade, considerando a interação como princípio fundador da linguagem; o sentido do texto e a significação da palavra dependem da relação entre os sujeitos, da relação deles com a sociedade e da intersubjetividade precedente à subjetividade (LUCENA, 2019).

A ADD foi adotada neste trabalho pelo caráter sócio-histórico e interacional que sustenta o aporte teórico de Bakhtin. E a essa percepção interacional da linguagem torna-se imprescindível o desdobramento da análise para além de sua materialidade textual a fim de se alcançarem os sentidos atravessados em cada enunciado concreto (MENDONÇA, 2020).

Propõe-se, pois, a partir da ADD, que o direcionamento metodológico deve partir do escopo mais amplo para o mais estrito de forma a tornar possível a apreensão das relações dialógicas por meio de um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do *corpus* discursivo, da metodologia e do pesquisador (MENDONÇA, 2020).

CAPÍTULO 4 – ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS: APREENSÕES E REFLEXÕES

Este capítulo divide-se em dois subcapítulos: o primeiro trata do que se pode apreender do ensino-aprendizagem de Inglês e o segundo apresenta reflexões acerca desse processo a partir da análise dos dados obtidos na pesquisa.

4.1 O ENSINO-APRENDIZAGEM: O QUE SE PODE APREENDER

Nos subtópicos que seguem, retomam-se os dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa:

1) Apresentar a configuração do ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio, na modalidade virtual, no CMPM I, durante o isolamento social obrigatório devido à pandemia da Covid-19;

2) Identificar eventuais lacunas do ensino-aprendizagem, tomando como ancoragem tanto as diretrizes educacionais, quanto a dimensão cronotrópica em que se insere.

Buscar-se-á, portanto, responder às duas primeiras perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução do trabalho:

1) Qual a configuração do ensino-aprendizagem de Inglês no Ensino Médio, na modalidade virtual, no CMPM I, durante o isolamento social obrigatório devido à pandemia da Covid-19?

2) Quais as lacunas existentes no ensino-aprendizagem analisado?

4.1.1 A configuração do ensino-aprendizagem de Inglês: um olhar exotópico

Embora a disciplina de Inglês no Ensino Médio seja obrigatória desde a reforma do Ensino Médio, não estão indicadas na BNCC (BRASIL, 2018) as séries em que ela deve ser ofertada. Dessa forma, o documento deixa essa decisão sob a responsabilidade da escola. No CMPM I do Amazonas, por exemplo, foi determinado o ensino de Inglês nos três anos do Ensino Médio.

Em relação ao ensino de Inglês, a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) estabelece que ele deve abranger a utilização da língua na vida pessoal e profissional do aluno e expandir seus repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais.

Com base nisso, apresento os Quadros 5, 6 e 7 que mostram informações referentes aos dezoito planejamentos pedagógicos mensais que integram os dados obtidos nesta pesquisa. São planejamentos mensais da disciplina de Inglês para o Ensino Médio, sendo seis da 1ª série (Quadro 5); seis da 2ª (Quadro 6) e seis da 3ª (Quadro 7) para aulas ministradas de forma virtual em tempo de pandemia da Covid-19.

Quadro 5 – Dados dos planejamentos pedagógicos mensais para aulas não presenciais da 1ª série do Ensino Médio no CMPM I

1ª série do Ensino Médio						
Objetivos gerais: Compreender textos em inglês Dominar o vocabulário Dominar as estruturas gramaticais Usar técnicas e estratégias de leitura de textos em inglês						
Nº	**Objetivos específicos**	**Conteúdo**	**CH**	**Metodologia**	**Recursos**	**Avaliação**
P1	Usar adequadamente as formas do verbo *BE*; Reconhecer e aplicar o correto uso dos adjetivos possessivos e dos pronomes possessivos	Verbo *BE*; Adjetivo Pronome possessivo Presente contínuo Pronome objetivo	8h	Aula audiovisual com uso de *Power Point*	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Não houve
P2	Relacionar os pronomes reflexivos aos respectivos pronomes pessoais	Presente contínuo Pronome reflexivo	8h	Aula audiovisual com uso de *Power Point*	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Não houve
P3	Aprender o uso do presente simples nas três formas (afirmativa negativa e interrogativa) e os advérbios de frequência	Pronome possessivo Presente simples	8h	Aula audiovisual com uso de *Power Point* *Quiz* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Avaliação objetiva aplicada pelo *Google Forms*
P4	Aprender o uso do presente simples nas três formas (afirmativa negativa e interrogativa) e os advérbios de frequência	Pronome possessivo Presente simples Pronome interrogativo	8h	Aula audiovisual com uso de *Power Point* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Avaliação objetiva pelo *Google Forms*

	Aprender sobre os pronomes interrogativos					
P5	Aprender o uso do presente simples nas três formas (afirmativa negativa e interrogativa) e os advérbios de frequência Aprender sobre os pronomes interrogativos	Pronome interrogativo Presente simples	8h	Aula audiovisual com uso de *Power Point* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Avaliação objetiva pelo *Google Forms*
P6	Conhecer as formas verbais do futuro Aprender como usar palavras conectivas	Futuro simples Tempo futuro Conectivos	8h	Aula audiovisual com uso de *Power Point* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Avaliação objetiva pelo *Google Forms*

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos planejamentos mensais

Quadro 6 – Dados dos planejamentos pedagógicos mensais para aulas não presenciais da 2ª série do Ensino Médio no CMPM I

2ª série do Ensino Médio						
Objetivos gerais: Compreender textos em inglês Dominar o vocabulário Dominar as estruturas gramaticais Usar técnicas e estratégias de leitura de textos em inglês						
Nº	**Objetivos específicos**	**Conteúdo**	**CH**	**Metodologia**	**Recursos**	**Avaliação**
P7	Aprender o uso do presente perfeito e do presente perfeito contínuo	Presente perfeito Presente perfeito contínuo	4h	Aula audiovisual com uso de *Power point*	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Não houve
P8	Aprender o uso do passado perfeito	Passado perfeito e conectivos	4h	Aula audiovisual com uso de *Power point*	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Não houve
P9	Aprender o pronome definido e indefinido	Pronome definido e indefinido	4h	Aula audiovisual com uso de *Power Point* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Avaliação objetiva pelo *Google Forms*.
P10	Aprender a usar os pronomes indefinidos Aprender os verbos causativos	Pronome indefinido e indefinido	4h	Aula audiovisual com uso de *Power Point Quiz* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Avaliação objetiva pelo *Google Forms*.
P11	Aprender a usar os pronomes indefinidos Aprender os verbos causativos	Pronome indefinido e indefinido	4h	Aula audiovisual com uso de *Power Point Quiz* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	*Google* Avaliação objetiva pelo *Google Forms*.
P12	Conhecer e aplicar a primeira, segunda e terceira condicionais; Revisar o conteúdo trabalhado	Primeira condicional Segunda condicional Terceira condicional	4h	Aula audiovisual com uso de *Power Point* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Avaliação objetiva pelo *Google Forms*

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos planejamentos mensais

Quadro 7 – Dados dos planejamentos pedagógicos mensais para aulas não presenciais da 3ª série do Ensino Médio no CMPM I

3ª série do Ensino Médio						
Objetivos gerais: Compreender o significado das palavras em Inglês Estudar os falsos cognatos Dominar os mecanismos de acesso a informações, tecnologia e cultura Estimular a conversação						
Nº	**Objetivos específicos**	**Conteúdo**	**CH**	**Metodologia**	**Recursos**	**Avaliação**
P13	Compreender textos Associar vocábulos e expressões de um texto	Compreensão de vocábulos	4h	Aula audiovisual com uso de *Power Point* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Não houve
P14	Estudar os falsos cognatos Reconhecer expressões e seus significados	Os falsos cognatos Domínio lexical	4h	Aula audiovisual com uso de *Power Point* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Não houve
P15	Ampliar as possibilidades de acesso a informações Conhecer as curiosidades e novidades sobre o mundo informatizado	Acesso a informações Acesso a tecnologias	4h	Aula audiovisual com uso de *Power Point* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Não houve
P16	Resolver questões de aspecto multicultural	Mecanismo de acesso à cultura	4h	Aula audiovisual com uso de *Power Point* *Quiz* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Avaliação objetiva pelo *Google Forms*
P17	Resolver questões por meio de charges, artigos, tirinhas e canções Exercitar a compressão textual	Leitura e compreensão textual	4h	Aula audiovisual com uso de *Power Point* *Quiz* Atividades e exercícios disponíveis na Plataforma SAS	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	avaliação objetiva pelo *Google Forms*
P18	Estimular a conversação	Conversação	4h	Encontros virtuais para conversação	Plataforma virtual SAS e sala do *Google Meet*	Avaliação objetiva pelo *Google Forms*.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos planejamentos mensais

Cabe afirmar que os planejamentos foram analisados quanto ao alcance dos objetivos, ao conteúdo previsto, à carga horária determinada, à metodologia definida, aos recursos utilizados e à avaliação.

Observa-se nos Quadros 5, 6 e 7 que os objetivos gerais da disciplina de Inglês são diferentes na 3ª série do Ensino Médio, se comparados aos da 1ª e 2ª séries. Os objetivos gerais da 1ª série, que são compreender textos em inglês, dominar o vocabulário, dominar as estruturas gramaticais e usar técnicas e estratégias de leitura de textos em inglês estão voltados para o desenvolvimento do conhecimento da gramática, do vocabulário e da leitura.

É comum o ensino-aprendizagem de Inglês ocorrer somente a partir do trabalho de tradução e aspectos gramaticais, sem trazer o aluno para o contexto real no qual ele está inserido (OLIVEIRA; DERING, 2018). Entretanto, é fundamental para a aprendizagem de uma língua e também para o desenvolvimento satisfatório das competências determinadas na BNCC a compreensão dos conteúdos comunicativos e culturais e não exclusivamente dos aspectos gramaticais da língua.

Mesmo que nas duas primeiras séries do Ensino Médio o foco esteja no estudo da gramática, vê-se que está previsto o trabalho com leitura e vocabulário. O ensino de Inglês voltado para o desenvolvimento da habilidade da leitura de textos deve estar presente no Ensino Médio. Oliveira e Lago (2020) justificam essa necessidade, explicando que a leitura é requisito fundamental para exames de admissão em universidades, além de capacitar o aluno para a comunicação em contextos sociais universais. E, por último, Oliveira e Lago (2020) defendem que a aprendizagem de leitura em Inglês pode colaborar para o letramento do aluno.

Embora tenha sido verificado que todos os objetivos descritos nos planejamentos foram atingidos durante as aulas, é necessário refletir sobre o significado dos objetivos que se referem ao domínio de algum conteúdo. Para isso, recorre-se à taxonomia de Bloom (1956) que é utilizada para definir os objetivos da aprendizagem e planejar as aulas com base em uma identificação de modo a respeitar a hierarquia dos objetivos educacionais classificados a partir dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor.

O domínio cognitivo é dividido em seis níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, conforme é possível observar no Quadro 8:

Quadro 8 – Níveis do domínio cognitivo da taxonomia de Bloom (1956)

Nível 1: Conhecimento	**Definição**: habilidade de reconhecer informações e conteúdos previamente abordados, como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos, entre outros. **Ações**: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.
Nível 2: Compreensão	**Definição**: habilidade de dar significado ao conteúdo, de modo a realizar a interpretação do que foi compreendido e empregá-lo em outro contexto. **Ações**: alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.
Nível 3: Aplicação	**Definição**: habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas, através da aplicação de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis. **Ações**: aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar teorias.
Nível 4: Análise	**Definição**: habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores para entender a estrutura final, por meio da identificação das partes, da relação entre elas e do reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. **Ações**: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.
Nível 5: Síntese	**Definição**: habilidade de combinar partes isoladas não integradas para formar um “todo”, estabelecendo uma relação entre elas. **Ações**: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.
Nível 6: Avaliação	**Definição**: habilidade de julgar o valor do conhecimento um propósito específico, baseado em critérios previamente estabelecidos, que podem ser externos (relevância) ou internos (organização).

	Ações: Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, escrever um review sobre, detectar, estimar, julgar e selecionar.

Fonte: Bloom (1956)

Verifica-se que os objetivos que se referem a “dominar o vocabulário” e “dominar as estruturas gramaticais” presentes nos planejamentos das duas primeiras séries do Ensino Médio perpassam por todos os níveis do domínio cognitivo, de acordo com a taxonomia de Bloom (1956). Ressalta-se que a palavra “dominar” como objetivo do ensino-aprendizagem precisa ser desmembrada para que a aula alcance seu objetivo. Assim, verifica-se que o objetivo “dominar o vocabulário” requer que o aluno saiba reproduzir, construir, desenvolver o vocabulário em Inglês.

Em relação ao objetivo “dominar as estruturas gramaticais”, pode-se substituir “dominar” pelos verbos “estruturar”, “determinar” e “decidir” sobre a gramática do Inglês. Nessa perspectiva, enfatiza-se que os objetivos das aulas foram atingidos, como observado após a análise das gravações das aulas, e estão de acordo com os planejamentos pedagógicos.

Observando o ensino-aprendizagem dos três anos do Ensino Médio no CMPM I, verifica-se que, para o cumprimento dos objetivos gerais da 3ª série, que são compreender o significado das palavras em Inglês, estudar os falsos cognatos, dominar os mecanismos de acesso a informações, tecnologia e cultura e estimular a conversação, há uma real necessidade de treino das habilidades solicitadas nos dois primeiros anos.

É importante ressaltar que, embora a leitura de textos em Inglês seja a principal habilidade praticada em sala de aula, existe a necessidade de considerar as habilidades de compreensão oral, produção escrita e produção oral dentro do contexto em que o aluno se encontra como cidadão, oportunizando aprimoramento de suas competências de comunicação e pensamento crítico e reconhecimento de repertório cultural. Logo, o objetivo vai além do treino de fala e escuta. Porém, é importante dizer que, em alguns momentos, a interação do professor com os alunos para treinar o vocabulário em Inglês ficou prejudicada quando foi utilizada a plataforma e/ou o *Google Meet*.

Oliveira e Lago (2020) indicam a necessidade do estudo com temas transversais e citam a relevância do multiletramento e multimodalidade no ensino de

Inglês. Isso é importante para mostrar ao aluno a heterogeneidade da linguagem, adaptável aos diversos contextos sócio-histórico-culturais, para desenvolver a percepção do aluno quanto às diferentes maneiras de interação por meio da linguagem, para inserir o aluno no processo de ensino, propiciando experiências que sejam satisfatórias e prazerosas, e para aprimorar a linguagem em diferentes contextos comunicativos (OLIVEIRA; LAGO, 2020).

Quanto aos objetivos específicos dos planejamentos apresentados nos Quadros 5, 6 e 7, observa-se que eles se restringem a uma lista para o cumprimento dos conteúdos da disciplina. De acordo com Rufino *et al.* (2020), os objetivos devem ser definidos em termos de mudança de comportamento que deve ser esperada ao fim de cada processo educacional. Portanto, os objetivos devem ser claros, e o nível de detalhamento dos comportamentos dependem do que o professor deseja alcançar na aula. Por isso, os objetivos não podem se restringir ao conteúdo, mas precisam ser associados aos comportamentos.

A pandemia acelerou um processo que já estava em curso: a integração das TDICs na Educação, o que ficou claro quando se observa a metodologia utilizada no ensino-aprendizagem das três séries do Ensino Médio analisadas, posto que para todas as aulas utilizaram-se a Plataforma SAS e o *Google Meet*.

O SAS é uma plataforma de educação particular que oferece soluções completas e integradas para as escolas, possuindo não somente atividades de ensino-aprendizagem ou encontros virtuais, mas também processos de avaliação e formação continuada para gestão e docência (SAS, 2021).

Já o *Google Meet* é uma ferramenta de cunho corporativo, desenvolvida para as empresas realizarem reuniões à distância, que oferece áudio e vídeo e comporta muitos participantes *online* simultaneamente. O *Google Meet* está incluso no *Google Workspace* e no *Google Workspace for Education* (GOOGLE, 2022).

Existem outras plataformas que foram utilizadas e/ou adaptadas para o ambiente educacional. No estudo de Prado Có *et al.* (2020), 54,7% dos professores utilizaram a plataforma *ZOOM*, que é usada para realizar videoconferências empresariais; 37,5% utilizaram o *Google Classroom*, uma plataforma de estudos assíncronos, em que o professor pode criar e gerenciar turmas, marcar e enviar atividades, dar *feedback* das atividades e aplicar questionários com atribuição de notas; e 23,4% utilizaram o *Google Meet*, plataforma de videoconferência.

Particularmente nesta pesquisa, a plataforma SAS substituiu o *Google Classroom* para as atividades assíncronas; já para as atividades síncronas, aquelas em que ocorre a interação aluno-professor em tempo real, a plataforma automaticamente criava um endereço de videoconferência e direcionava os usuários para o *Google Meet.*

O desenvolvimento tecnológico trouxe novas possibilidades para o ensino-aprendizagem por meio das TDICs, tais como *softwares*, vídeos, plataformas, repositórios, redes sociais e tecnologias móveis. Laboratórios de informática, salas de aula com lousa digital ou projetores multimídia, disponibilização de *tablets* ou computadores para alunos e professores em algumas escolas também representam o desenvolvimento tecnológico em ambiente escolar (ROCHA *et al.,* 2020).

A disponibilidade da internet na escola pode ser aproveitada por professores no contexto de ensino, especialmente na modalidade remota, propondo atividades de forma *online* síncronas e assíncronas (ROCHA *et al.,* 2020). Durante a pandemia da Covid-19, o Brasil experimentou o ensino remoto emergencial e nessa modalidade o desafio do professor refere-se à escolha apropriada da tecnologia para explorar as habilidades e estimular a participação ativa dos alunos na aprendizagem (ROCHA *et al.,* 2020).

Um aspecto positivo acerca do uso de TDICs na Educação é a promoção de momentos de colaboração, seja para o levantamento de hipóteses, constatações de resultados, atividades de pesquisas ou trocas de informação entre os pares. Em ambientes *online*, a interação e a interatividade são favoráveis e os *feedbacks* são imediatos para avaliar o ganho de conhecimento do aluno, motivar a aprendizagem e melhorar seu desempenho acadêmico (ROCHA *et al.,* 2020).

Em contraponto, diante da nova modalidade de aula virtual utilizada devido à pandemia da Covid-19, cabe discutir sobre o acesso às tecnologias e sobre a possibilidade de oferecer condições para uso de recursos tecnológicos, tanto em âmbito escolar quanto domiciliar, com o intuito de favorecer o ensino-aprendizagem. Além disso, outro ponto de discussão é a formação dos próprios professores e alunos para o uso crítico das tecnologias.

Um outro desafio a respeito das aulas virtuais emergenciais está no fato de que nem todos os alunos têm acesso a celulares ou à internet. Mesmo que mais de 86% da população brasileira acessem a internet, como informa o IBGE (2019), alunos, em

sua maioria, dominam as tecnologias com vistas à finalidade lúdica, de entretenimento, o que, muitas vezes, não reflete em sua aprendizagem (SOUZA *et al.,* 2021). Talvez por isso os recursos tecnológicos, como celulares ou telefones móveis, não sejam utilizados nas aulas; pelo contrário, o uso de celulares em sala de aula, na maioria das escolas, ainda é proibido, o que dificulta o uso de ferramentas e aplicativos e práticas educacionais virtuais na escola.

Como afirmado anteriormente, no período de isolamento social, surgiu a necessidade súbita de produção de material pedagógico para o ensino *online* utilizando recursos tecnológicos, o que foi algo complexo para professores e alunos, que talvez não possuam habilidades para o uso de tecnologias síncronas em sala de aula (SOUZA *et al.,* 2021). É importante deixar claro que o domínio e o uso da tecnologia em determinados contextos sociais não implicam no êxito no ensino-aprendizagem, ou seja, o uso de recursos tecnológicos para práticas sociais é distinto daquele para práticas educacionais.

Antes da pandemia, o ensino-aprendizagem, em grande parte das escolas, não contemplava o uso de ferramentas digitais; assim, a partir das aulas virtuais emergenciais, ocorreu uma transformação abrupta da realidade educacional, evidenciando a falta de recursos tecnológicos e material digital, poucas opções de atividades educacionais à distância, bem como o uso das tecnologias em contextos síncronos de sala de aula (CANI *et al.,* 2020).

O CMPM I, que já tinha contrato prévio à pandemia com a plataforma SAS, possibilitou as aulas remotas para dar sequência aos estudos emergencialmente. No entanto, embora assegurasse uma continuidade do ensino escolar de forma remota, a plataforma não deu conta das necessidades educacionais que envolveram as relações interpessoais e a comunicação, importantes para o ensino-aprendizagem de Inglês.

Percebe-se, então, que as tecnologias, aqui neste trabalho entendidas como plataformas educacionais utilizadas por meio de celulares e computadores, assumiram o papel de transmissão e aquisição de conhecimentos, ocupando o lugar do espaço físico. No entanto, as tecnologias utilizadas não conseguiram manter a interação, troca de informações e construção de diálogos com tanta naturalidade quanto em aulas presencias.

A formação de professores para o uso das tecnologias em sala de aula foi questionada quando aulas *online* tornaram-se obrigatórias durante a pandemia da Covid-19. O estudo de Cani (2020) investigou professores da rede pública de Colatina-ES e concluiu que 60% dos professores foram considerados como não sendo tecnológicos digitalmente, que a maior parte deles tem o livro didático impresso como principal instrumento para elaboração das aulas e que menos de 21% dos professores usam a internet na prática pedagógica (CANI, 2020).

Quando o professor utiliza as TDICs com o objetivo de alterar seu modo de ensino, como aconteceu no ensino remoto emergencial, verifica-se a necessidade de constantes processos formativos, que possam repercutir em mudança da sua prática pedagógica. As TDICs sofrem constantes transformações científico-tecnológicas e o surgimento acelerado de novos aparatos e recursos exigem que esse profissional se mantenha em um contínuo processo de informação (ROCHA *et al.*, 2020).

Foi possível observar que a metodologia e os recursos definidos nos planejamentos foram utilizados nas aulas. A plataforma educacional foi usada durante as aulas para compartilhamento de documentos escritos e atividades de ensino teóricos como trabalhos e conteúdos teóricos escritos. Já o *Google Meet* foi utilizado para administrar as aulas e interagir virtualmente com os alunos. Além disso, auxiliou no registro da frequência e presença diária da turma.

Antes da pandemia, as plataformas vinham sendo bem aceitas, pois serviam como complemento em aulas presencias. Quando a plataforma se tornou o meio único e exclusivo de ensino, evidenciou-se que foi utilizada para transmissão do conhecimento e das práticas de ensino que eram presenciais. Não foram criados modelos inovadores de aprendizagem colaborativa e construtivista como uma metodologia diferenciada.

Durante as aulas virtuais, é atribuído ao professor, além da função principal de ensinar, o papel de motivador, de criador de recursos digitais, de avaliador de aprendizagens e de dinamizador de grupos e interações *online*. Mais uma vez, enfatiza-se que, para ser esse dinamizador, é necessário compreender as especificidades das plataformas de ensino e da comunicação *online* (MOREIRA *et al*., 2020). Entretanto, o conhecimento que os professores tinham acerca de plataformas educacionais era para utilizá-las como uma ferramenta de apoio, mas durante a

pandemia foi preciso utilizar as plataformas como substituição total das aulas presenciais.

Quanto à avaliação, foi possível observar ela está presente em onze dos dezoito planejamentos mensais analisados. Por meio da avaliação, pode-se verificar a eficácia da aprendizagem, sendo, geralmente, a última etapa do um planejamento de ensino. Martins e Zwirtes (2020) mostram a necessidade da avaliação não somente da aprendizagem do aluno, mas também de todo o processo educacional, incluindo a avaliação do currículo, da escola, do professor e do próprio método de avaliação.

A avaliação é um instrumento fundamental no ensino-aprendizagem para identificar se o objetivo foi alcançado e se a didática aplicada está satisfatória para os alunos (SILVA; NUNES, 2020).

Sobre a avaliação, Libâneo (2006) afirma que ela é uma atividade complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A avaliação cumpre várias funções no ensino-aprendizagem, como funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico do ensino, alcance dos objetivos de ensino e de controle em relação à aprendizagem, a qual se recorre a instrumentos de verificação de rendimento escolar.

Segundo Sousa (2000), a avaliação é classificada em cinco categorias: avaliação de sala de aula; avaliação institucional; avaliação de programas e projetivos educativos; avaliação de currículo; e avaliação do sistema. Nesse sentido, a avaliação ganha dimensões mais abrangentes, fazendo parte do ensino-aprendizagem.

A autora explica que a avaliação de sala de aula tem como objeto o ensino-aprendizagem, que serve para diagnosticar tanto o ensino quanto a aprendizagem do aluno; a avaliação institucional admite analisar uma instituição educativa para verificar o cumprimento de sua função social; a avaliação de programas e projetos educativos tem como foco seus propósitos e estratégias; a avaliação de currículo volta seu foco para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdo de um curso; e a avaliação do sistema centra sua atenção em sistemas de ensino com o propósito de subsidiar políticas públicas na área educacional (SOUSA, 2000).

Nos documentos referentes aos planejamentos analisados, percebe-se que a avaliação proposta tem a finalidade de atribuir notas aos alunos ao término de uma atividade. Porém, ao analisar as aulas gravadas, nota-se que a avaliação foi além do descrito nos planejamentos. Evidenciou-se que a avaliação também foi utilizada para fins de avaliação institucional por meio da opinião dos alunos em relação à modalidade

de aula virtual e de avaliação de programas quando os alunos avaliaram também a plataforma que estava sendo utilizada para aulas.

4.1.2 Ancoragens e lacunas do ensino-aprendizagem de Inglês

Todo componente curricular da BNCC inicia com um texto introdutório, o qual culmina na apresentação das competências gerais e específicas. Posteriormente, são apresentados quadros didáticos que organizam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem cumpridas ao longo dos três anos do Ensino Médio (DUBOC, 2019).

No caso do Inglês, denominado na BNCC como Componente Curricular Língua Inglesa, o texto introdutório resgata o caráter formativo da língua no currículo escolar, atribuindo-lhe importante papel no engajamento discursivo do aluno em um mundo globalizado. No texto, é valorizada a função social e política da língua, trazendo conceitos pertinentes e atuais (DUBOC, 2019).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a aprendizagem da Língua Inglesa permite ao estudante aprofundar a compreensão sobre o mundo, explorar novas perspectivas, obter informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, ampliando a capacidade discursiva e reflexiva em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2018). A relevância da Língua Inglesa é enfatizada para a mediação de práticas sociais e interculturais, tanto as individuais quanto grupais.

Outros aspectos destacados são a multiplicidade de usos da língua, bem como as possibilidades de aproximação e integração de estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual o inglês se apresenta como língua comum para a integração (BRASIL, 2018). Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a Língua Inglesa continua a ser compreendida como língua de caráter global em razão dos diversos usos, usuários e funções que desempenha atualmente, assumindo o papel de língua franca.

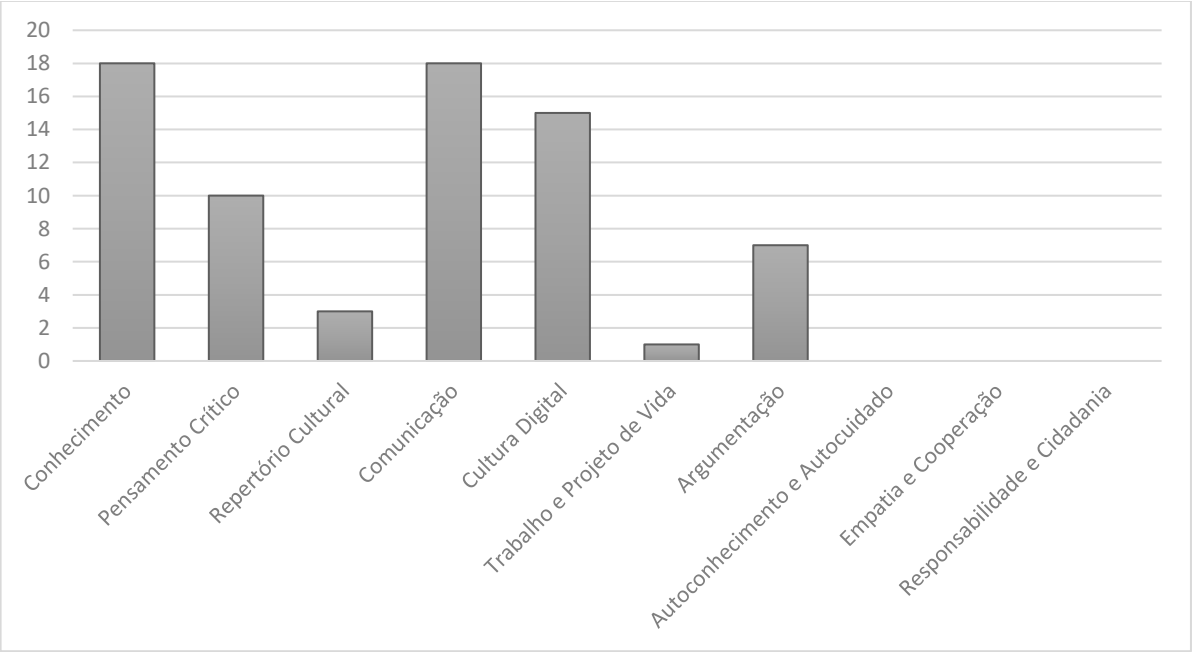
A BNCC funda sua proposta no desenvolvimento de competências e habilidades, sendo um modelo que norteia ações que contribuam para a transformação da sociedade em uma forma mais humana, social e voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2018). Sobre o ensino de Inglês, no Ensino Médio

é necessário, segundo a BNCC, explorar a utilização da língua na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar as perspectivas em relação à vida pessoal e profissional do aluno (BRASIL, 2018). Assim, o ensino de Inglês nesse segmento pretende fazer com que o conhecimento adquirido em sala de aula possa contribuir para o entendimento e a ação no mundo (PRADO, 2020).

Vale ressaltar que são dez as competências determinadas pela BNCC (2018), a saber: Conhecimento; Pensamento Crítico; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de Vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania.

No Gráfico 1, é possível observar as competências presentes nos dezoito planejamentos mensais analisados:

Gráfico 1 – Competências presentes nos planejamentos pedagógicos mensais



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos planejamentos mensais

Verifica-se que as competências “Conhecimento” e “Comunicação” aparecem em todos os dezoito planejamentos analisados, seguido da competência “Cultura Digital”, que esteve presente em quinze. “Pensamento Crítico” foi observado em dez planejamentos; “Argumentação” em sete; “Repertório Cultural” em três; e “Trabalho e Projeto de Vida” em apenas um. As demais competências (Autoconhecimento e

Autocuidado; Empatia e Cooperação; Responsabilidade e Cidadania) não apareceram claramente nos planejamentos mensais analisados.

4.2 DIMENSÃO CRONOTRÓPICA E MUDANÇAS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Segundo Ianni (1998), o pensamento de indivíduos e coletividades, em todo o mundo, passa a ser influenciado, muitas vezes, pela mídia mundial. O foco, quando se trata dos efeitos causados pela pandemia, por exemplo, é a ruptura histórica de amplas proporções, com implicações epistemológicas que exigem reflexão.

A ruptura organizacional causada pela pandemia da Covid-19 trouxe a necessidade de tomadas de decisões de forma muito rápida. Além disso, a pandemia, sem contar todos os problemas de ordem sanitária advindos da sua chegada, trouxe divisão ainda mais acirrada no âmbito familiar, escolar, laboral e social, que foi potencializada pela grande mídia de TV e pelas mídias sociais, espaço onde todos têm voz. De acordo com Eco (REDES SOCIAIS..., 2022), as redes sociais deram voz a todo tipo de argumento, ou seja, qualquer pessoa é livre para expor seus achismos. Antes das mídias digitais, as pessoas apenas interagiam nas rodas de conversas, sem alcance maior. Hoje, o que se percebe, é uma total invasão de imbecis (REDES SOCIAIS..., 2022).

O que era ontem já não é mais hoje, o que é hoje já não será mais amanhã. Assim, a pandemia acelerou de forma espantosa a velocidade das relações sociais, reconfigurou o diálogo, reconstruiu o ensino, mudou as relações de trabalho e, de forma paradoxal, uniu e separou pessoas.

Sob o olhar de Bakhtin, percebe-se a importância da compenetração, no olhar através dos olhos do outro, para um aperfeiçoamento da comunicação, no caso em questão, da relação professor-aluno, *in verbis*:

> Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-las inteiramente urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa. [...]
>
> O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele (no modo, na forma possível dessa compenetração; deixemos de lado a questão psicológica da compenetração; basta-nos o fato indiscutível de em certos limites ela ser possível). Devo adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia;

> faltará, nesse horizonte, toda uma série de elementos que me são acessíveis a partir do meu lugar [...].
>
> A situação Vital do sofredor, efetivamente vivenciada de dentro, pode me motivar para um ato ético: para ajuda, a consolação, uma reflexão cognitiva, mas de qualquer modo a compenetração deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofredor, e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos; se não houvesse retorno, ocorreria o fenômeno patológico do vivenciamento do sofrimento alheio com meu próprio sofrimento, da contaminação pelo sofrimento alheio, e só. A Rigor, a compenetração pura, vinculada à perda do nosso único lugar fora do outro, e quase impossível e, em todo caso, totalmente inútil e sem sentido. Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, e os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na categoria do outro, e minha relação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. (BAKHTIN, 2011, p. 21, 23-24)

O professor, personagem fundamental na formação do ser humano, precisa ter esse olhar dialógico da linguagem, precisa desse olhar assistencial atento ao aluno, precisa ter essa firmeza ética de cumprir efetivamente o seu papel de construtor crítico da linguagem educacional e, por fim, precisa ter a estética criativa e aproximativa para buscar compenetrar-se no olhar do aluno. Dessa forma, o professor deve não mais sofrer suas dores, mas aliviá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não pretende esgotar as discussões acerca dos temas que envolvem o ensino-aprendizagem de Inglês na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, porquanto foi feito a partir do recorte de uma escola. Assim como outros trabalhos inseridos na perspectiva bakhtiniana, este propõe-se igualmente na concretização de um enunciado de um sujeito de pesquisa exotópico que, como docente, está inserido no contexto de pesquisa a fim de contribuir para o desenvolvimento de trabalhos futuros, assim como para novas ações a partir das reflexões aqui pontuadas.

Conforme exposto na Introdução, o interesse e decisão por esta pesquisa se deram em virtude de minha inserção no contexto de ensino descrito neste trabalho. Ao longo dos meus dezoito anos de experiência como professora de Inglês, já tive a oportunidade de ministrar aulas em cursos livres, projetos de extensão de universidades e institutos, cursos específicos em escolas e instituições de ensino particulares, na própria UFAM, particularmente no Instituto de Saúde e Biotecnologia, no Câmpus de Coari-AM. Na escola pública, por sua vez, minha experiência teve início apenas em 2019, quando pude me lembrar do que havia aprendido ainda na graduação: cada aula é diferente, a sala de aula é o dia a dia.

A partir de março de 2020, o planejamento das aulas era enviado pelos professores para a Pedagogia da Escola a cada semana porque tudo era instável! Foi preciso planejar e replanejar cada etapa, conforme a pandemia se atenuava ou se agravava, ou seja, era necessário elaborar planos de aula jamais pensados, jamais imaginados. Impensável não poder estar perto de um aluno para tirar-lhe uma dúvida em particular. Em vez de lousa e marcador, livro físico e reunião de alunos em uma sala de aula, foi preciso a apropriação de ferramentas não utilizadas até então a fim de dar prosseguimento ao ensino-aprendizagem de uma maneira nova. O regime de aulas remotas deu-se de forma emergencial, portanto, brusca. Inesperadamente, professores estavam em casa, em frente ao computador, fazendo um esforço para encontrar os alunos virtualmente.

Foi necessário aprender a fazer reuniões *online* a fim de evitar aglomerações, a fazer os diários de classe em planilhas, a elaborar e aplicar provas em Formulários do *Google*, e toda comunicação se dava por e-mail e aplicativos de mensagens nos

celulares. Foi possível não apenas ver, mas experimentar e conhecer as vantagens e desvantagens de ferramentas digitais.

Em 2022, após dois anos de pandemia, em que ainda existem os altos e baixos dos índices de contaminações e mortes pela Covid-19, em que houve a apropriação ou, ao menos, a familiarização com alguma tecnologia digital em nossa prática docente, o retorno às aulas presenciais parece levar não ao novo normal, mas a tudo o que era velho: salas de aulas lotadas, reuniões programadas na sala dos professores, provas invariavelmente no papel, diário de classe físico e muitas cópias manuscritas, dada a quantidade de turmas que um professor de Inglês tem em proporção à carga horária do componente curricular.

Quanto aos possíveis resultados pedagógicos desta pesquisa, posicionando-me como professora, posso dizer que foi um ganho imensurável poder fazer o exercício de observar minha prática pedagógica por meio do olhar exotópico. Aprendi na licenciatura que devemos continuamente refletir sobre nossa prática como professores, considerando ação, reflexão, reação. E foi exatamente essa oportunidade que tive nesta pesquisa: a reflexão, após analisar minha prática, embasada na perspectiva bakhtiniana, me permitiu melhorar a minha própria prática docente.

Observando como pesquisadora, é possível considerar a importância da formação dos professores. Houve grandes dificuldades durante o período de adaptação ao ensino remoto em virtude de limitações tecnológicas. A fim de utilizar os inúmeros aplicativos e plataformas que podem auxiliar os professores, é preciso aprender sobre isso desde a licenciatura, em que há a oportunidade de trocar experiência com os pares e, assim, estar mais bem preparado profissionalmente.

Quanto aos resultados pedagógicos em nível local, considerando as escolas da rede pública, percebeu-se o quanto a tecnologia pode ajudar na Educação, como foi vivenciado no período de aulas remotas. Portanto, é necessário que as práticas pedagógicas atuais em regime presencial sejam revistas e que as ferramentas tecnológicas das quais houve apropriação durante a pandemia sejam utilizadas em sala de aula.

Todos vivenciaram as dores das mortes causadas pela Covid-19 e compartilharam da dor do outro. Foi possível aprender a olhar os alunos e a perguntar como estavam no início das aulas; a desejar saúde a eles e a seus familiares ao fim

de cada aula. Que essa prática permaneça e que não volte o velho normal. Que a aprendizagem do uso da máquina e da tecnologia tenha contribuído para tornar professores e alunos mais humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. G.; BARROS, L. S. Novas estratégias de ensino da língua inglesa para um aprendizado significativo de crianças e adolescentes. **Cadernos de Educação**, São Paulo, v. 17, n. 34, jan./jun. 2018. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/8925. Acesso em: 23 jul. 2021.

AMAZONAS. Governo do Estado do Amazonas. Secretaria de Estado de Educação. Portal do Governo do Amazonas. **Aula em Casa,** 2021. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/aula-em-casa/. Acesso em: 18 jul. 2021.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AQUINO, E. M. L. *et al*. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 25, supl.1, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/4BHTCFF4bDqq4qT7WtPhvYr/?lang=pt . Acesso em: 01 ago. 2021.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/%20article/view/621. Acesso em: 05 ago. 2021.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BASTOS, R. S. *et al.* Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p38. Acesso em: 10 ago. 2021.

BATISTA. E. O. **Sistema de informação**: o uso consciente da tecnologia para gerenciamento. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

BLOOM, B. S. (ed.) **Taxonomy of Educational Objectives, Handbook**: The Cognitive Domain. New York: David McKay, 1956.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-32.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017a.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016b.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 abr. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDINE, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDINE, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas por meios digitai, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2020b.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resoluções/2012/Reso466.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

CANI, J. B. *et al.* Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. **Revista IFES Ciência**, [*S. l.*], v. 6, n. 1,

p. 23-39, 2020. Disponível em: https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ric/article/view/713. Acesso em: 10 set. 2021.

CANI, J. B. Proficiência digital de professores: competências necessárias para ensinar no século XXI. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 23, n. 2, p. 402-428, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/17110. Acesso em: 15 set. 2021.

CARDOSO, H. S.; LIMA, D. C. O reconhecimento do inglês brasileiro como variação linguística: uma análise da nova BNCC do Ensino Médio. **Fólio –Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, jul./dez. 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5514/4622#:~:text=2019O%20RECONHECIMENTO%20DO%20INGL%C3%8AS,seus%20comportamecomp%2C%20culturas%20e%20identidades. Acesso em: 19 set. 2021.

CARDOSO, O. A. O. **Currículo e TDICS**: elaboração e a ascensão das tecnologias no cenário pós Base Nacional Comum Curricular. 2020. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas, Sergipe, 2020.

CASSOLI, E. R. **A formação inicial de professores de língua inglesa com ênfase no ensino temático baseado em tarefas**: a abordagem comunicativa reflexiva revelada do planejamento ao fato. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2020.

CENSI, L. J. L.; JESUS, R. M. V. Tecnologias digitais móveis, praticantes de língua inglesa e caminhos pedagógicos para o uso de Apps. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53427. Acesso em: 25 set. 2021.

COELHO, F. C. C. R. **A plataforma *duolingo* e o uso das TDIC´s no processo aprendizagem de língua inglesa**: a construção de um novo modelo de ensino. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, Araxá, 2019.

CORONAVÍRUS BRASIL. Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. **Covid-19 Painel Coronavírus**, 2021. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 24 mar. 2021.

CORREA, E. S. **A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública**. 2018. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

CORREA, H. C. O. **Uma análise dialógica do discurso de gramáticas pedagógicas brasileiras no período sócio-histórico de 1900 a 1960**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

COSTA, M. O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e o novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt. Acesso em: 30 set. 2021.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de "inglês como língua franca" no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, [*S. l.*], v. 1, n. 48, p. 10-22, jan./jun. 2019. Disponível em: https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255. Acesso em: 03 out. 2021.

ENDLICH, A. P. Bakhtin e a pesquisa documental de programas governamentais em educação. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 23, n. 2, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/18615. Acesso em: 07 out. 2021.

FAGUNDES, S. C.; LIMA, G. G. Políticas sobre o ensino de língua inglesa: a nova reforma do ensino médio. *In*: SIMPÓSIO DA PÓS-GRADUAÇÃO, 5., 2018, Uberaba, MG. **Anais** [...]. Uberaba, MG, 2018.

FISTAROL, C. F. S. *et al*. A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores de língua inglesa: desafios e possibilidades. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 2, p. 341-355, 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12453. Acesso em: 12 out. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003 [1996].

FUZA, A. F.; MIRANDA, F. D. S. S. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 25, e250009, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GMqzC6cnRZjBLdzg5SkckVy/?lang=pt. Acesso em: 17 out. 2021.

GOOGLE. Google Workspace. **Google Meet**, 2022. Disponível em: https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/meet/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=latam-BR-all-pt-dr-BKWS-all-all-trial-p-dr-1011272-LUAC0016027&utm_content=text-ad-none-any-DEV_c-CRE_540029765722-ADGP_Hybrid%20%7C%20BKWS%20-%20PHR%20%7C%20Txt%20~%20Meet_Meeting-KWID_43700065784883141-kwd-301799800681&utm_term=KW_google%20meeting-ST_google%20meeting&gclsrc=aw.ds&gclid=CjwKCAiAl-6PBhBCEiwAc2GOVOAhwLgPyget3NQFcpNv9UCxxx6Z2dmdFUOPN78NOaaW8ijcT5xCEBoCj3kQAvD_BwE. Acesso em: 05 fev. 2022.

IANNI, O. As Ciências Sociais na Época da Globalização. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 33-41, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/wyc3F6VprfGJY56gF4CPRZN/abstract/?lang=pt#:~:t

ext=Desde%20que%20se%20iniciaram%20as,interpreta%C3%A7%C3%B5es%20mais%20ou%20menos%20abrangentes. Acesso em: 10 fev. 2022.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínuos. **Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal.** Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101705_informativo.pdf. Acesso em: 09 mar. 2020.

JEFFREYS, M, F. *et al*. Novo ensino médio na SEDUC Amazonas: perspectivas entre docentes e discentes. **Scientia Amazonia**, [*S. l.*], v. 7, n. 3, p. E7-E15, 2018. Disponível em: http://scientia-amazonia.org/wp-content/uploads/2018/08/v7-n3-e7-e15-2018.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

JOYE, C. R. *et al*. Educação a distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, [*S. l.*], v. 9, n. 7, p. 01-29, e5219742999, 2020. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/4299/3757/20309. Acesso em: 25 out. 2021.

LEITE, G. S. A. **Um comparativo entre aulas de língua inglesa**: abordagens audiolingual e comunicativa no ensino médio. 2018. Monografia (Licenciatura Plena em Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Serra Talhada, 2018.

LEITE, P. S.; SANTOS, M. D. Entrevista como técnica de produção de dados: contribuições bakhtinianas para a Metodologia de Pesquisa em Ciências Humanas. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO, 8., 2019, Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa: Ludomedia, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIU, Y. *et al*. Análise aerodinâmica de SARS-COV-2 em dois hospitais de Wuhan. **Nature**, [*S. l.*], v. 582, p. 557-560, 2020. Disponível em: https://www.nature.com/articles/s41586-020-2271-3. Acesso em: 30 out. 2021.

LUCENA, F. C. O dialogismo bakhtiniano e as relações discursivas do sujeito na cidade. **Revista Diálogo**, Cuiabá, v. 7, n. 3, 2019. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/6936. Acesso em: 31 out. 2021.

MADDALENA, T. L. *et al.* Ensino de línguas na cultura digital. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/56798. Acesso em: 03 nov. 2021.

MAGALHÃES, A. S.; KOGAWA, J. **Pensadores da análise do discurso**: uma introdução. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. Decreto Municipal de Manaus/AM nº 4.780, de 16 de março de 2020. Declara situação anormal, caracterizada como

emergencial, no Município de Manaus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, 2020a.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. Decreto Municipal de Manaus/AM nº 4.790, de 25 de março de 2020. Revoga as licenças e autorizações de eventos emitidas pelos órgãos e entidades de Administração Pública Municipal, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, 2020b.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. Decreto Municipal de Manaus/AM nº 4795, de 6 de abril de 2020. Dispõe sobre a cassação e interdição de estabelecimentos empresariais que especifica pelo descumprimento de medidas para enfrentamento da pandemia da Covid-19, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Manaus**, 2020c.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. Secretaria Municipal de Saúde do Município de Manaus. **Plano de contingência Municipal para infecção Humana pelo novo Coronavírus (COVID-2019)**, 2020d.

MAPA de vacinação contra Covid-19 no Brasil. **G1**, São Paulo, 28 jan. 2022. Disponível em: http://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/. Acesso em: 28 jan. 2022.

MARTINS, M. L.; ZWIRTES, P. A BNCC em evidência: aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a pedagogia das competências. **Revista Ensino & Pesquisa**, Paraná, v. 18, n. 3, p. 35-52, nov./dez. 2020. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/3270#:~:text=Constatando%20as%20aproxima%C3%A7%C3%B5es%20com%20a,atendimento%20aos%20interesses%20do%20mercado. Acesso em: 07 nov. 2021.

MATOS, E. Um mês depois, cerca de 40% dos alunos da rede estadual seguem fora do sistema de aulas online. **GZH**, Porto Alegre, 02 jul. 2020. Disponível em: https://cutt.ly/kf3IspB. Acesso em: 04 fev. 2022.

MENDONÇA, F. D. R. **Discurso de professores de língua portuguesa em formação**: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MENDONÇA, F. D. R. Relatório de estágio supervisionado: prática pedagógico-discursiva constitutiva da formação docente inicial no Curso de Letras. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 27, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323854776_Relatorio_de_estagio_susupervisiona_pratica_pedagogico-discursiva_constitutiva_da_formacao_docente_inicial_no_Curso_de_Letras. Acesso em: 10 nov. 2021.

MENDONÇA, F. D. R. Valorizações e acepções dicotômicas de ensino da língua portuguesa em discursos: articulações semântico-axiológica e temático-composicional. *In*: PURIFICAÇÃO, M. M. *et al.* (org.). **Argumentação e Linguagem 2**. Belo Horizonte: Atena, 2020. p. 126-131.

MONTEIRO, F. N. S. P. Tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras - estudo de caso de escola da Rede Federal de Ensino - CE/Brasil - em contexto anterior ao da pandemia de Covid-19. **Research, Society and Development**, [*S. l.*], v. 9, n. 10, e5819109018, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346158378_As_tecnologias_digitais_no_processo_de_ensino_e_aprendizagem_de_linguas_estrangeiras_-_estudo_de_caso_de_escola_da_Rede_Federal_de_Ensino_-_CEBrasil_-_em_contexto_anterior_ao_da_pandemia_de_covid-19. Acesso em: 12 nov. 2021.

OLIVEIRA, D. L.; DERING, R. O. BNCC e língua inglesa: reflexões e implicações no processo de aprendizagem a partir da leitura. **Hon no Mushi – Estudos Multidisciplinares Japoneses**, Manaus, v. 3, n. 4, 2018. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/HonNoMushi/article/view/4601. Acesso em: 15 nov. 2021.

OLIVEIRA, G. F. P. A metodologia para ciências humanas do círculo de Bakhtin. **Revista Dialógica**, Cuiabá, v. 7, n. 3, out./dez. 2019. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/6173#:~:text=Sendo%20o%20objeto%20de%20pesquisa,e%20seu%20objeto%20de%20ppesquis. Acesso em: 17 nov. 2021.

OLIVEIRA, R. M.; LAGO, N. A. Documentos oficiais e o inglês no Ensino Médio brasileiro: um breve histórico. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-18, e02017, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/44190560/Documentos_oficiais_e_o_ingl%C3%AAs_no_ensino_m%C3%A9dio_brasileiro_um_breve_hist%C3%B3rico. Acesso em: 19 nov. 2021.

PISTORI, M. H. C. Retórica, argumentação e análise dialógica do discurso. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 63, n. 2, p. 265-293, 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11773. Acesso em: 20 nov. 2021.

PRADO CÓ, E. *et al.* Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53173. Acesso em: 21 nov. 2021.

PRADO, P. F. Ensinar inglês em tempos de pandemia. **Asas da Palavra**, Belém, Pará, v. 17, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/2166. Acesso em: 22 nov. 2021.

REDES SOCIAIS deram voz a legião de imbecis, diz Umberto Eco. **Terra**, São Paulo, 11 jun. 2015. Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/educacao/redes-sociais-deram-voz-a-legiao-de-imbecis-diz-umberto-eco,6fc187c948a383255d784b70cab16129m6t0RCRD.html. Acesso em: 20 jan. 2022.

REIS, M. V. S. *et al.* Uso de tecnologias educacionais por professores do ensino médio: um estudo de caso. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 7., 2018, Fortaleza, CE. **Anais** [...]. Fortaleza, CE, 2018.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. **Domínios de Lingu@gem**, [*S. l.*], v. 12, n. 13, jul./set. 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/40608. Acesso em: 25 nov. 2021.

ROCHA, C. F. A BNCC-EM: dimensões culturais do ensino de língua inglesa. *In*: SEMINÁRIO DOS ALUNOS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO INSTITUTO DE LETRAS DA UFF - ESTUDO E LINGUAGEM, 9., 2020, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2020. p. 212-227.

ROCHA, F. S. M. *et al.* O uso de tecnologias digitais no processo de ensino durante a pandemia da covid-19. **Interações**, [*S. l.*], v. 16, n. 55, p. 58-82, 2020. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/20703. Acesso em: 27 nov. 2021.

RUFINO, L. F. *et al.* Uma discussão sobre os conceitos de objetivo, habilidade e competência na BNCC do ensino médio. **Revista Currículo e Docência**, [*S. l.*], v. 2, n. 2, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/CD/article/viewFile/249557/37710. Acesso em: 28 nov. 2021.

SANTANA, M. M. *et al*. O uso das novas tecnologias nas aulas de língua inglesa: um relato a partir das práticas de estágio supervisionado. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 204-215, set. 2017. Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/402. Acesso em: 28 nov. 2021.

SANTOS, A. V. **Práticas de multiletramento à luz das tecnologias digitais no ensino de língua inglesa**: uma nova proposta pedagógica. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas) –Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia, Cabedelo, 2020.

SAS. Plataforma de Educação. **Sobre o SAS**, 2021. Disponível em: https://saseducacao.com.br/#quem-somos. Acesso em: 17 jul. 2021.

SILVA, C. M. B. A tecnologia no contexto do ensino médio integrado. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO EM CIÊNCIAS, 5., 2020, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande, 2020.

SILVA, E. H. B. *et al*. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, Salvador, Vitória, v. 1, n. 4, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695#:~:text=Os%20resultados%20mostraram%20que%20os,haviam%20sido%20usadas%20como%20principal. Acesso em: 20 jul. 2021.

SILVA, F. M. da.; NUNES, C. A. Avaliação e suas dimensões no processo de ensino aprendizagem: uma dinâmica pedagógica na visão de Hoffmann, Libâneo, Luckesi, Mello e Souza e Sousa. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jaboatão dos

Guararapes, v. 14, n. 53, p. 95-107, dez. 2020. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2842. Acesso em: 20 jul. 2021.

SILVA, R. R. **Uso das metodologias ativas no ensino da língua inglesa**: um estudo de caso. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

SILVA, S. R.; PACHECO, C. A. Currículo do Ensino de Língua Inglesa e uso de tecnologias digitais na BNCC. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 14, p. 1-17, e3046047, jan./dez. 2020. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3046. Acesso em: 20 jul. 2021.

SOUSA, C. H. A. *et al.* Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53901. Acesso em: 21 jul. 2021.

SOUSA, C. P. de. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, p. 101-118, 2000. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2218. Acesso em: 11 ago. 2021.

SOUSA, Y. H. ***Blended learning teaching***: proposta de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

SOUZA, W. G.; BEZERRA, J. de J. A pandemia e a urgência das tecnologias: reflexões sobre os desafios para o ensino da língua portuguesa em tempos de isolamento social. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 2-14, jan./abr. 2021. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15626. Acesso em: 21 jul. 2021.

VIDAL, A. S.; MIGUEL, J. R. As tecnologias digitais na educação contemporânea. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Jaboatão dos Guararapes v. 14, n. 50, 2020. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/2443/3877. Acesso em: 21 jul. 2021.

VILKEVICIUS, B. D. S.; ALBINI, A. B. A visão de professores de língua inglesa no ensino fundamental I sobre sua formação inicial. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 3, p. 173-200, 2020. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69485. Acesso em: 22 jul. 2021.

WANG, C. *et al.* Um novo surto de Coronavírus de interesse global para a saúde. **The Lancet**, [*S. l.*], v. 395, n. 10223, 2020. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31986257/. Acesso em: 23 jul. 2021.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: José Carlos P. de Almeida Filho. 1. ed. Campinas: Pontes, 1991.

YUEN, K. S. *et al.* Sars-cov-2 e Covid-19: as questões de pesquisa mais importantes. **Cell & Biosciense**, [*S. l.*], v. 10. n. 40, 2020. Disponível em: http://www.toledo.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/03/SARS-CoV-2-e-COVID-19-as-questoes-de-pesquisa-mais-importantes.pdf. Acesso em: 24 jul. 2021.

APÊNDICE 1
Questionário de Perfil Acadêmico-Profissional[4]

- **Sobre sua Formação Acadêmica:**
  a) Onde e quando se graduou? Qual o curso?

  b) Tem pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)?

  c) Se sim, qual o curso? Onde e quando concluiu?

- **Sobre sua Experiência Profissional:**

  a) Quanto tempo de atuação como professor(a) de Inglês?

  b) Quanto tempo de atuação como professor(a) de Inglês no Ensino Médio?

  c) Quanto tempo de lotação no CMPM I?

[4] Instrumento elaborado pela pesquisadora.

APÊNDICE 2
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAM

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
Faculdade de Letras – FLet
Programa de Pós-Graduação em Letras
Mestrado Acadêmico

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Eu, Hilda Leonor Oliveira de Magalhães Cordeiro, venho pelo presente, convidá-lo(a) a participar do presente estudo para o desenvolvimento de dissertação intitulada "O Ensino do Inglês mediado por tecnologia em uma escola da rede pública de Manaus durante a pandemia do Covid-19", sob orientação da Profª Drª Fernanda Dias de Los Rios Mendonça.

Esta dissertação tem como objetivo investigar questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, no Ensino Médio, na modalidade virtual, no I Colégio Militar da Polícia Militar do Amazonas – CMPM1, durante o isolamento social obrigatório devido à pandemia do Covid-19. Para alcançar o objetivo proposto, convido-o(a) a participar da coleta de dados do estudo, que consiste em responder um questionário diagnóstico acadêmico-profissional, bem como ceder planos de ensino e gravações de aulas virtuais.

Você terá acesso, em qualquer momento, às informações dos procedimentos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para resolver dúvidas que possam ocorrer.

Em qualquer momento, se desejar, poderá desistir de participar da pesquisa sem prejuízo algum. Para isso deve apenas comunicar a pesquisadora.

Asseguramos que todas as suas informações serão utilizadas para fins científicos e somente a pesquisadora e o respectivo professor terão acesso aos dados. Nas publicações científicas que possam vir a ocorrer a partir dessa coleta de dados será assegurado seu anonimato e a confidencialidade de suas informações. Seu nome será mantido em sigilo através do uso de codinome, se necessário.

Após o devido esclarecimento, caso aceite participar deste estudo, este termo de consentimento será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma cópia em seu poder e a outra com a pesquisadora.

Nestes termos e considerando-me livre e esclarecido dos objetivos, métodos, benefícios, potenciais riscos e incômodos desta pesquisa, participo voluntariamente, ciente da propriedade intelectual da pesquisa à autora e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados. Declaro ainda que recebi cópia do termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pela pesquisadora responsável.

Data: 10 / 05 / 2021

Assinatura do participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Agradecemos sua atenção e interesse em participar deste estudo e assim contribuir com a produção científica em Letras.

Atenciosamente, a pesquisadora:

Hilda Leonor Oliveira de Magalhães Cordeiro
Telefone: (92)98220-6614
e-mails: hildaleonor@ufam.edu.br, hildaleonor@gmail.com

CS Digitalizado com CamScanner

ANEXO 1
Termo de Anuência da Instituição Coparticipante da Pesquisa

GOVERNO NO ESTADO
POLÍCIA MILITAR DO AMAZONAS
COLÉGIO MILITAR DA POLÍCIA MILITAR – CMPM I

Manaus, 07 de maio de 2021.

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE DA PESQUISA

Aos interessados,

Informo pelo presente documento sobre a autorização concedida à professora pesquisadora **Hilda Leonor Oliveira de Magalhães Cordeiro, CPF nº 778.936.972-53**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, para executar o projeto de dissertação intitulado de **"Ensino da Língua Inglesa mediada por tecnologia em escolas públicas de Manaus durante a pandemia da Covid-19"** no âmbito deste Colégio Militar da Polícia Militar I. Tenho conhecimento da pesquisa a ser realizada, a qual não lidará diretamente com sujeitos, mas com textos, sendo estes **os planos de ensino e gravações de aulas virtuais**. No entanto,os sujeitos enunciadores da pesquisa a serem considerados serão os professores de Língua Inglesa atuantes no Ensino Médio de escolas rede pública de ensino e lotados em Manaus/AM.

Desta forma, esperamos contribuir como Instituição co-participante do projeto de dissertação da mestranda, no resguardo ético e segurança do bem-estar dos envolvidos.

Atenciosamente,

Cel. AUGUSTO CÉSAR PAULA DE ANDRADE
Diretor do CMPM1

Augusto César Paula de Andradé
Port. GS 1119/19 - C.I. 14321
Ten Cel QOPM

CS Digitalizado com CamScanner