UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

KRISTIAN SGORLA

“VOCÊS VÃO COMEÇAR A DAR AULAS REMOTAS AGORA. PRONTO! E DAÍ? O QUE VOCÊ FAZ?”: VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA ANTES, DURANTE E DEPOIS DO CRONOTOPO PANDÊMICO

CASCAVEL - PR

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE

KRISTIAN SGORLA

"VOCÊS VÃO COMEÇAR A DAR AULAS REMOTAS AGORA. PRONTO! E DAÍ? O QUE VOCÊ FAZ?": VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA ANTES, DURANTE E DEPOIS DO CRONOTOPO PANDÊMICO

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito para aprovação em Banca de Defesa de Tese.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner

CASCAVEL - PR

2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Sgorla, Kristian
"Vocês vão começar a dar aulas remotas agora. Pronto! E daí? O que você faz?": vivências de professores de língua inglesa antes, durante e depois do cronotopo pandêmico / Kristian Sgorla; orientadora Carmen Teresinha Baumgärtner . -- Cascavel, 2024.
295 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Pandemia. 2. Ensino Remoto Emergencial. 3. Ensino Híbrido. 4. Ensino de Inglês. I. Teresinha Baumgärtner , Carmen , orient. II. Título.

KRISTIAN SGORLA

"VOCÊS VÃO COMEÇAR A DAR AULAS REMOTAS AGORA. PRONTO! E DAÍ? O QUE VOCÊ FAZ?": VIVÊNCIAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA ANTES, DURANTE E DEPOIS DO CRONOTOPO PANDÊMICO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutor em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: práticas linguísticas, culturais e de ensino, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br CARMEN TERESINHA BAUMGARTNER
Data: 27/08/2024 10:06:55-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Orientadora - **Carmen Teresinha Baumgärtner**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br VERA LUCIA LOPES CRISTOVAO
Data: 28/08/2024 14:54:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIANGELA GARCIA LUNARDELLI
Data: 02/09/2024 14:49:44-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Mariangela Garcia Lunardelli
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br ANA PAULA VIEIRA E SOUZA
Data: 28/08/2024 15:01:29-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Ana Paula Vieira e Souza
Universidade Federal do Pará – Campus de Bragança (UFPA)

BEATRIZ HELENA DAL MOLIN:25189468968
Assinado de forma digital por BEATRIZ HELENA DAL MOLIN:25189468968
Dados: 2024.09.02 15:45:36 -03'00'

Beatriz Helena Dal Molin
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Documento assinado digitalmente
gov.br JULIANA FATIMA SERRAGLIO PASINI
Data: 02/09/2024 15:33:54-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Juliana Fatima Serraglio Pasini
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)

Cascavel, 26 de agosto de 2024

Dedico este estudo à memória daquele que foi o meu grande exemplo, o meu maior professor e o meu melhor amigo: meu pai, Murilo Sgorla.

AGRADECIMENTOS

A Deus, cuja graça e sabedoria me sustentaram ao longo desta jornada acadêmica. Sua presença constante foi uma fonte de força e inspiração, iluminando meu caminho e guiando-me nos momentos de dúvida e aflição.

A meu pai, Murilo Sgorla (*in memoriam*), a quem devo a vida e o amor pela docência. Obrigado por me ensinar que com humildade, disciplina e resiliência posso superar quaisquer obstáculos e alcançar todos os meus objetivos. Seu exemplo me trouxe até aqui e é o legado que guiará meus passos até o fim de minha passagem por este mundo. *We did it, Dad*!

À minha mãe, Marizette Sgorla, por jamais permitir que eu desistisse do sonho de concluir meu doutorado. Obrigado por sempre acreditar em meu potencial. Suas palavras me motivaram e deram força a todo momento, mesmo nos dias mais difíceis, em que nada parecia dar certo. Esta conquista também é sua, mãe!

À minha esposa, Karolyne Lutkmeier Sgorla, e ao meu filho, Bernardo Gabriel Groth Sgorla, pelo amor, paciência e companheirismo demonstrados durante todo o tempo que me dediquei a este doutorado. Obrigado por entenderem que minha ausência durante incontáveis manhãs, tardes e noites destinadas aos estudos e a esta pesquisa ao longo dos últimos cinco anos e nove meses fazia parte de um processo que era muito importante para mim. Saber que vocês sempre estiveram ao meu lado foi uma das razões que me motivaram a seguir em frente e nunca desistir. Tenham a certeza de que eu jamais teria alcançado esta vitória sem o seu apoio! A vocês, meu eterno amor e gratidão!

A meu avô, Hermínio Sgorla (*in memoriam*), minha avó Terezinha Sgorla (*in memoriam*), e tias Leni Terezinha Sgorla e Magali Luciane Sgorla, por se fazerem presentes em todos os momentos de minha vida. Aqui, em especial, agradeço pelo carinho com que me acolheram nos inúmeros almoços oferecidos em sua casa em Medianeira/PR sempre que eu retornava de Cascavel/PR para Foz do Iguaçu/PR, ainda como aluno especial do doutorado. Mais do que dividir uma refeição, compartilhávamos amor, admiração e a certeza de que pertencíamos a um mesmo lugar. Obrigado por tudo isto!

À minha orientadora, Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner, por ter me escolhido como seu orientando, confiado em meu potencial e abraçado a minha proposta de estudo. Seu apoio e orientação foi de suma importância para a realização

desta pesquisa. No entanto, acima de tudo, agradeço pela sensibilidade, o tato e o carinho demonstrado para comigo durante um dos períodos mais difíceis de minha vida, o qual foi a perda de meu pai, meses antes da etapa de qualificação desta investigação. Obrigado por respeitar aquele momento e me oferecer o espaço e o tempo de que eu necessitava para me reerguer e cumprir com minhas obrigações acadêmicas. Levarei este gesto de empatia e solidariedade para sempre comigo em meu coração!

Aos membros da banca de qualificação desta pesquisa, Profa. Dra. Ana Paula Vieira e Souza; Profa. Dra. Beatriz Helena Dal Molin, Profa. Dra. Clarice Cristina Corbari, Profa. Dra. Juliana Fatima Serraglio Pasini, Profa. Dra. Mariangela Garcia Lunardelli e Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, pela sua dedicação, tempo e valiosas contribuições durante a avaliação preliminar desta investigação. Obrigado por compartilhar suas experiências e sugestões, fatores que se mostraram essenciais para o aprimoramento e enriquecimento da versão final deste estudo.

À Profa. Dra. Cleuza Kuhn, minha colega de colegiado dos cursos de Letras – Português/Inglês e suas Respectivas Literaturas e Comunicação Social – Jornalismo do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – UDC, por ter gentilmente cedido diversas obras bakhtinianas de seu acervo pessoal para a elaboração do referencial teórico desta tese. Seu apoio foi fundamental para a conclusão desta investigação.

À Mariana Andreon Fraga, egressa do curso de Letras – Português/Inglês e suas Respectivas Literaturas e minha ex-aluna, pela transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores participantes desta pesquisa. Obrigado pela discrição, zelo, responsabilidade e profissionalismo demonstrados no trato dos dados que lhe foram confiados. Sua colaboração foi imprescindível para a realização deste estudo.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), nível mestrado e doutorado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* Cascavel/PR, e a todos os membros do colegiado do programa, pela dedicação e comprometimento em proporcionar um ambiente acadêmico de excelência para o desenvolvimento intelectual de seu corpo discente. Agradeço pelas valiosas orientações, pelo suporte contínuo e por todas as oportunidades de aprendizado e crescimento que me foram proporcionadas. Foi uma honra e um grande privilégio poder contar com o apoio de profissionais tão qualificados e comprometidos com a formação de futuros pesquisadores.

“Seek not to follow in the footsteps of men of old. Seek what they sought.”

Matsuo Basho

SGORLA, Kristian. “Vocês vão começar a dar aulas remotas agora. Pronto! E daí? O que você faz?”: vivências de professores de língua inglesa antes, durante e depois do cronotopo pandêmico. 2024. 295 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Carmen Teresinha Baumgärtner
Defesa: 26 de agosto de 2024

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a análise das vivências profissionais e pessoais de professores de língua inglesa (LI) do nível Fundamental II (EFII) em escolas da rede privada de Educação Básica (EB) de Foz do Iguaçu/PR em três cronotopos distintos: antes da pandemia de Covid-19, durante a adoção do ensino remoto emergencial (ERE) e do ensino híbrido (EH), e após o retorno às aulas presenciais. Almeja-se revelar e comparar experiências vividas por estes profissionais nos três períodos mencionados, bem como possíveis repercussões do ERE e do EH em suas rotinas profissionais e pessoais, considerando que as condições concretas a que estiveram expostos poderiam ter efeitos sobre o ensino. Retratar estas vivências representa um esforço de pesquisa inédito, que divulga práticas pedagógicas remotas e híbridas utilizadas por estes professores e explicita problemas enfrentados por eles no exercício de suas funções enquanto docentes e cidadãos em um contexto de emergência sanitária global. Isto contribui para um entendimento mais amplo do fazer e do ser docente durante a pandemia, e de como isto pode ter impactado o professor de inglês da EB pós-pandêmico. Assim, o objetivo geral desta investigação é expor e refletir sobre as vivências profissionais e pessoais de professores de LI do EFII em escolas da rede privada de ensino de Foz do Iguaçu antes da Covid-19, durante a adoção do ERE e do EH motivadas pela suspensão das aulas presenciais devido à pandemia, e após o retorno à modalidade presencial de ensino. Para alcançar este objetivo, o estudo se apoia na visão transdisciplinar de pesquisa em Linguística Aplicada (LA) (Kleiman, 1998; Celani, 2016), sendo classificado como um estudo de caso do tipo descritivo (Gil, 2002), que propõe uma análise de natureza qualitativa (Godoy, 1995) e interpretativista (Moita Lopes, 1994) de dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas (Boni; Quaresma, 2005) com três professores de LI da rede privada do EFII do referido município, que atuaram antes, durante e depois da suspensão das aulas presenciais. A análise da investigação se fundamenta na perspectiva filosófica bakhtiniana de linguagem, especificamente em suas concepções de língua, linguagem, enunciado (verbal e não-verbal), dialogismo, heterodiscurso e cronotopo (Bakhtin, 2002, 2015, 2017, 2018). O estudo também se embasa em conceitos de análise do trabalho como a Clínica da Atividade e sua compreensão das dimensões do ofício (Clot, 2010a, 2011); nas principais características das abordagens e métodos de ensino de inglês utilizadas ao longo do tempo (Leffa, 1988, 2012; Kumaravadivelu, 2001); nas possibilidades digitais indicadas pelo paradigma da tecnologia da informação (Castells, 2002) aos processos de ensino e aprendizagem; e na conceituação de ERE (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Moran, 2015) e EH (Arruda, 2020; Joye *et al.* 2020). Por meio desta investigação, constatou-se que o ERE adotado pelas escolas em nada se pareceu

com a proposta original da EaD; o que se convencionou chamar de EH no cronotopo pandêmico (Rohling, 2020) vai de encontro à proposta original do EH; o letramento digital adquirido pelos professores no ERE e no EH permitiu sua inserção na cultural digital; o retorno à modalidade presencial significou uma retomada do uso de abordagens e métodos pré-pandêmicos tradicionais de ensino de LI; a adoção do ERE e do EH aumentou a carga de trabalho dos professores, diminuindo o tempo dedicado a suas famílias, relacionamentos pessoais, atividades de lazer e físicas; e os relatos dos docentes associam suas vivências pedagógicas pandêmicas e pós-pandêmicas ao desenvolvimento de doenças mentais como estresse e ansiedade.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Ensino Remoto Emergencial. Ensino Híbrido. Ensino de Inglês. Práticas Pedagógicas Digitais.

SGORLA, Kristian. **“You're going to start teaching remote classes now. That's it! And then? What do you do?” English language teachers’ experiences before, during and after the pandemic chronotope.** 2024. 295 p. Thesis (Doctorate in Language and Literature) - Graduate Program in Language and Literature, State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2024.

Advisor: Prof. Dr. Carmen Teresinha Baumgärtner
Doctoral Defense: August 26th, 2024.

ABSTRACT

This research analyzes the professional and personal experiences of English teachers in private middle schools in Foz do Iguaçu/PR in three different chronotopes: before the Covid-19 pandemic, during the adoption of emergency remote teaching and hybrid teaching, and after the return to face-to-face classes. The aim is to reveal and compare the experiences of these professionals in the three periods mentioned, as well as the possible repercussions of the ERT and the HT on their professional and personal routines, considering that the concrete conditions to which they were exposed could have an effect on teaching. Portraying these experiences represents an unprecedented research effort, which discloses remote and hybrid pedagogical practices used by these teachers and highlights problems faced by them in carrying out their duties as teachers and citizens in a context of global health emergency. This contributes to a broader understanding of teaching and being a teacher during the pandemic, and how this may have impacted the post-pandemic elementary school English teacher. Thus, the general aim of this research is to expose and reflect on the professional and personal experiences of middle school English teachers in private schools in Foz do Iguaçu before Covid-19, during the adoption of ERT and HT motivated by the suspension of face-to-face classes due to the pandemic, and after the return to face-to-face teaching. In order to achieve this objective, the study is based on the transdisciplinary vision of research in Applied Linguistics (AL) (Kleiman, 1998; Celani, 2016), and is classified as a descriptive case study (Gil, 2002), which proposes a qualitative (Godoy, 1995) and interpretivist (Moita Lopes, 1994) analysis of data generated through semi-structured interviews (Boni; Quaresma, 2005) with three middle school English teachers from the private school system in the municipality, who worked before, during and after the suspension of face-to-face classes. The research analysis is based on the Bakhtinian philosophical perspective of language, specifically its conceptions of language, utterance (verbal and non-verbal), dialogism, heteroglossia and chronotope (Bakhtin, 2002, 2015, 2017, 2018). The study is also based on concepts of work analysis such as the Activity Clinic and its understanding of the dimensions of work (Clot, 2010a, 2011); on the main characteristics of the approaches and methods of English teaching used over time (Leffa, 1988, 2012; Kumaravadivelu, 2001); the digital possibilities indicated by the information technology paradigm (Castells, 2002) for teaching and learning processes; and the conceptualization of ERT (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015; Moran, 2015) and HT (Arruda, 2020; Joye *et al*. 2020). Through this investigation, it was found that the ERT adopted by the schools in no way resembled the original proposal of DE; what has come to be called HT in the pandemic chronotope (Rohling, 2020) goes against the original proposal of HT; the digital literacy acquired by teachers during ERT and HT

allowed them to be inserted into the digital culture; the return to the face-to-face modality meant a resumption of the use of traditional pre-pandemic approaches and methods of English teaching; the adoption of ERT and HT increased the teachers' workload, reducing the time dedicated to their families, personal relationships, leisure and physical activities; and the teachers' reports associate their pandemic and post-pandemic pedagogical experiences to the development of mental illnesses such as stress and anxiety.

KEYWORDS: Pandemic. Emergency Remote Teaching. Hybrid Teaching. English Teaching. Digital Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização Geográfica do Município de Foz do Iguaçu.....54
Figura 2 – Fronteiras Nacionais do Município de Foz do Iguaçu.....54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações relacionadas ao tema da pesquisa 28
Quadro 2 – Artigos relacionados ao tema da pesquisa 29
Quadro 3 – Diálogos e lacunas das dissertações deste Estado da Arte com relação à pesquisa.....39
Quadro 4 – Diálogos e lacunas das publicações de periódicos deste Estado da Arte com relação à pesquisa..... 51
Quadro 5 – Panorama da pesquisa.....57
Quadro 6 – Resumo dos temas das entrevistas semiestruturadas.....59
Quadro 7 – Datas de realização, minutagem e número de páginas (p.) de transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas para geração de dados da pesquisa 65
Quadro 8 – Características gerais de abordagens e métodos de ensino de línguas do passado.....103
Quadro 9 – As dez macroestratégias do pós-método.....107
Quadro 10 – Principais diferenças entre as modalidades EaD e ERE no ensino privado 122
Quadro 11 – Informações gerais sobre os professores participantes da pesquisa....133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BP3	Bacia do Paraná 3
CAp-UERJ	Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CVA	Cenários Virtuais de Aprendizagem
DIREC	13ª Diretoria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte
EaD	Educação a Distância
EB	Educação Básica
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II
EH	Ensino Híbrido
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EPIs	Equipamentos de Proteção Individual
ERE	Ensino Remoto Emergencial
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua Inglesa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
PBL	*Project-Based Learning*
POSENSINO	Programa de Pós-graduação em Ensino
PPGE	Programa de Pós-graduação em Ensino
PPGL	Programa de Pós-graduação em Letras
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFOP	Programa Especial de Formação Pedagógica
REVELLI	Revista de Educação, Linguagem e Literatura
RIEP	Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa
Seduc-AM	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
SEED/PR	Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná
TALP	Teste de Associação Livre de Palavras
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TI	Tecnologia da Informação
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....17

1 CONHECENDO FRONTEIRAS E PERCURSOS: O ESTADO DA ARTE E A METODOLOGIA DA PESQUISA..... 27

1.1 Estado da arte.....27

1.2 Metodologia.....53

2. ENTRELAÇANDO TEORIAS E PRÁTICAS: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA.....66

2.1 Decupando a comunicação humana por lentes bakhtinianas.....68

2.1.1 Decupando a complexidade linguística: da língua aos discursos.....68

2.1.2 Decupando a complexidade linguística: dos diálogos às vozes múltiplas.....74

2.1.3 Decupando a complexidade linguística: o cronotopo.....79

2.2 Explorando as dimensões da Clínica da Atividade de Yves Clot: uma ferramenta para análise crítica do trabalho.....87

2.2.1 Explorando a Clínica da Atividade: uma alternativa à Ergonomia e à Psicodinâmica do Trabalho 90

2.2.2 Explorando as dimensões do ofício segundo a Clínica da Atividade 94

2.3 Desvelando as sendas do ensino de inglês: um breve resgate de abordagens e métodos..... 101

2.4 Desvendando transformações educacionais: a influência do paradigma da tecnologia da informação no ensino..... 110

2.5 Caracterizando o ensino remoto emergencial (ERE) e o ensino híbrido (EH)..... 115

2.5.1 Caracterizando o ensino remoto emergencial (ERE)..... 116

2.5.2 Caracterizando conceitos de ensino híbrido..... 124

3 REVELANDO VIVÊNCIAS DOCENTES EM UM CRONOTOPO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO: RELATOS DE PROFESSORES DE LI..... 132

3.1 O antigo normal: um olhar sobre o ser e o fazer docente de LI no cronotopo pré-pandêmico.....134

3.2 No olho do furacão: percepções docentes sobre o ERE de LI na EB privada.....159

3.3 Entre o virtual e o presencial: vivências docentes no EH pandêmico de LI.....195

3.4 De volta ao que era antes? Observações docentes no retorno ao ensino presencial de LI.....226

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 261

REFERÊNCIAS.....268

APÊNDICE.....280

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19, doença que atingiu o Brasil e o mundo de modo geral no primeiro semestre de 2020, trouxe consigo diversos desafios para a educação. As medidas de distanciamento social adotadas por vários países, entre eles o Brasil, resultaram na suspensão das aulas presenciais e no consequente fechamento de escolas públicas e privadas de Educação Básica (EB) por todo o país durante o ano letivo de 2020, e em parte do ano letivo de 2021. Frente a essa situação, alguns sistemas de ensino optaram por transferir suas aulas e atividades pedagógicas presenciais para um formato denominado remoto, mediado pela Internet e por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), enquanto a pandemia perdurasse. Essa decisão abrangeu todas as etapas da EB, desde a Educação Infantil, passando pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio (EM).

Legalmente, a oferta de aulas remotamente mediadas no Paraná foi amparada pelo § 4º do Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – que permite o uso do ensino a distância em situações emergenciais (Brasil, 1996) –, pelos Pareceres n.º 5/2020 e n.º 9/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) – que reorganizaram o calendário escolar de 2020, possibilitando o cômputo de atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária escolar mínima anual, em virtude da pandemia (Brasil, 2020a, 2020b) –, pelo Parecer do CNE n.º 11/2020 – que publicou orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia (Brasil, 2020c) –, e pela Deliberação n.º 1/2020 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) – que, subsidiada pelos pareceres do CNE, instituiu um regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná durante a pandemia (Paraná, 2020a).

Essa nova forma emergencial de mediação pedagógica teve repercussões imediatas em minha vida pessoal e em minha rotina profissional enquanto docente de língua inglesa (LI)[1]. Especialmente porque, em 2020, ano em que a pandemia começou, e já como acadêmico deste Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL),

[1] Emprego a primeira pessoa do discurso quando estiver me referindo a meu envolvimento pessoal e profissional com o tema e o contexto da pesquisa. No restante da tese, faço uso da terceira pessoa do discurso, para focalizar não a figura do pesquisador, mas o próprio percurso de produção de sentidos dos sujeitos participantes, no esforço de produzir inteligibilidades sobre o tema proposto.

nível doutorado, eu iniciava minha primeira experiência docente na EB. Até aquele momento, minha prática com a docência de inglês estava ligada apenas ao ensino da língua em institutos de idiomas, projetos sociais e aulas particulares. Lecionar na EB, portanto, era um universo totalmente novo, e o desafio que faltava em meu currículo para conhecer mais a fundo a profissão em que atuo desde o ano de 2000.

Ao contrário do que se possa imaginar, minha formação inicial não foi em Letras, mas sim em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo. Como consequência, costumava manifestar não ser um professor formado, mas, sim, treinado. Isso porque, aos 17 anos, fui convidado por meu pai, Murilo Sgorla, para atuar como docente de inglês dentro do instituto de idiomas no qual ele havia sido um dos primeiros professores e do qual era sócio/diretor de uma unidade. Este havia sido o instituto no qual aprendi a língua, durante minha infância e adolescência. E, durante alguns meses de treinamento, sua metodologia me foi ensinada, passo a passo, por meu pai. A partir daí, foram 17 anos de atuação nessa escola, onde descobri a docência como minha profissão e grande vocação.

Nesse ínterim, concluí minha graduação em Jornalismo em 2004, e fiz uma pós-graduação *lato sensu* em Comunicação, Educação e Artes, findada em 2006. Minha meta, desde o término da graduação, sempre havia sido dar continuidade aos meus estudos. No entanto, a falta de oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área da educação em minha cidade adiaram em nove anos esse projeto. Durante esse período, continuei como professor de inglês, lecionando o idioma em todos os níveis de proficiência, e trabalhando com alunos de todas as faixas etárias no lugar onde eu me realizava e que despertava meu maior interesse profissional e acadêmico: a sala de aula.

Assim, em 2015, passei a integrar o corpo discente do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, *campus* Foz do Iguaçu/PR. Nele, dei o primeiro passo em busca de uma formação teórica mais robusta, que me permitisse conhecer de forma mais abrangente a docência. Minha dissertação, intitulada “Inovação tecnológica e práticas pedagógicas: a relação existente entre as tecnologias de informação e comunicação e o professor de LI da rede estadual de ensino do município de Foz do Iguaçu/PR”, me deu a oportunidade de unir meu conhecimento teórico como jornalista à minha experiência prática enquanto professor de inglês. Essa pesquisa me permitiu,

também, conhecer o chão da escola e ter contato, pela primeira vez, com a realidade dos docentes de LI dentro de uma sala de aula da EB.

O título de mestre, alcançado em 2016, e o domínio da LI me abriram outras possibilidades profissionais, afastando-me da sala de aula entre 2017 e 2019, mas não da educação. Nesse período, atuei como gestor de um projeto educacional, promovido por um parque tecnológico localizado no município de Foz do Iguaçu e ligado a uma grande usina hidroelétrica binacional. A proposta, que consistia em três etapas e abrangeu 25 dos 28 municípios da Bacia do Paraná 3 (BP3)[2], contou com a participação de aproximadamente 100 profissionais da área da educação, entre diretores de escolas, pedagogos e professores. Esse projeto não teve continuidade, sendo cancelado no final de 2018 por questões políticas, tendo sido concluída somente a sua primeira fase.

Apesar disso, o contato direto com os profissionais da educação participantes do projeto me incentivou a dar mais um passo no sentido de buscar a formação teórica docente que ainda me faltava. Assim, em 2017, paralelamente à minha atuação no parque tecnológico, iniciei meus estudos no Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. Esse curso, que equivale a uma licenciatura plena em inglês, foi concluído em 2018 e me ofereceu todo o arcabouço teórico didático e pedagógico que eu precisava para, enfim, me considerar um professor formado.

A busca pela licenciatura em inglês após o mestrado se mostrou uma decisão acertada não só do ponto de vista pessoal, mas principalmente, profissional. Isso porque, devido às mudanças de diretrizes para a área de educação propostas ao parque tecnológico onde atuava pelo novo governo federal que havia assumido o país em 2019, acabei sendo desligado da empresa e tive que conviver com seis meses de desemprego. Nesse período, continuei meus estudos e fui selecionado por este PPGL para compor seu corpo discente. Devido a esse cenário, decidi que aquele seria o momento ideal de tentar uma experiência como docente de inglês da EB. Afinal, tinha como meta atuar na formação de professores de LI e acreditava que, para isso, era fundamental possuir alguma prática nesse segmento.

[2] A saber: Cascavel, Céu Azul, Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Foz do Iguaçu, Guaíra, Itaipulândia, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Matelândia, Medianeira, Mercedes, Missal, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Pato Bragado, Quatro Pontes, Ramilândia, Santa Helena, Santa Teresa do Oeste, Santa Teresinha de Itaipu, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, São Pedro do Iguaçu, Terra Roxa, Toledo, Tupãssi e Vera Cruz do Oeste (GOMES, *et al.*, 2020).

Assim, em fevereiro de 2020, comecei a trabalhar com o ensino de inglês em turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II (EFII) e em todas as séries do EM em uma instituição de ensino da rede privada do município de Foz do Iguaçu. No entanto, a experiência do ensino presencial na EB durou apenas um mês, pois em março do mesmo ano as aulas presenciais foram suspensas e imediatamente substituídas pelo que ficou conhecido como ensino remoto emergencial (ERE).

Com isso, todas as minhas incertezas e inseguranças a respeito de como seria a prática pedagógica de um professor de inglês da EB migraram mandatoriamente para um ambiente digital e, por assim dizer, foram amplificadas. Isso porque, apesar de não ter sido consultado em nenhum momento a respeito da viabilidade técnica e de infraestrutura para a implantação da modalidade remota de ensino, recebi constantes cobranças em torno do desenvolvimento quase que imediato de soluções pedagógicas virtuais que atendessem as demandas dos alunos e, principalmente, de seus pais. Tudo isso em um momento no qual eu ainda estava me adaptando a uma realidade educacional totalmente nova para mim.

Logo de início, o que constatei, empiricamente, foi um aumento da carga de trabalho a qual fui submetido durante esse período, ocasionado pelo maior tempo gasto com a preparação das aulas, gravação, edição e publicação de videoaulas, preenchimento de inúmeros relatórios on-line, participação em incontáveis reuniões pedagógicas virtuais, atendimento virtual a alunos e pais, entre outros. Somou-se a isso a obrigatoriedade de se dominar, literalmente da noite para o dia, as funcionalidades de diversas ferramentas tecnológicas que, se ainda não estavam presentes, passaram a compor minha rotina profissional diária a partir da adoção do ERE e do ensino híbrido (EH). No entanto, apesar da radicalidade da mudança na forma de mediação pedagógica ofertada, chamou minha atenção o fato de não serem apresentadas proposições oficiais de alterações metodológicas e/ou de matriz curricular que buscassem adequar ao ERE e ao EH as práticas pedagógicas presenciais até então usadas pelos professores.

No caso específico da LI, que segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve começar a ser ensinada na EB entre o sexto e o nono ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018), as diretrizes metodológicas seguidas por mim durante a pandemia continuaram sendo as mesmas contidas nos documentos oficiais que norteavam o ensino de inglês pré-pandemia no Estado – notoriamente o Referencial

Curricular do Paraná e a BNCC[3]. Assim, o que percebi, ao menos em um primeiro momento, foi uma tentativa sem precedentes de transposição de conteúdos e de fazeres docentes do sistema presencial para o remoto, fato que me gerou ainda mais dúvidas, ansiedades e inseguranças, e que interferiu em minha rotina profissional de maneira nunca vista. Mais do que isso, para além de fatores de ordem técnica, a adoção mandatória do ERE e do EH também teve repercussões em minha vida pessoal, influenciando questões estruturais, familiares, financeiras e de saúde física e mental. Pereira, Santos e Manenti (2020) corroboram essa afirmação ao declarar que a pandemia causada pelo Covid-19 trouxe para o sistema educacional

> [...] a custosa demanda da constante "reinvenção docente", transmudada esteticamente quanto uma necessária manutenção de uma educação remota que se faça ativa, presente e minimamente acessível, sem considerar, entretanto, as lacunas trabalhistas, estruturais e até mesmo formativas, destes profissionais da educação (Pereira; Santos; Manenti, 2020, p. 29).

É possível inferir que, não bastasse a exigência contínua pela busca de alternativas inovadoras para suas práticas pedagógicas, os professores tiveram de se tornar, quase que de maneira instantânea, as colunas de sustentação de todo um sistema educacional que passou a executar suas ações de ensino de forma remota. No entanto, nesse processo, questões concernentes à jornada de trabalho, à estrutura tecnológica disponível para o professor em sua casa, o próprio domínio deste profissional sobre ferramentas digitais e, até mesmo, suas relações pessoais, sua saúde física e mental foram colocadas em segundo plano. O importante era manter a oferta de aulas, de modo a não perder alunos. Este conjunto de elementos, em última instância, pode ter tido um impacto direto nas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula.

Zaidan e Galvão (2020) acrescentam aos elementos trazidos por Pereira, Santos e Manenti (2020) a questão da tensão diária que passou a fazer parte do ofício do professor durante a pandemia. Isso porque, segundo eles, essa mudança radical na vida dos professores foi

[3]Em linhas gerais, ambos os documentos propõem que o ensino da língua seja feito a partir dos discursos sociais que compõem o idioma, englobando aspectos econômicos, políticos, culturais e ideológicos da língua (Paraná, 2018; Brasil, 2018).

> [...] invisibilizada por extenuantes tarefas laborais que, supostamente, não podem ser interrompidas. A opressão pelo trabalho tensiona todos os limites físicos, emocionais, cognitivos, relacionais reconfigurando neste momento a categoria de professores em todas as esferas educacionais, pública, privada, básica e superior (Zaidan; Galvão, 2020, p. 265).

As afirmações dos autores mencionados vão ao encontro daquilo que a experiência com o ERE e com o EH me mostrou durante o período em que essas modalidades de ensino foram adotadas em meu ambiente de trabalho. Embora a questão da demanda pela constante reinvenção docente de que tratam Pereira, Santos e Manenti (2020) não seja exatamente uma novidade, visto que já se fazia presente na EB antes da pandemia, fato é que existiu uma pressão por parte da escola onde atuava na EB pela não interrupção das aulas. Ainda que justificada pela instituição de ensino com base em questões mercadológicas, especialmente no que diz respeito à retenção de alunos, essa cobrança foi feita sem levar em consideração minha formação tecnológica, minha condição estrutural e meus estados físico e mental.

Além disso, os professores – e aqui amparo essa observação naquilo que vivenciei e nas afirmações de Zaidan e Galvão (2020) que a ratificam – parecem não terem tido tempo e nem voz para expor suas dificuldades, muito menos receberam algum amparo institucional superar os problemas profissionais e pessoais surgidos durante a implantação do ERE e do EH. Nesse contexto, professoras e professores

> [...] experimentaram uma mudança brusca em suas rotinas, que se caracteriza pela penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos de seu cotidiano, não importando que seus empregadores (o governo ou os donos de escola) não lhes tenham garantido estrutura para o teletrabalho, que inclui conexão com a Internet, a energia elétrica, o equipamento, não raro compartilhado por diversos membros da mesma família, condições ergonômicas, entre outras. [...] Para além dos limites normais, [...] a jornada e a intensificação do trabalho aumentam sem que se compute formalmente o trabalho extra (Zaidan; Galvão, 2020, p. 264-265).

O diálogo informal com outros colegas docentes de LI da EB privada de Foz do Iguaçu, a respeito dessa mudança repentina e mandatória mencionada por Zaidan e Galvão (2020), apontou uma situação intrigante. Aparentemente, mesmo tendo que exercer seu trabalho a partir das mesmas diretrizes oficiais e compartilhando, ainda que teoricamente, objetivos de ensino e aprendizagem semelhantes, cada um destes

professores vivenciou o momento pandêmico de maneira singular. Por si só, esta constatação permite supor que a percepção que esses profissionais tiveram acerca da pandemia e das transformações que ela impôs às suas vidas também é única.

Neste cenário, apresenta-se aqui um estudo de caso do tipo descritivo, de natureza qualitativa e interpretativista, que tem como **tema** as vivências singulares profissionais e pessoais de professores de LI do nível EFII de escolas da Rede Privada de EB do município de Foz do Iguaçu durante a adoção do ERE e do EH e após o período de suspensão das aulas presenciais imposto pelas medidas de combate à pandemia da Covid-19. Propõe-se aqui defender a **tese** de que a pandemia, apesar de se tratar de um episódio ubíquo compartilhado por toda a comunidade global, foi um acontecimento vivenciado de forma *sui generis* por cada um destes professores, independentemente de protocolos e diretrizes oficiais que buscaram a homogeneização de comportamentos durante o isolamento social e dos processos de ensino e aprendizagem no decurso do uso do ERE e do EH.

Além disso, quer-se mostrar que, mesmo com a digitalização de seu fazer docente e com a consequente ampliação de seu repertório didático digital – fatores vistos na prática e, *a priori*, positivos, catalisados pelo ERE e pelo EH –, o trabalho docente no período pandêmico foi desvalorizado, interferindo não somente em aspectos profissionais, mas também pessoais dos professores. Por se tratar de uma investigação que envolve docentes[4] de LI, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, tendo sido aprovada pelo Parecer n.º 4.806.630, expedido no dia 25 de junho de 2021.

Diante dessa temática, a **pergunta** que norteia essa investigação é: quais foram as vivências profissionais e pessoais de professores de LI do nível EFII em escolas da rede privada de ensino de Foz do Iguaçu durante a adoção do ERE e do EH pandêmico devido à suspensão das aulas presenciais imposta pela pandemia de Covid-19? Retratar as experiências vividas por esses profissionais dentro deste recorte histórico representa um esforço de pesquisa inédito, que não só divulga as práticas pedagógicas remotas e híbridas utilizadas por esses docentes, mas também explicita os problemas enfrentados por eles no exercício de suas funções enquanto

[4] Para evitar a repetição excessiva do mesmo vocábulo, os termos “professor”, “professores”, “docente” e “docentes” serão utilizados alternadamente ao longo do estudo para se referir aos sujeitos de pesquisa e sua categoria profissional.

professores e cidadãos em um contexto de emergência sanitária global, contribuindo assim para um entendimento mais amplo do que foi o fazer e o ser docente durante a pandemia e de como isso pode ter impactado o professor de inglês da EB pós-pandêmico.

Dentro deste contexto, o **objetivo geral** deste estudo é expor e refletir sobre as vivências profissionais e pessoais de professores de LI do nível EFII em escolas da rede privada de ensino de Foz do Iguaçu durante a adoção do ERE e do EH pandêmico motivadas pela suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19, e sua relação com vivências do período pré-pandêmico e pós-pandêmico. Seus **objetivos específicos**, por sua vez, são: a) discutir a respeito da caracterização do ERE e do EH pandêmico de LI adotados no período pandêmico em escolas privadas de Foz do Iguaçu em comparação com o que se entendia conceitualmente por ERE e EH antes da pandemia, considerando especialmente o uso de TDIC e de metodologias requeridas por essas modalidades de ensino; b) ponderar se a adoção do ERE e do EH foi capaz de fomentar mudanças no ensino escolar de LI pós-pandemia, considerando abordagens e métodos de ensino, bem como as rupturas epistemológicas indicadas pelo avanço das TDIC aos processos de construção de conhecimento; e c) relatar vivências profissionais e pessoais de professores de LI participantes desta pesquisa antes da pandemia, durante a adoção do ERE e do EH pandêmico nas escolas onde trabalham, e após o retorno às aulas presenciais.

Estes objetivos buscam ser alcançados por meio do uso de estratégias metodológicas de geração de dados que envolvem um levantamento documental e bibliográfico do assunto, bem como a realização de entrevistas semiestruturadas com três professores de LI participantes da pesquisa. Já a análise dos dados gerados, especialmente daqueles recolhidos a partir das entrevistas com os professores, se apoia na perspectiva filosófica bakhtiniana de linguagem – em especial nos conceitos de língua, linguagem, enunciado (verbal e não-verbal), dialogismo, heterodiscurso e cronotopo (Bakhtin, 2002, 2015, 2017, 2018) – e na compreensão das dimensões do trabalho propostas pela Clínica da Atividade de Yves Clot (2007, 2010a, 2010b, 2011).

Em termos estruturais, a pesquisa está dividida em quatro seções. Na primeira, são retratadas investigações correlatas que versem sobre o impacto do ERE e do EH nas práticas docentes de professores de inglês da EB. Em seguida, serão detalhados os procedimentos teórico-metodológicos da investigação, caracterizando o contexto no qual o estudo foi desenvolvido, o tipo de pesquisa escolhido e o instrumento de

geração de dados utilizado – no caso, entrevistas semiestruturadas. Nesta etapa, também são apresentados, com nomes fictícios, os professores participantes do estudo, o critério utilizado para sua escolha, a duração das entrevistas, como e onde elas foram feitas, bem como os temas abordados em cada uma delas.

A segunda seção traz a fundamentação teórica do estudo. Por se tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, que tem como objeto de estudo relatos de professores sobre seu trabalho e sua vida pessoal antes, durante e após o período pandêmico, foram escolhidos alguns elementos da filosofia bakhtiniana de linguagem e da Clínica da Atividade de Yves Clot (2007, 2010a, 2010b, 2011) para formar a base teórica de análise dos dados gerados. Esta seção começa versando sobre os conceitos de língua, linguagem, enunciado (verbal e não-verbal), dialogismo, heterodiscurso e cronotopo da perspectiva bakhtiniana de linguagem. Em seguida, traz o entendimento das dimensões do trabalho proposto pela Clínica da Atividade.

Posteriormente, é feito um resgate das principais características das abordagens e métodos de ensino de LI utilizadas no mundo e no Brasil, bem como são apresentadas algumas das proposições feitas pela inserção de tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem. Esse movimento se faz necessário para ser possível ponderar sobre eventuais mudanças no ensino escolar de inglês pós-pandemia que possam ter sido motivadas pela experiência digital do ERE e do EH. Por fim, são discutidos os conceitos teóricos de ensino remoto e híbrido, contrastando o que se entendia por cada uma dessas modalidades de ensino antes da pandemia com aquilo que se convencionou chamar de ERE e EH, adotado na prática em meio à suspensão das aulas presenciais. Esta conceituação é relevante para revelar o embasamento das decisões tomadas por instituições escolares no que diz respeito à implantação destes dois modelos de ensino durante a pandemia.

A terceira seção traz as análises dos relatos dos professores participantes da pesquisa acerca de suas vivências profissionais e pessoais em quatro momentos distintos: antes da pandemia, durante a utilização do ERE, ao longo do uso do EH e após o retorno das aulas presenciais. Nesta seção, são abordadas questões referentes ao perfil destes profissionais, sua percepção acerca da docência de LI na EB antes, durante e após a pandemia, bem como alguns elementos de seu fazer docente mais especificamente relacionados a sua rotina e estrutura de trabalho.

Nas considerações finais, quarta e última seção do estudo, retoma-se o problema de pesquisa proposto por esta investigação, bem como se reflete sobre a

concretização de seus objetivos geral e específicos. Esta parte do texto também destaca a relevância desta pesquisa, ressaltando sua contribuição para a comunidade científica e para a sociedade como um todo. Por fim, aponta aspectos não levantados pela investigação, sugerindo possíveis caminhos a serem trilhados por outras pesquisas.

1 CONHECENDO FRONTEIRAS E PERCURSOS: O ESTADO DA ARTE E A METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção tem o objetivo de mapear trabalhos acadêmicos atuais que versem sobre experiências profissionais e pessoais vividas por professores de inglês da EB no contexto da pandemia. O foco recai sobre os docentes de LI do nível EFII, cujas vivências singulares foram escolhidas como ponto focal para compreender os desafios e as oportunidades que surgiram durante a adoção do ERE e do EH. Esse movimento busca entender até que ponto o tema desta pesquisa já foi explorado por outros pesquisadores, revelando aspectos que possam não ter sido considerados e comprovando, assim, a originalidade do esforço investigativo aqui apresentado. Por fim, outro aspecto abordado nesta seção refere-se à metodologia do estudo, apontando o tipo e a natureza da pesquisa, seu contexto, os sujeitos participantes, os instrumentos para geração de dados e os procedimentos adotados para sua organização e análise.

1.1 Estado da Arte

Descrever o estado da arte de um tema contemporâneo, cujos impactos ainda não podem ser avaliados em sua totalidade, em razão de se tratar de uma situação de saúde pública global que se desenvolveu sincronicamente à produção dessa pesquisa, requer um exercício para entender os elementos que compõem este universo, para compreender a sua constituição e caracterização.

Com isto em mente, a composição deste estado da arte foi feita por meio da busca por pesquisas que fizessem reflexões sobre: práticas docentes na EB em tempos de pandemia; o ERE; o EH ocorrido no período de isolamento físico - medida adotada como tentativa de contenção da disseminação do vírus SARS-CoV-2 (coronavírus), causador da doença infecciosa denominada Covid-19; o ensino de LI na EB em contexto pandêmico; os desafios e possibilidades do ERE; as TDIC na educação durante a suspensão das aulas presenciais; as construções docentes sobre o ser professor em um contexto de ERE; e o impacto da pandemia nas rotinas dos professores, em especial daqueles que lecionam a LI.

Para isso, foram utilizados os descritores “impacto”, “pandemia”, “professores”, “professores de inglês”, “prática docente”, “ensino remoto”, “ensino remoto

emergencial", "ensino híbrido", e "ensino de inglês". Esses termos também foram combinados entre si, como "impacto, pandemia e professores"; "impacto, pandemia e professores de inglês"; "prática docente e ensino remoto emergencial"; "prática docente e pandemia"; "ensino remoto emergencial e professores de inglês", "ensino de inglês e pandemia"; "ensino híbrido e pandemia"; e "pandemia, ensino híbrido e prática docente". Como fonte de pesquisa, foram utilizados o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Portal de Periódicos da Capes, consultados no período de 2022 a 2023.

Dada a especificidade do tema, optou-se pelo rastreio de pesquisas publicadas entre os anos de 2020 e 2023, decurso em que a pandemia impactou a EB e, consequentemente, o ensino de LI nas escolas regulares. Apesar do grande número de descritores e de associações feitas entre eles, não foram encontradas teses de doutoramento que tratavam de assuntos relacionados ao tema desta pesquisa. No entanto, conforme descreve o Quadro 1, foi possível relacionar onze dissertações de mestrado alusivas, mesmo que de forma tangencial, à temática abordada por este estudo.

Quadro 1 – Dissertações relacionadas ao tema da pesquisa

N.º	TÍTULO	AUTORIA	ANO
1	Docência no contexto da pandemia da Covid-19 em 2020: possíveis representações de professores sobre seu trabalho	Moll, Sonja Gabriella	2021
2	Cenários virtuais de aprendizagem como interfaces didático-pedagógicas no ensino fundamental	Santos, Willian Lima	2021
3	Desafios e possibilidades no ensino remoto em tempos de pandemia: um estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental de Votorantim – SP	Araújo, Luciane Dias Lopes	2021
4	Práticas docentes na educação básica em tempos de Covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto	Rufato, João Antonio	2021
5	Migração do ensino presencial para o emergencial remoto: uma experiência no ensino da LI	Feijó, Jéssica Azambuja	2021
6	Tecnologias digitais de informação e comunicação: impacto na vida de professores em tempos de pandemia	Silva, Wagner Antunes da	2021
7	Práticas docentes em tempos de pandemia Covid-19	Lund, Juliana Andrade	2022
8	Caracterização do ensino remoto de LI na escola pública potiguar em tempos de pandemia da Covid-19 (2020-2021): um estudo com professores da 13ª Diretoria de Educação e Cultura do RN	Costa, João Walison de Oliveira	2022

9	A emergência da identidade *Professor ERE* de LI em contexto de pandemia: um estudo situado nas cidades de Sinop e Sorriso, Mato Grosso	Rosa, Elivaldo da Silveira	2022
10	Desafios e possibilidades de uma professora de inglês no contexto de pandemia	Campos, Raiane Ferreira Sombra Pires de	2023
11	Dificuldades do uso das plataformas digitais durante o ensino remoto emergencial encontradas pelos professores da educação básica na pandemia de Covid-19	Brito, Carlos Eduardo Pereira de	2023

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações obtidas no banco de teses e dissertações da CAPES.

Já o Quadro 2 traz a descrição de 12 artigos de periódicos científicos encontrados, que tratam de temáticas relacionadas àquela discutida por esta investigação.

Quadro 2 – Artigos relacionados ao tema da pesquisa

N.º	TÍTULO	AUTORIA	ANO
1	Mediação pedagógica em tempos pandêmicos: relatos de professores da educação básica	Santana, Alba Christhiane; Almeida, Renato Barros	2020
2	A pandemia nos pegou totalmente desprevenidos: o trabalho emocional de professores de inglês do ensino privado	Oliveira, Ana Claudia Turcato; Leite, Patrícia Mara de Carvalho Costa; Coura, Felipe de Almeida	2021
3	Impactos da pandemia Covid-19 nas aulas de inglês	Denardi, Didiê Ana Ceni; Marcos, Raquel Amoroginski; Stankoksi, Camila Ribas	2021
4	Atuação docente na Educação Básica em tempo de pandemia	Cipriani, Flávia Marcele; Moreira, Antônio Flávio Barbosa; Carius, Ana Carolina	2021
5	Experiências do período pandêmico no Amazonas: o ensino híbrido na Seduc-AM e as narrativas docentes	Dantas, Priscila Vasques Castro; Mustafa, Amanda Ramos; Silva, Iolete Ribeiro	2021
6	Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências	Almeida, Patrícia Rodrigues de; Jung, Hildegard Suzana; Silva, Louise de Quadros	2021
7	Relato de experiência: aprendizado remoto em meio à pandemia	Oliveira, Manuela Correa; Araújo, Patrícia Cabral; Accioly, Roza Luiza Caiado de Castro	2021
8	Reflexões sobre os desafios do ensino híbrido no (pós-)pandemia na educação básica pública	Silva, Denis Antônio; Kaminski, Márcia Regina; Boscarioli, Clodis	2021
9	Limites e possibilidades na transição do ensino presencial para o remoto e do remoto para o presencial	Leite, Belchior Ribeiro; Silva, Rosa Amélia Pereira da	2022
10	O novo jeito de se fazer educação tendo como base os anos de 2020/2021: ensinos remoto e híbrido	Santos; Talvane Batista dos; Costa, Marília Layse Alves da; Santos, Aldenir Feitos dos	2023

11	Desafios enfrentados pelos docentes em tempos de pandemia: um olhar sobre a precarização do ensino híbrido e remoto	Ogawa, Michele Talita	2023
12	O uso das TIC no ensino remoto: entre possibilidades e desafios, o que dizem os docentes?	Mota; Francine da Conceição Queiroz; Santos, Caroline Queiroz; Fonseca; Alexandre Ramos	2023

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações obtidas em periódicos.

Como forma de sistematização, optou-se por iniciar a apresentação do estado da arte pelas dissertações, concluindo-o com os artigos de periódicos aos quais o pesquisador teve acesso, em ordem cronológica de publicação.

A dissertação de Sonja Gabriella Moll (2021)[5], intitulada “Docência no contexto da pandemia da COVID-19 em 2020: possíveis representações de professores sobre seu trabalho”, investigou como os professores perceberam sua profissão durante o ensino remoto emergencial (ERE), entre março e outubro de 2020, utilizando a Teoria das Representações Sociais de Sèrge Moscovici[6]. O estudo, quanti-qualitativo, incluiu um Teste de Associação Livre de Palavras (TALP) com setenta professores e entrevistas semiestruturadas com quatro. Os resultados destacaram o desafio e a falta de preparo dos docentes diante da transição para o ensino digital, desencadeando e inserindo sentimentos de medo, insegurança, ansiedade e cansaço nas rotinas profissional e pessoal dos professores. A pesquisa de Moll (2021) contribui para este estudo ao explorar como as experiências durante o ERE impactaram os professores. No entanto, não abordou se as práticas digitais adotadas durante o período continuaram nas aulas presenciais subsequentes ou se os sentimentos negativos persistiram após o retorno às aulas.

A dissertação de Willian Lima Santos (2021)[7], intitulada “Cenários virtuais de aprendizagem como interfaces didático-pedagógicas no ensino fundamental”, buscou revelar quais Cenários Virtuais de Aprendizagem (CVA) foram criados por professores em três escolas da rede pública de ensino do município de Jeremoabo/BA durante a suspensão das aulas presenciais e a utilização do ERE. Sua metodologia foi

[5] Dissertação orientada pela Prof.ª Dr.ª Clarilza Parado de Sousa, defendida no ano de 2021, no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP.

[6]Segundo Moll (2021), a Teoria das Representações Sociais de Moscovici “estuda a interação entre os fenômenos sociais e os processos psicológicos e como estes, por sua vez, podem influenciar os fenômenos sociais” (Moll, 2021, p.18).

[7] Dissertação orientada pela Prof.ª Dr.ª Anne Alilma Silva Souza Ferrete, e defendida em 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe/SE.

qualitativa e descritiva, e utilizou a técnica de análise bardiniana de conteúdo[8] para examinar documentos e dados gerados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas remotamente com oito professores por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. A pesquisa demonstrou que as práticas pedagógicas virtuais mais usadas pelos professores foram a gravação de videoaulas, a produção de *podcasts* e de questionários on-line, e o compartilhamento de vídeos, fotos, músicas e atividades de livros didáticos. Já as dificuldades apontadas pelos docentes foram a falta de formação para o uso de TDIC, a exclusão digital dos alunos, e sua pouca participação nas aulas. O estudo de Santos (2021) colabora com esta pesquisa ao expor tecnologias e estratégias digitais usadas por professores durante as aulas remotas. Contudo, ele foca suas análises na escola pública e no EFI, que não são *lócus* desta investigação. Além disso, o texto não aborda o impacto da elaboração e execução dessas estratégias na vida pessoal dos docentes.

A dissertação de Luciane Dias Lopes Araujo (2021)[9], intitulada “Desafios e possibilidades no ensino remoto em tempos de pandemia: um estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental de Votorantim – SP”, procurou entender como o ERE se desenvolveu na escola escolhida para o estudo. Tratou-se de um estudo de caso de natureza qualitativa, com dados gerados por meio de levantamento bibliográfico e de entrevistas realizadas via aplicativo *Google Meet*[10] com dez professoras e duas gestoras do EFI. Seus resultados corroboram as dificuldades apontadas por Santos (2021), acrescentando a elas a falta de estrutura tecnológica da escola e a incerteza das professoras quanto ao oferecimento de uma aprendizagem significativa aos alunos. No entanto, Araujo (2021) destaca como positivas a capacidade de adaptação e a criatividade apresentadas pelas professoras e gestoras para reinventar suas práticas durante o período pandêmico. A investigação de Araujo (2021) dialoga com esta pesquisa ao revelar experiências didáticas virtuais vividas pelo corpo docente da escola durante o ERE. Contudo, Araujo (2021) se concentra apenas em aspectos profissionais de docentes e gestoras da Educação

[8] Santos (2021) explica que uma análise bardiniana de conteúdo envolve a pré-análise dos dados gerados, a exploração do material e o tratamento dos resultados.
[9] Dissertação orientada pelo Prof. Dr. Francisco Evangelista, e defendida no ano de 2021, no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo/SP, *campus* Maria Auxiliadora.
[10] O *Google Meet* é uma plataforma de videoconferências que oferece planos gratuitos e pagos para criação de reuniões virtuais com até 250 pessoas (Garrett, 2021).

Infantil (EI) e do EFI público, deixando de lado possíveis interferências na rotina pessoal destas profissionais.

A dissertação de João Antonio Rufato (2021)[11], intitulada “Práticas docentes na educação básica em tempos de Covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto”, analisou as condições de trabalho oferecidas aos professores do EFII e do EM da rede pública de ensino do Estado do Paraná no ano de 2020, durante a suspensão das aulas presenciais ocasionada pela pandemia de Covid-19. O estudo, de natureza qualitativa e de tipo exploratório, gerou dados por meio de um levantamento documental e de um questionário on-line respondido por 320 professores que atuavam no EFII e/ou no EM da rede pública de ensino do Paraná. A análise mostrou que a implementação do ERE no Paraná aconteceu às pressas, de modo verticalizado e sem a participação dos professores da rede que, em muitos casos, não tinham formação tecnológica adequada para ministrar aulas de maneira remota. Neste cenário, os professores tiveram dificuldades para conciliar suas rotinas profissional e pessoal, o que teria afetado aspectos físicos e psicológicos destes profissionais. A pesquisa de Rufato (2021) é relevante por tratar da implementação do ERE na rede pública de ensino do Paraná e mostrar o impacto desta decisão nas rotinas pessoal e profissional dos professores. No entanto, assim como Santos (2021) e Araújo (2021), as ações investigativas de Rufato (2021) focalizaram a esfera pública, e não a privada, como é o caso desta investigação.

A dissertação de Jéssica Azambuja Feijó (2021)[12], intitulada “Migração do ensino presencial para o emergencial remoto: uma experiência no ensino da LI”, descreveu e examinou as construções pedagógicas e as lições aprendidas durante a migração das aulas presenciais para aulas on-line ocorrida no início de 2020 em uma franquia de escola de idiomas na cidade de Gravataí/RS, a partir da perspectiva de docentes de LI de um curso livre do idioma. A pesquisa, caracterizada como descritiva de cunho exploratório, é um estudo de caso apoiado em um levantamento bibliográfico e utilizou como instrumento de geração de dados entrevistas com sete professores de

[11] Dissertação orientada pela Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski, defendida em 2021, no Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional Uninter de Curitiba/PR.

[12] Dissertação orientada pela Prof.ª Dr.ª Lucia Maria Martins Giraffa, defendida no ano de 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/RS.

LI de uma escola privada de inglês do município mencionado. O estudo mostrou que as dificuldades encontradas pelos docentes neste período estiveram relacionadas a sua falta de experiência prévia com o ERE e à preocupação de que a abordagem utilizada nas aulas presenciais talvez não fosse aplicável em um ambiente remoto. No entanto, os professores relataram terem se sentido amparados durante a transição entre os modelos de ensino, pois além de capacitações, eles receberam da escola uma plataforma virtual que teria facilitado o planejamento e a execução das aulas.

A pesquisa de Feijó (2021) é pertinente para esta investigação por trazer a perspectiva de docentes de LI participantes do estudo acerca da experiência que viveram no processo de implantação do ERE, bem como das soluções em termos de material didático e mediação oferecidas pela instituição na qual atuavam. Contudo, apesar de ter como *lócus* a esfera privada de ensino, a investigação analisa experiências relatadas em um curso livre de idiomas, lugar que possui uma realidade operacional e pedagógica totalmente distinta daquela de professores de LI do EFII da EB privada. Ademais, o estudo trata somente do período em que o ERE foi adotado, não trazendo relatos sobre a implantação do EH e o retorno às aulas presenciais na referida escola.

A dissertação de Wagner Antunes da Silva (2021)[13], intitulada “Tecnologias digitais de informação e comunicação: impacto na vida de professores em tempos de pandemia”, teve como objetivo reconhecer e avaliar o impacto da utilização das TDIC durante a pandemia segundo docentes do Ensino Técnico Profissional. Trata-se de um estudo quantitativo exploratório e descritivo, com dados gerados por meio de um questionário estruturado aplicado à 50 professores do nível técnico profissional. A análise destes dados foi realizada com o auxílio de um *software* estatístico de linguagem de programação denominado R 4.0.2. Os resultados indicaram que o uso de TDIC nas práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa durante o ERE causou impactos negativos em suas rotinas pessoal, familiar e profissional. Dentre estes impactos, Silva (2021) identificou a presença de sentimentos como angústia e desespero, a consciência dos docentes de alterações psicológicas em si mesmos e em seus pares, a percepção de insatisfação dos alunos com as aulas remotas e a incidência de problemas relacionados à convivência familiar.

[13] Dissertação orientada pela Prof.ª Dr.ª Márcia Siqueira de Andrade, defendida no ano de 2021, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Ibirapuera, localizada na cidade de São Paulo/SP.

A investigação de Silva (2021) dialoga tangencialmente com esta pesquisa ao revelar a percepção dos professores acerca da existência de impactos pessoais e profissionais em suas rotinas durante a adoção do ERE. No entanto, por se tratar de um estudo quantitativo, suas análises se atêm a dados estatísticos que não permitem uma análise mais profunda das experiências destes docentes, conforme propõe esta pesquisa. Além disso, a investigação tem como *lócus* o Ensino Técnico Profissional, etapa da educação formal que possui características muito distintas das do EFII, e que por isso influenciam de modos diferentes as percepções dos professores que nela atuam. Finalmente, por questões cronológicas, o estudo não traz dados relacionados a supostos impactos do EH na rotina dos professores participantes, nem informações sobre o retorno às aulas presenciais, esforço realizado por esta investigação.

A dissertação de Juliana Andrade Lund (2022)[14], intitulada “Práticas docentes em tempos de pandemia Covid-19”, examinou as práticas de ensino utilizadas por docentes do EFI da rede municipal do município de Pelotas/RS no contexto do ERE durante a pandemia de Covid-19. A pesquisa, definida como qualitativa e exploratória, foi embasada em observações empíricas e em uma revisão bibliográfica. Para a geração de dados, a autora utilizou um questionário on-line, aplicado por meio da plataforma *Google Forms* a professoras do EFI da rede municipal de ensino do município mencionado e analisado a partir de uma interpretação hermenêutica[15]. A investigação revelou que, durante o ERE, as casas destas docentes foram transformadas em sala de aula, sala de reuniões e local de preparação de aulas. Também constatou que uma grande parcela de alunos não possuía as condições financeiras e estruturais para acessar as aulas remotas. Lund (2022) ainda denunciou que, para dar continuidade às suas aulas, as professoras tiveram que arcar com os custos da compra de dispositivos digitais e da contratação de serviços de Internet, fato que contribuiu para a precarização de seu trabalho. Além disso, o estudo mostrou que não lhes foi oferecido nenhum tipo de formação, cabendo a elas individualmente a adaptação de suas práticas pedagógicas ao digital. Ademais, Lund (2022) observou

[14] Dissertação orientada pela Prof.ª Dr.ª Marta Nörnberg e coorientada pela Prof.ª Dr.ª Simone Gonçalves da Silva, defendida no ano de 2022, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS.

[15] Segundo Lund (2022), uma análise feita a partir de uma perspectiva hermenêutica é um esforço para ler e entender para além das palavras, permitindo que o pesquisador desvende “um acontecimento através de diálogos nos quais não existirá uma única verdade, mas, sim, a percepção pessoal (Lund, 2022, p. 50).

uma sobrecarga e ampliação da jornada de trabalho destas docentes. Por conta disto, a pesquisadora afirma que muitas professoras adoeceram física e psicologicamente.

A investigação de Lund (2022) dialoga com esta pesquisa no que tange as dimensões de atuação docente durante o ERE observadas para a análise, similares àquelas levadas em consideração para a elaboração do instrumento de geração de dados desta pesquisa. Entretanto, por se tratar de uma investigação inserida no contexto de uma rede pública municipal de ensino, por envolver profissionais atuantes no EFI da EB, e por não explorar as experiências dessas professoras durante o EH e no retorno ao ensino presencial, o trabalho de Lund (2022) traz especificidades e elementos de análise distintos daqueles que estão presentes nesta pesquisa.

A dissertação de João Walison de Oliveira Costa (2022)[16], intitulada "Caracterização do ensino remoto de LI na escola pública potiguar em tempos de pandemia da Covid-19 (2020-2021): um estudo com professores da 13ª Diretoria de Educação e Cultura do RN[17]", teve como objetivo retratar o ERE de LI na escola pública potiguar durante a pandemia de Covid-19. Para tanto, o autor realizou uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório com quinze docentes de LI atuantes no EFII e no EM da 13ª Diretoria de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (DIREC)[18]. Para geração de dados, Costa (2022) optou pela aplicação de um questionário semiaberto, respondido por meio da plataforma *Google Forms*. Os dados gerados foram analisados a partir da perspectiva dialógica de linguagem bakhtiniana e também de teorizações sobre o uso de TDIC no ensino de línguas.

A análise dos dados de Costa (2022) demonstrou que o ERE de LI na rede pública potiguar durante a pandemia apresentou as seguintes características: a) predomínio do uso das plataformas digitais *Google Classroom*, *Google Meet*, *WhatsApp* e *YouTube*, bem como arquivos no formato PDF e redes sociais diversas; b) envio de conteúdos digitais (como videoaulas gravadas pelos próprios professores) por meio de ferramentas on-line e distribuição de materiais com conteúdos educacionais para serem impressos e retirados nas escolas pelos alunos; c) falta de interesse na participação das aulas por parte dos alunos, bem como dificuldades de

[16] Dissertação orientada pelo Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima, defendida no ano de 2022, no Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/RN, a Universidade Federal Rural do Semi-Árido/RN e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/RN.
[17] Sigla do Estado do Rio Grande do Norte.
[18] A 13ª DIREC engloba os municípios potiguares de Apodi, Caraúbas, Felipe Guerra, Itaú, Rodolfo Fernandes, Severiano Melo e Tabuleiro Grande (Costa, 2022).

acesso à Internet e à TDIC; d) falta de formação para implementação das aulas remotas; e) dificuldades para o exercício da função docente; e f) adaptação e reinvenção dos docentes e de suas práticas pedagógicas.

A pesquisa de Costa (2022) vem ao encontro deste estudo ao propor uma análise das respostas dos sujeitos participantes da investigação a partir da perspectiva bakhtiniana de linguagem e de teorizações acerca do uso de TDIC no ensino de LI. Porém, seu esforço se concentra apenas em caracterizar o ERE por meio do uso da tecnologia na educação. Isto não engloba a rotina profissional e pessoal dos sujeitos da pesquisa antes da pandemia, durante o EH e após o retorno às aulas presenciais. Além disso, por ter como *lócus* a rede pública de ensino do Rio Grande do Norte e o EFII e EM, a investigação de Costa (2022) traz elementos contextuais muito diferentes daqueles nos quais esta pesquisa está inserida.

A dissertação de Elivaldo da Silveira Rosa (2022)[19], intitulada "A emergência da identidade *professor ERE* de LI em contexto de pandemia: um estudo situado nas cidades de Sinop e Sorriso, Mato Grosso", buscou descobrir, a partir de relatos de professores de LI, quais práticas docentes passaram a ser desenvolvidas no contexto do ERE em escolas públicas estaduais localizadas nos municípios de Sinop/MT e Sorriso/MT. Rosa (2022) também procurou compreender se as práticas relatadas poderiam manifestar o surgimento de uma nova identidade docente, denominada por ele como "Professor ERE". Trata-se de um estudo qualitativo, interpretativista e de base etnográfica, desenvolvido por meio da análise de narrativas de seis professores, sendo três de cada cidade supracitada, geradas por meio de videochamadas realizadas via aplicativo *Google Meet*.

A investigação mostrou que as práticas desenvolvidas pelos professores durante o ERE não se limitaram a questões meramente didáticas. Além de transformar suas residências em ambiente de trabalho, e sofrerem com o desenvolvimento de transtornos psicológicos como ansiedade e depressão, os docentes ficaram responsáveis pela elaboração de apostilas, gravação, edição e postagem de videoaulas sobre seus conteúdos, atendimento a alunos via grupos de aplicativos de mensagens e plataformas de videochamadas, agendamento e gravação de reuniões, geração de *links* de acesso, configuração de salas virtuais, interação via salas de bate-papo, elaboração de formulários, permissão ou exclusão de alunos de salas de aula

[19] Dissertação orientada pela Prof.ª Dr.ª Olandina Della Justina, defendida no ano de 2022, no Mestrado em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, *campus* Sinop/MT.

virtuais, entre outras funcionalidades de plataformas digitais diversas. Segundo Rosa (2022), esta necessidade de auto-organização, adaptação, adoção de novas práticas de ensino e letramento digital para realizar suas funções é o que seria responsável pela composição de uma nova identidade docente, denominada por ele como "Professor ERE". Para o autor, esta identidade seria um trunfo para o professor, pois sendo constitutiva de sua individualidade, poderia ser acionada mesmo após o fim do ERE, como e quando o docente desejar ou precisar.

A pesquisa de Rosa (2022) dialoga com esta investigação ao analisar narrativas de professores de LI sobre suas vivências durante o ERE. Contudo, seu estudo se encerra com o término do ERE, impossibilitando saber se a nova identidade docente denominada pelo autor como "Professor ERE" seria acionada durante o EH e no retorno às aulas presenciais, conforme defendido pelo autor. Indiretamente, e a partir de diferentes referenciais teóricos, este esforço é feito pela pesquisa aqui proposta, ao analisar as vivências singulares dos professores participantes antes da pandemia, durante o ERE e o EH, e após o retorno às aulas presenciais.

A dissertação de Raiane Ferreira Sombra Pires de Campos (2023)[20], intitulada "Desafios e possibilidades de uma professora de inglês no contexto de pandemia", analisou a experiência da autora, professora de LI em uma escola pública da EB, durante a pandemia, entre os anos de 2020 e 2021. Trata-se de uma investigação qualitativa e interpretativista de cunho autoetnográfico, que teve como fonte de dados a experiência docente da pesquisadora, materiais didáticos utilizados por ela, bem como anotações de seu diário de campo, relatórios, planilhas de acompanhamento escolar das turmas e *prints* de interações nas aulas virtuais. Os resultados da pesquisa indicaram que, durante o período de pandemia, a professora enfrentou dificuldades como uma carga de trabalho excessiva, preocupações pedagógicas e financeiras e estresse. Outro problema observado foi a exclusão digital dos alunos, explicitada devido às desigualdades sociais locais agravadas durante a pandemia. Além disso, os dados destacaram a importância da escola como espaço físico para o ensino, aprendizado, interação e socialização. Ademais, a experiência docente e acadêmica oportunizou à pesquisadora ponderações, análises e interpretações que alteraram sua percepção acerca de sua identidade profissional enquanto docente, dialogando com

[20] Dissertação orientada pelo Prof. Dr. Dánie Marcelo de Jesus, defendida no ano de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* Cuiabá/MT.

o trabalho de Rosa (2022). Campos (2023) afirma que, com a realização da pesquisa, passou a dar mais importância à reflexão sobre suas práticas pedagógicas e à observação detalhada de tudo que acontece dentro de um espaço de ensino e aprendizagem, seja ele presencial ou virtual.

A pesquisa de Campos (2023) aparece neste estado da arte por trazer como objeto de análise as experiências de uma professora de LI da EB durante a utilização do ERE devido à suspensão das aulas presenciais ocasionada pela pandemia. Porém, por se tratar de uma investigação de cunho autoetnográfico focada somente no período de utilização do ERE, o estudo não revela se as dificuldades apontadas pela professora pesquisadora foram sentidas também por outros colegas da área no mesmo período. Do mesmo modo, não é possível saber se essas adversidades permaneceram durante o uso do EH, e se o retorno às aulas presenciais foi impactado de alguma maneira pelas vivências remotas e híbridas desta docente, esforço proposto por esta pesquisa.

Encerrando a primeira parte deste Estado da Arte, a dissertação de Carlos Eduardo Pereira de Brito (2023)[21], intitulada “Dificuldades do uso das plataformas digitais durante o ensino remoto emergencial encontradas pelos professores da educação básica na pandemia de Covid-19”, procurou compreender quais foram os desafios apresentados por professores do ensino fundamental no uso de plataformas digitais para a educação em escolas públicas e privadas do Estado de Roraima durante a pandemia de Covid-19. Trata-se de um estudo de caso quali-quantitativo, que teve como sujeitos de pesquisa 35 professores do EFII de escolas públicas e privadas da rede de EB de Roraima. Os dados para análise foram gerados por meio de um questionário aplicado via plataforma *Google Forms*.

Brito (2023) identificou que os principais desafios trazidos pelos professores participantes da pesquisa foram a falta de conhecimento para utilização de plataformas de comunicação digital como *Google Meet* e *Zoom*, a ausência de uma conexão de Internet de qualidade e a falta de participação dos estudantes. Devido a esses fatores, todos os docentes participantes do estudo afirmaram terem tido dificuldades para atingir seus objetivos pedagógicos durante a pandemia, tanto nas instituições públicas quanto nas privadas. A investigação de Brito (2023), dialoga

[21] Dissertação orientada pelo Prof. Dr. Hércules Antonio do Prado, defendida no ano de 2023, no Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Governança, Tecnologia e Inovação – nível mestrado, da Universidade Católica de Brasília/DF.

tangencialmente com esta pesquisa, pois também traz obstáculos percebidos pelos professores na utilização de plataformas digitais durante a vigência do ERE. Todavia, seus sujeitos de pesquisa não são apenas professores de LI e não atuam somente na iniciativa privada. Além disso, as análises do autor atentam-se somente ao período do ERE, e trazem à tona observações que, embora sejam relevantes, parecem consensuais entre as pesquisas realizadas sobre a mesma temática, contribuindo de maneira superficial para o avanço das reflexões sobre o tema.

De forma resumida, o Quadro 3 reúne os resultados das dissertações mencionadas até aqui, apontando as lacunas destas investigações que servem como justificativa para este esforço de pesquisa.

Quadro 3 – Diálogos e lacunas das dissertações deste Estado da Arte com relação à pesquisa

N.º	TÍTULO	DIÁLOGO COM A TESE
1	Docência no contexto da pandemia da Covid-19 em 2020: possíveis representações de professores sobre seu trabalho (Moll, 2021)	Revela relatos de professores sobre suas experiências durante o ERE e como elas interferiram em suas rotinas de trabalho e pessoais. No entanto, devido a questões cronológicas, foca somente nas vivências dos professores participantes durante a utilização do ensino remoto pelas escolas. Isso alimenta a curiosidade em saber se as práticas pedagógicas digitais utilizadas pelos professores durante o ERE passaram a compor suas rotinas didáticas presenciais, e se os sentimentos de medo e insegurança desapareceram com o fim das aulas remotas.
2	Cenários virtuais de aprendizagem como interfaces didático-pedagógicas no ensino fundamental (Santos, 2021)	Expõe tecnologias e estratégias digitais que passaram a ser usadas por professores durante as aulas remotas. Contudo, além de focar suas análises somente na escola pública e no EFI, que não são *lócus* do estudo aqui apresentado, o texto não aborda o impacto que a elaboração e execução dessas estratégias trouxe para a vida pessoal dos docentes participantes da investigação.
3	Desafios e possibilidades no ensino remoto em tempos de pandemia: um estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental de Votorantim – SP (Araújo, 2021)	Traz à tona as experiências didáticas virtuais vividas pelo corpo docente da escola durante o período de ensino remoto. Mas, concentra sua pesquisa na rotina profissional de docentes da EI e do EFI público, bem como analisa somente as mudanças indicadas pelo ERE às práticas das professoras e gestoras participantes, deixando de lado possíveis interferências na rotina pessoal dessas profissionais.
4	Práticas docentes na educação básica em tempos de Covid-19: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto (Rufato, 2021)	Mostra como se deu a implementação do ensino remoto na rede pública do Estado do Paraná, mostrando as interferências que essa decisão causou nas rotinas pessoal e profissional dos professores que atuam no Estado e que participaram da pesquisa. No entanto, as ações investigativas ocorreram na esfera pública, e não privada.
5	Migração do ensino presencial para o emergencial remoto: uma experiência no ensino da LI (Feijó, 2021)	Traz a perspectiva de docentes de LI acerca da experiência que viveram no processo de implantação do ERE, bem como das soluções em termos de material didático e mediação oferecidas pela instituição na qual atuavam. Contudo, apesar de ter como *lócus* a esfera privada de ensino, analisa experiências relatadas a partir de vivências

		de docentes de LI em um curso livre de idiomas, lugar que possui uma realidade operacional e pedagógica totalmente distinta daquela vivida por professores de inglês dos anos finais do Ensino Fundamental da EB privada. Ademais, o estudo trata somente do período em que foi adotado o ERE, não trazendo relatos sobre como se deu a implantação do EH e o retorno às aulas presenciais na referida escola.
6	Tecnologias digitais de informação e comunicação: impacto na vida de professores em tempos de pandemia (Silva, 2021)	Revela, a partir das respostas dos professores participantes a um questionário, a existência de impactos pessoais e profissionais em suas rotinas durante a adoção do ERE. No entanto, por se tratar de um estudo quantitativo, suas análises se atêm a dados estatísticos que não permitem uma análise mais profunda das experiências destes docentes, conforme propõe esta pesquisa. Além disso, a investigação tem como *lócus* o Ensino Técnico Profissional, etapa da educação formal que possui características muito distintas daquelas comuns ao EFII da EB, e que por isso influenciam de modos diferentes as percepções dos professores que nela atuam. Finalmente, por questões cronológicas, o estudo não traz dados relacionados a supostos impactos do EH na rotina dos professores participantes, nem informações sobre o retorno às aulas presenciais, esforço realizado por esta investigação.
7	Práticas docentes em tempos de pandemia Covid-19 (Lund, 2022)	Dialoga com esta pesquisa no que tange as dimensões de atuação docente durante o ERE observadas para a análise, similares àquelas levadas em consideração para a elaboração do instrumento de geração de dados desta pesquisa. Entretanto, por se tratar de uma investigação inserida no contexto de uma rede pública e municipal de ensino, por envolver profissionais atuantes no EFI da EB, e por não explorar as experiências dessas professoras durante o EH e o retorno ao ensino presencial, o trabalho traz especificidades e elementos de análise distintos daqueles que estão presentes na pesquisa aqui apresentada.
8	Caracterização do ensino remoto de LI na escola pública potiguar em tempos de pandemia da Covid-19 (2020-2021): um estudo com professores da 13ª Diretoria de Educação e Cultura do RN (Costa, 2022)	Propõe uma análise das respostas dos sujeitos participantes da investigação a partir da perspectiva de linguagem bakhtiniana e de teorizações acerca do uso de TDIC no ensino de inglês. Porém, seu esforço se concentra apenas em caracterizar o ERE com base no uso da tecnologia na educação segundo o olhar dos professores. Isso não engloba a rotina profissional e pessoal destes docentes antes da pandemia, durante o EH e após o retorno às aulas presenciais. Além disso, por ter como *lócus* a rede pública de ensino do Rio Grande do Norte e o EFII e EM, o trabalho traz elementos contextuais muito diferentes daqueles nos quais está inserida esta pesquisa.
9	A emergência da identidade *Professor ERE* de LI em contexto de pandemia: um estudo situado nas cidades de Sinop e Sorriso, Mato Grosso (Rosa, 2022)	Analisa narrativas de professores de inglês sobre suas vivências durante o ERE. Contudo, seu estudo se encerra com o término do ERE, impossibilitando saber se a nova identidade docente denominada por Rosa (2022) como Professor ERE e oriunda das vivências destes profissionais seria acionada durante o EH e no retorno às aulas presenciais, conforme defendido pelo autor. Indiretamente, e a partir de diferentes referenciais teóricos, esse esforço é feito pela pesquisa aqui proposta, ao analisar as vivências singulares dos professores participantes antes

		da pandemia, durante o ERE e o EH, e após o retorno às aulas presenciais.
10	Desafios e possibilidades de uma professora de inglês no contexto de pandemia (Campos, 2023)	Traz como objeto de análise as experiências de uma professora de inglês da educação básica durante a utilização do ERE devido à suspensão das aulas presenciais ocasionada pela pandemia. Porém, por se tratar de uma investigação de cunho autoetnográfico focada somente no período de utilização do ERE, o trabalho não revela se as dificuldades apontadas pela professora pesquisadora foram sentidas também por outros colegas da área no mesmo período. Do mesmo modo, não é possível saber se essas adversidades permaneceram durante o uso do EH, e se o retorno às aulas presenciais foi impactado de alguma maneira pelas vivências remotas e híbridas dessa docente.
11	Dificuldades do uso das plataformas digitais durante o ensino remoto emergencial encontradas pelos professores da educação básica na pandemia de Covid-19 (Brito, 2023)	Traz obstáculos percebidos pelos professores na utilização de plataformas digitais durante a vigência do ERE. Todavia, seus professores sujeitos da pesquisa não são apenas de LI e não atuam somente na iniciativa privada. Além disso, as análises do autor atentam-se somente ao período do ERE, e trazem à tona observações que, embora sejam relevantes, parecem consensuais entre as pesquisas realizadas sobre a mesma temática, contribuindo de maneira superficial para o avanço nas reflexões sobre o tema.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Partindo para os artigos de periódicos, o primeiro escolhido foi intitulado “Mediação pedagógica em tempos pandêmicos: relatos de professores da educação básica”, de Santana e Almeida (2020), publicado na Revista Polyphonía, do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás/GO. Com base em relatos de professores, o estudo investiga a mediação pedagógica e o uso de tecnologias durante a pandemia de Covid-19. Utilizando uma abordagem qualitativa, os autores analisaram relatos de seis professores de diversas áreas do ensino fundamental e médio, gerados via questionário.

Os resultados mostraram a preocupação destes docentes em envolver os alunos nas aulas, destacando a adoção de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, os professores sentiram que o ERE prejudicou a interação e a participação dos alunos. Desigualdades socioeconômicas e dificuldades decorrentes da rápida adaptação ao ERE, bem como a deterioração das condições de trabalho dos professores, foram pontos apontados pelas narrativas dos sujeitos da pesquisa como fatores que afetaram negativamente o engajamento estudantil. (Santana; Almeida, 2020). A pesquisa de Santana e Almeida (2020) dialoga com a presente investigação ao trazer elementos temáticos concernentes a ela e ao

considerar a necessidade da realização de estudos que identifiquem os desafios da mediação pedagógica remota para professores e alunos e apontem caminhos para sua superação.

O segundo artigo, intitulado “A pandemia nos pegou totalmente desprevenidos: o trabalho emocional de professores de inglês do ensino privado”, de Oliveira, Leite e Coura (2021) foi publicado na revista Pensares em Revista, do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/RJ. O texto analisa os fatores causadores de trabalho emocional em uma professora de LI de uma escola particular de Ensino Fundamental durante a pandemia de Covid-19. Oliveira, Leite e Coura (2021) entendem por trabalho emocional “a necessidade de os funcionários modificarem ou esconderem suas emoções para cumprirem as exigências da empresa, geralmente causando danos emocionais” (p. 99). Através de um estudo qualitativo, os autores geraram dados por meio de diários orais durante o primeiro semestre de 2020, analisando-os a partir da perspectiva bardiniana[22], a mesma utilizada por Santos (2021) em sua dissertação.

Os resultados indicaram que a adaptação às aulas remotas, o aumento do trabalho em *home office*, a falta de compreensão de pais e alunos, a ausência de privacidade e tempo de descanso foram os principais fatores causadores de trabalho emocional. Além disso, a professora participante precisou investir em uma internet mais rápida com recursos próprios, sem apoio financeiro da instituição. Estas condições impostas pela escola resultaram em desgaste físico e emocional, agravando o trabalho emocional da docente. A descrição do processo de implementação do ensino remoto na escola onde atuava o sujeito da pesquisa e o reflexo disso em sua rotina profissional e pessoal dialoga com a proposta desta pesquisa. No entanto, por se tratar de um trabalho de maior fôlego, que envolve mais professores e diferentes instituições de ensino privadas, a investigação aqui apresentada aprofunda ainda mais esta discussão, revelando a heterogeneidade de diretrizes que balizaram a adoção do ERE em cada escola e como estas orientações impactaram a vida de cada um dos professores participantes.

O artigo intitulado "Impactos da pandemia Covid-19 nas aulas de inglês" de Denardi, Marcos e Stankoksi (2021), publicado na revista Ilha do Desterro – *a Journal of English Language, Literatures and Cultural Studies*, da Universidade Federal de

[22] Segundo Santos (2021), a técnica de análise bardiniana de conteúdo envolve a pré-análise dos dados gerados, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Santa Catarina/SC, investigou como professores de LI ministraram suas aulas durante o ERE e como reagiram a esta modalidade de ensino no primeiro semestre de 2020. A pesquisa, de natureza qualitativa e de tipo interpretativa, gerou seus dados por meio de um questionário aplicado via *Google Forms* a professores de LI de escolas de idiomas e das redes pública e privada da EB da região sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina. Estes dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo bardiniana, assim como feito na dissertação de Santos (2021) e no artigo de Oliveira, Leite e Coura (2021). Um total de 24 professores fizeram parte do estudo.

Os resultados mostraram que, para os professores de LI de escolas de idiomas, o ERE trouxe impactos positivos, como maior integração das TDIC, letramento digital e descoberta de ferramentas digitais para interação em sala de aula. Isto demandou adaptação pedagógica dos professores e maior autonomia dos alunos. Já os professores de LI da EB de escolas privadas revelaram empolgação com as plataformas e mídias digitais, embora tenham enfrentado sobrecarga de trabalho, falta de estrutura tecnológica e de acesso à internet, além de defasagem na aprendizagem devido ao cansaço. Estas percepções se repetiram nos relatos dos professores de LI da EB de escolas públicas. A investigação de Denardi, Marcos e Stankoksi (2021) traz alguns aspectos que a aproximam desta pesquisa, especialmente no que diz respeito aos participantes, professores de LI da EB que atuam na esfera privada. No entanto, não discorre sobre as experiências profissionais dos docentes vividas durante o EH e também, por fatores cronológicos, não revela se as práticas pedagógicas digitais do ERE e do EH foram incorporadas ao fazer docente no retorno ao ensino presencial.

Dentro da mesma temática, o artigo intitulado "Atuação docente na Educação Básica em tempo de pandemia", de Cipriani, Moreira e Carius (2021), foi publicado na revista Educação & Realidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS. Seu texto analisou os pensamentos, sentimentos, desafios e perspectivas de professores durante a suspensão das aulas presenciais devido à pandemia. Utilizando uma metodologia qualitativa com elementos quantitativos, seus dados foram gerados por meio de um questionário aplicado via *Google Forms* e respondido por 209 professores da EB pública e privada do município de Juiz de Fora/MG. Da mesma forma que Oliveira, Leite e Coura (2021) e Denardi, Marcos e Stankoksi (2021), Cipriani, Moreira e Carius (2021) optaram pela técnica da análise de conteúdos bardiniana para a exploração das respostas dos participantes.

Os resultados revelaram desigualdades educacionais entre instituições privadas e públicas, visto que as privadas iniciaram as atividades remotas imediatamente após a suspensão das aulas presenciais, enquanto as públicas levaram mais tempo para se inserir neste contexto. Os professores de escolas públicas expressaram receios quanto à implementação do ERE, principalmente devido a dificuldades de acesso à internet e tecnologias digitais. Além disso, a ansiedade, preocupação e angústia dos docentes foram destacadas, causadas pela sobrecarga de trabalho e precarização das condições de trabalho, já que os limites entre o trabalho e as atividades domésticas não foram respeitados durante o ensino remoto emergencial.

Cipriani, Moreira e Carius (2021) apontaram a necessidade de considerar as mudanças na profissão docente para evitar o sucateamento da carreira, e a importância das aulas presenciais e do contato próximo entre professores e alunos. Destacaram também a urgência de avaliar o impacto do ERE no currículo e no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, prevendo que a escola passará por muitas transformações após a pandemia, reforçando a importância de estudos futuros sobre a educação básica durante a pandemia. Seu estudo dialoga com a pesquisa aqui apresentada pois, ao apontar para a necessidade de novos trabalhos que busquem discutir o futuro da educação pós-pandemia, o artigo chancela um dos esforços desta investigação, que é refletir se o ERE e o EH impactaram de alguma forma o fazer docente presencial pós-pandêmico.

Na temática do EH, Dantas, Mustafa e Silva (2021) publicaram o artigo “Experiências do período pandêmico no Amazonas: o ensino híbrido na Seduc-AM e as narrativas docentes” na Revista e-Curriculum do Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP. Seu estudo explorou a experiência curricular de professores do Amazonas durante o segundo semestre de 2020, quando a Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (Seduc-AM) adotou o EH. Neste modelo adotado, as turmas foram divididas em dois grupos (A e B), que alternavam entre aulas presenciais e remotas através da ferramenta on-line Aula em Casa. A pesquisa, de natureza qualitativa e do tipo documental e de campo, analisou o "Plano de Retorno às Atividades Presenciais – ações pedagógicas, de gestão e saúde para unidades de ensino pós-pandemia da Covid-19”, da Seduc-AM e narrativas de quatro professores gerados via aplicativo de mensagens *Whatsapp*.

A análise revelou um distanciamento entre as diretrizes oficiais da Seduc-AM e a realidade escolar, explicitando dificuldades comuns entre os professores, como a falta de participação nas decisões estratégicas, problemas estruturais e econômicos das escolas e dos alunos, deficiência na formação docente e adoecimento dos professores. Dantas, Mustafa e Silva (2021) concluíram que a implementação do modelo híbrido no Amazonas expôs as precariedades da educação no estado. Parte deste estudo se assemelha metodologicamente a esta investigação ao analisar as narrativas dos professores sobre suas experiências pessoais e profissionais durante o período pandêmico e a suspensão das aulas presenciais. Contudo, por ter como *lócus* de pesquisa a rede pública de ensino, o artigo não revela as narrativas de professores que atuaram na rede privada de ensino sobre esse período de suas vidas. Além disso, por não manifestar as áreas de atuação dos professores participantes da pesquisa, o artigo traz apenas as dificuldades enfrentadas por estes docentes em geral, sem entrar nas especificidades observadas na prática pedagógica de cada disciplina.

Já um possível legado das experiências remotas ao ensino pós-pandêmico é discutido no artigo de Almeida, Jung e Silva (2021), intitulado “Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências”, publicado na Revista Prâksis, do Programa de Pós-graduação em Processos e Manifestações Culturais da Universidade Feevale/Novo Hamburgo/RS. O estudo buscou refletir sobre o retorno às aulas presenciais após a pandemia de Covid-19 e um possível legado das práticas pedagógicas remotas ao ensino municipal da cidade de Canoas/RS. Segundo os autores, a investigação adotou uma abordagem qualitativa e foi caracterizada como uma revisão de literatura contida em livros e artigos científicos do período entre 2016 a 2021 (Almeida; Jung; Silva, 2021).

Em linhas gerais, Almeida, Jung e Lima (2021) apontaram para o hibridismo entre a educação presencial e a virtual como a maior tendência para o ensino pós-pandêmico. Os autores avaliam que esta forma de ensinar é inevitável e que não desaparecerá com o fim da crise sanitária, uma vez que a educação híbrida possibilita a substituição de práticas pedagógicas tradicionais por outras mais conectadas à modernidade tecnológica, permitindo a oferta de “um ensino personalizado e, ao mesmo tempo, coletivo” (Almeida; Jung; Silva, 2021, p. 109). Tal afirmação é perigosa, pois se baseia somente em inferências feitas a partir de textos produzidos em um momento pré-pandêmico e que, por isso, não levaram em consideração toda a

complexidade das experiências vividas pelos professores durante a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ERE e do ensino que se convencionou chamar de híbrido. Daí, mais uma vez, a importância da presente pesquisa em revelar, a partir de experiências narradas pelos próprios docentes participantes da pesquisa se, de fato, algo do ERE e do EH permaneceu em suas práticas pedagógicas no retorno às aulas presenciais.

Também dentro da temática do ERE, Oliveira, Araújo e Accioly (2021) publicaram o estudo "Relato de experiência: aprendizado remoto em meio à pandemia", na Revista Signo do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras – Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul/RS. O texto apresenta um relato de experiência sobre práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ERE por professores de LI da EB de uma escola pública do Rio de Janeiro. O objetivo foi relatar como ocorreu a mediação virtual de um grupo de docentes de LI naquele período e identificar os pontos positivos e as dificuldades percebidas por eles neste tipo de interação professor-aluno. A metodologia adotada foi embasada na Aprendizagem Baseada em Projetos, conhecida como PBL[23]. A equipe de LI do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) se dividiu em dois grupos: um de formulação e um de mediação. O grupo de formulação criou atividades pedagógicas, enquanto o grupo de mediação corrigia, avaliava e auxiliava os alunos via fóruns e mensagens. As atividades foram disponibilizadas em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e incluíam leitura, escrita e escuta em LI, promovendo a resolução de problemas e o engajamento dos alunos.

Os resultados indicaram que a metodologia e o empenho dos estudantes foram majoritariamente positivos, com alunos mostrando interesse e disposição para pesquisar e resolver problemas. Contudo, a dificuldade de acesso a computadores e à internet foi o principal obstáculo, especialmente para alunos do EM, cuja frequência foi menor comparada aos demais níveis de ensino. O estudo de Oliveira, Araújo e Accioly (2021) dialoga com esta pesquisa ao descrever como professores de LI da EB mediaram suas aulas remotamente, as estratégias didáticas utilizadas, a participação dos alunos e os desafios enfrentados por estes profissionais e discentes. No entanto, a pesquisa trata de uma experiência isolada que possui um contexto de aplicação

[23] Abreviação do termo em inglês *Project-Based Learning*.

específico e totalmente diferente do apresentado por esta investigação, além de retratar somente o período em que o ERE foi utilizado.

O artigo intitulado "Reflexões sobre os desafios do ensino híbrido no (pós-) pandemia na educação pública" de Silva, Kaminski e Boscariolli (2021), publicado na Revista de Educação, Linguagem e Literatura – REVELLI, discute o conceito de EH, analisa o EH emergencial praticado durante a pandemia da Covid-19 e reflete sobre os desafios de sua adoção no período pós-pandêmico. Para tanto, a pesquisa utilizou uma revisão bibliográfica analisada por meio de uma revisão narrativa e interpretativa. Os autores caracterizam o EH como a integração do ensino presencial e on-line, proporcionando uma experiência de aprendizagem integrada, com o professor atuando como facilitador e problematizador. Segundo eles, durante a pandemia, o EH emergencial serviu para acomodar os alunos entre o ensino presencial e o remoto, atendendo às exigências de segurança e distanciamento social. No entanto, este modelo foi mais uma resposta às pressões sociais e políticas para o retorno das aulas do que uma implementação planejada visando a equidade no ensino e aprendizagem.

Em suas considerações finais, Silva, Kaminski e Boscariolli (2021) destacam seis desafios para a implementação do EH no período pós-pandêmico: 1) identificar o modelo de EH mais apropriado conforme os objetivos dos professores, a estrutura escolar e a maturidade dos alunos; 2) garantir equidade de acesso às tecnologias e recursos necessários; 3) adaptar práticas pedagógicas e metodologias para o EH, promovendo a personalização do aprendizado; 4) fomentar a interação e a colaboração entre alunos, tanto presencialmente quanto virtualmente; 5) capacitar os professores para o uso efetivo das tecnologias e criação de ambientes híbridos; e 6) garantir a aceitação do modelo híbrido por todos os envolvidos, incluindo professores, alunos e famílias. Os autores concluem que a superação destes desafios requer mudanças na formação docente e na infraestrutura das escolas. O trabalho de Silva, Kaminski e Boscariolli (2021) converge com esta pesquisa ao teorizar sobre o EH e o EH emergencial implementado nas escolas de EB. No entanto, por concentrar seus esforços de pesquisa apenas na revisão de literatura sobre o tema, a pesquisa não traz as experiências vividas pelos professores durante a implementação deste modelo de ensino.

Em 2022, Leite e Silva (2022) publicaram o artigo intitulado “Limites e possibilidades na transição do ensino presencial para o remoto e do remoto para o presencial” na Revista Nova Pandeia – Revista Interdisciplinar em Educação e

Pesquisa (RIEP), do Grupo Nova Pandeia, sediada em Brasília/DF. O estudo investigou, por meio de relatos de professores, os limites e possibilidades pedagógicas das transições entre modalidades de ensino devido ao contexto pandêmico. A investigação é caracterizada como uma pesquisa de campo quali-quantitativa e utilizou um levantamento bibliográfico para analisar dados de um questionário on-line, aplicado entre 09 e 13 de agosto de 2021 via aplicativo *Google Forms*. O instrumento de pesquisa foi respondido por 29 professores e gestores da rede pública de ensino de municípios do noroeste do Estado de Minas Gerais.

Os resultados mostraram que muitos profissionais não estavam preparados para a transição do ensino presencial para o remoto e híbrido, devido à formação inicial docente inadequada para a educação digital. Leite e Silva (2022) destacam a falta de preparo dos professores para o uso de TDIC e a carência de reflexão crítica sobre práticas pedagógicas durante o ERE e o EH. Entretanto, os autores sugerem que estas experiências podem levar a atualizações nas matrizes curriculares dos cursos de formação docente que contemplem a aprendizagem das funcionalidades e a prática do uso pedagógico de diferentes TDICs nas salas de aula pós-pandemia.

O texto de Leite e Silva (2022) dialoga com esta pesquisa ao trazer a perspectiva de profissionais da educação acerca de mudanças e limites impostos a suas rotinas profissionais pela utilização do ERE e do EH. Faz também um exercício de previsão sobre como a experiência do ERE e do EH pode catalisar mudanças na educação pós-pandêmica. No entanto, o estudo não trata de possíveis alterações nas rotinas pessoais destes sujeitos da pesquisa e, por questões cronológicas, não atesta se as previsões feitas sobre a educação pós-pandemia se materializaram nas práticas diárias dos profissionais de educação.

Em 2023, Santos, Costa e Santos (2023) publicaram o artigo “O novo jeito de se fazer educação tendo como base os anos de 2020/2021: ensinos remoto e híbrido” na Revista *Diversitas Journal*, da Universidade Estadual de Alagoas. O estudo apresentou as características do ERE e do EH, apontando vantagens e desvantagens de cada um destes modelos de mediação pedagógica. Para isto, os autores fizeram uso de uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo, realizando uma revisão de literatura nas bases SciELO e Google Acadêmico, utilizando os descritores “ensino híbrido”, “ensino remoto” e “Covid-19”. No total, 24 obras foram analisadas.

Os resultados mostram que o ERE permitiu a continuidade das aulas durante a pandemia por meio de aulas síncronas e assíncronas baseadas em TDIC e na

Internet, destacando-se pela economia de tempo e flexibilidade, mas enfrentando problemas de acesso à Internet e perda de socialização da comunidade escolar. Por sua vez, o EH, que combina aulas presenciais e a distância, possibilita a personalização do aprendizado e horários flexíveis, mas também enfrenta desafios como a falta de capacitação docente, dificuldades com a autonomia dos estudantes e com o acesso à Internet, e a perda de contato entre colegas e professores. A investigação de Santos, Costa e Santos (2023) se conecta a esta pesquisa ao propor a caracterização do ERE e do EH, esforço que também é um dos objetivos desta investigação. No entanto, particularmente no caso do EH, os autores acabaram analisando apenas conceitos relacionados ao que se entendia por EH antes da pandemia. Assim, não abordaram as características da forma de mediação pedagógica que substituiu o ERE no processo de retorno gradativo às aulas presenciais e que se convencionou chamar de EH.

Também em 2023, Ogawa (2023) publicou o texto “Desafios enfrentados pelos docentes em tempos de pandemia: um olhar sobre a precarização do ensino híbrido e remoto” na Revista Eventos Pedagógicos, periódico vinculado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *campus* Sinop/MT. A pesquisa de Ogawa (2023) buscou identificar e analisar quais desafios se apresentaram aos docentes no que diz respeito à organização e à prática de seus conteúdos durante a pandemia. Para tanto, a autora propôs uma análise qualitativa de dados gerados por meio de entrevistas estruturadas remotas com quatro professoras da EB pública de Sinop/MT. Dentre elas, duas lecionavam na EI e duas no EFI no ano de 2021. As entrevistas eram constituídas de quatro perguntas e foram realizadas via aplicativo *Google Meet* e do *WhatsApp*.

Os resultados apontaram que todas as entrevistadas apresentaram algum tipo de dificuldade ao lidar com o ERE e o EH durante a pandemia. Entre elas, a autora destaca o esforço relatado pelas professoras para ensinar e acompanhar os alunos, a angústia destas profissionais por não conseguir desenvolver as aulas conforme planejado previamente, a falta de contato com os alunos e o uso das TDIC. Além disso, as docentes também mencionaram o surgimento de barreiras criadas pelo ERE e pelo EH na relação entre família e escola. A pesquisa de Ogawa (2023) dialoga com esta investigação ao buscar relatos de professoras sobre os desafios enfrentados por elas durante a utilização do ERE e do EH. Contudo, o fato de a autora direcionar as

questões do questionário somente a aspectos relacionados à prática profissional das docentes participantes não permitiu revelar e analisar possíveis desafios enfrentados por estas profissionais também em suas rotinas pessoais devido ao uso do ERE e do EH durante a suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia.

Ainda em 2023, Mota, Santos e Fonseca (2023) publicaram o artigo “O uso das TIC no ensino remoto: entre possibilidades e desafios, o que dizem os docentes?” na Revista Educação, vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Nele, os autores buscam identificar as tecnologias digitais utilizadas pelos professores no contexto da pandemia de Covid-19. A pesquisa, de natureza qualitativa, é caracterizada como exploratório-descritiva. Seus dados foram gerados por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas semiestruturadas com 24 professores de diversas disciplinas do currículo de quatro turmas de 2ª série, uma de cada um dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, *campus* Pirapora/MG.

Os resultados da investigação indicaram que os professores participantes experimentaram diversas tecnologias digitais no ensino remoto, como quadros digitais, mapas mentais, murais interativos e plataformas de aprendizagem. Entre as principais ferramentas tecnológicas utilizadas por eles, Mota, Santos e Fonseca (2023) destacam os aplicativos *Google Classroom*, *Google Meet*, *Kahoot*[24] e *Google Forms*. No entanto, conforme os os autores, apesar do uso dessas tecnologias ter permitido a continuidade das aulas, não houve uma significativa reconfiguração da prática docente, que ainda se manteve centrada no professor, com pouca autonomia e protagonismo do estudante. Além disso, foi identificada a necessidade de reflexão sobre o papel do aluno e do professor em relação às tecnologias digitais, bem como a importância do planejamento adequado para o uso efetivo destas ferramentas em sala de aula.

A pesquisa de Mota, Santos e Fonseca (2023) dialoga com esta investigação ao constatar as principais ferramentas tecnológicas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa durante o ERE e ao revelar a visão que eles tiveram acerca de sua experiência didática ao longo daquele período. Todavia, sua investigação foca apenas nos relatos destes profissionais sobre suas vivências com as ferramentas tecnológicas utilizadas durante o ERE, bem como em seus relatos sobre as possibilidades e

[24] De acordo com Gazotti-Vallim, Gomes e Fischer (2017), o *Kahoot* é uma plataforma interativa on-line que permite a criação de jogos para estimular o desafio, a curiosidade e o envolvimento dos alunos em atividades pedagógicas que auxiliem seu desenvolvimento acadêmico.

desafios do uso dessas tecnologias. Ademais, o estudo é realizado em um *lócus* totalmente distinto do desta pesquisa, com professores que atuam em um seguimento educacional diferente, e com disciplinas outras além da LI.

Sinteticamente, assim como feito no Quadro 3, o Quadro 4 agrupa os resultados dos artigos de periódicos trazidos nesta seção, indicando hiatos destas investigações que validam a proposta deste estudo.

Quadro 4 – Diálogos e lacunas das publicações de periódicos deste Estado da Arte com relação à pesquisa

N.º	TÍTULO	DIÁLOGO COM A TESE
1	Mediação pedagógica em tempos pandêmicos: relatos de professores da educação básica (Santana; Almeida, 2020)	A pesquisa traz elementos temáticos concernentes a esta investigação ao considerar a necessidade da realização de estudos que identifiquem os desafios da mediação pedagógica remota para professores e alunos que apontem caminhos para sua superação.
2	A pandemia nos pegou totalmente desprevenidos: o trabalho emocional de professores de inglês do ensino privado (Oliveira; Leite; Coura, 2021)	Traz a descrição do processo de implementação do ensino remoto na escola onde atuava a docente participante da investigação e o reflexo disso em sua rotina profissional. No entanto, por envolver mais professores e instituições de ensino privadas, a pesquisa aqui apresentada aprofunda ainda mais essa discussão, revelando a heterogeneidade de diretrizes que balizaram a adoção do ERE em cada escola e como essas orientações impactaram a vida de cada um dos professores participantes.
3	Impactos da pandemia Covid-19 nas aulas de inglês (Denardi; Marcos; Stankoksi, 2021)	A investigação traz alguns aspectos que a aproximam desta pesquisa, especialmente no que diz respeito aos participantes, professores de LI da EB que atuam na esfera privada. No entanto, não discorre sobre as experiências profissionais dos docentes vividas durante o EH e também, por fatores cronológicos, não revela se as práticas pedagógicas digitais do ERE e do EH foram incorporadas ao fazer docente no retorno ao ensino presencial.
4	Atuação docente na Educação Básica em tempo de pandemia (Cipriani; Moreira; Carius, 2021)	O texto chancela o esforço deste estudo ao apontar para a necessidade de novos trabalhos que busquem discutir o futuro da educação pós-pandemia.
5	Experiências do período pandêmico no Amazonas: o ensino híbrido na Seduc-AM e as narrativas docentes (Dantas; Mustafa; Silva, 2021)	Esse estudo se assemelha metodologicamente a esta investigação ao analisar as narrativas dos professores sobre suas experiências pessoais e profissionais durante o período pandêmico e a suspensão das aulas presenciais. Contudo, por ter como *lócus* de pesquisa a rede pública de ensino, o artigo não revela as narrativas de professores que atuam na rede privada sobre esse período de suas vidas. Além disso, por trazer como sujeitos de pesquisa docentes de várias disciplinas, a pesquisa não explicita as dificuldades específicas enfrentadas por professores de LI da EB privada durante o uso do EH.
6	Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências (Almeida; Jung; Silva, 2021)	Em linhas gerais, o texto aponta para o hibridismo entre a educação presencial e a virtual como uma tendência para o ensino pós-pandêmico. Tal afirmação é perigosa, pois se baseia somente em inferências feitas a partir de textos produzidos antes da pandemia. Isso reforça a importância da presente pesquisa, que revela a partir da vivência dos docentes participantes se, de fato, algo do ERE e do EH

		permaneceu em suas práticas pedagógicas no retorno às aulas presenciais.
7	Relato de experiência: aprendizado remoto em meio à pandemia (Oliveira; Araújo; Accioly, 2021)	Descreve como professores de LI da EB mediaram suas aulas remotamente, as estratégias didáticas utilizadas, a participação dos alunos e os desafios enfrentados por esses profissionais e discentes. No entanto, o estudo trata de uma experiência isolada que possui um contexto de aplicação específico e totalmente diferente daquele apresentado por esta pesquisa, além de retratar somente o período em que o ERE foi utilizado.
8	Reflexões sobre os desafios do ensino híbrido no (pós-) pandemia na educação básica pública (Silva; Kaminski; Boscarioli, 2021)	Teoriza sobre o EH e o EH emergencial implementado nas escolas de EB. No entanto, por concentrar seus esforços de pesquisa apenas na revisão de literatura sobre o tema, a pesquisa não traz as experiências vividas pelos professores durante a implementação deste modelo de ensino.
9	Limites e possibilidades na transição do ensino presencial para o remoto e do remoto para o presencial (Leite; Silva, 2022)	Traz a perspectiva de profissionais da educação acerca de mudanças e limites impostos a suas rotinas profissionais pela utilização do ERE e do EH. Faz também um exercício de previsão sobre como a experiência do ERE e do EH pode catalisar mudanças na educação pós-pandêmica. No entanto, não trata de possíveis mudanças nas rotinas pessoais destes sujeitos de pesquisa e, por questões cronológicas, não atesta se as previsões feitas sobre a educação pós-pandemia se materializaram nas práticas diárias dos profissionais de educação.
10	O novo jeito de se fazer educação tendo como base os anos de 2020/2021: ensinos remoto e híbrido (Santos; Costa; Santos, 2023)	Caracteriza o ERE e o EH, esforço que também é um dos objetivos desta investigação. No entanto, particularmente no caso do EH, os autores analisam apenas conceitos relacionados ao que se entendia por ensino híbrido antes da pandemia. Assim, não são abordadas as características da forma de mediação pedagógica que substituiu o ERE no processo de retorno gradativo às aulas presenciais e que se convencionou chamar de ensino híbrido.
11	Desafios enfrentados pelos docentes em tempos de pandemia: um olhar sobre a precarização do ensino híbrido e remoto (Ogawa, 2023)	O trabalho busca relatos de professoras sobre os desafios enfrentados por elas durante a utilização do ERE e do EH. Contudo, foca somente em aspectos relacionados à prática profissional das docentes participantes, não revelando possíveis desafios enfrentados por essas profissionais também em suas rotinas pessoais devido ao uso do ERE e do EH durante a suspensão das aulas presenciais em razão da pandemia.
12	O uso das TIC no ensino remoto: entre possibilidades e desafios, o que dizem os docentes? (Mota; Santos; Fonseca, 2023)	Identifica as principais ferramentas tecnológicas utilizadas pelos sujeitos da pesquisa durante o ERE e revela a visão que esses profissionais tiveram acerca de sua experiência didática ao longo deste período. Todavia, foca apenas nos relatos destes profissionais sobre suas vivências com as ferramentas tecnológicas utilizadas por eles durante o ERE, bem como em seus relatos sobre as possibilidades e desafios do uso dessas tecnologias. Ademais, o estudo é realizado em um *lócus* totalmente distinto daquele desta pesquisa, com professores que atuam em um seguimento educacional diferente, e com disciplinas outras além da LI.

Fonte: Elaborado pelo autor.

As pesquisas mencionadas neste Estado da Arte realçam que, apesar da existência de pontos de convergência entre os textos descritos e este estudo, a investigação aqui exposta analisa de forma mais detalhada questões relacionadas à

educação e ao ensino no contexto pandêmico. Neste caso, especificamente a atuação profissional e pessoal de professores de LI da EB privada, do EFII, antes da pandemia, durante o ERE, no decurso do EH e após o retorno às aulas presenciais. Por isso, acredita-se que este esforço de pesquisa possa contribuir com o avanço das discussões sobre esta temática dentro da área da Linguística Aplicada (LA).

Ante os estudos elencados, e tendo em vista a natureza e os objetivos da pesquisa em pauta, na próxima subseção explicita-se o percurso metodológico empreendido por esta investigação.

1.2 Metodologia

A transformação de uma dada expressão fenomênica da realidade em objeto de estudo é produzida pelo movimento intencional do pesquisador, apoiado em referenciais teóricos e metodológicos. Os objetivos e a natureza do objeto, de certo modo, orientam para determinados tipos de pesquisa, metodologias, instrumentos de geração de dados e de seu tratamento, bem como de sua análise. Nessa investigação, o tema em estudo são as vivências profissionais e pessoais de professores de LI do nível EFII de escolas da rede privada de EB do município de Foz do Iguaçu por conta da adoção do ERE e do EH durante e após o período de suspensão das aulas presenciais imposto pelas medidas de combate à pandemia da Covid-19. Trata-se, portanto, de uma pesquisa em que se faz a escuta de professores, gerando-se registros não quantificáveis, que requerem a interpretação do pesquisador.

A pesquisa aqui descrita teve como *lócus* o município de Foz do Iguaçu, situado no extremo oeste do Estado do Paraná. Foz do Iguaçu é parte de uma região trinacional, fazendo fronteira à oeste com a localidade de *Ciudad del Este*, no Paraguai, e ao sul com a cidade de *Puerto Iguazú*, na Argentina (Figura 1). No Brasil, a cidade faz divisa à leste e à norte com os municípios de Santa Terezinha de Itaipu e São Miguel do Iguaçu (Figura 2). Conforme o censo publicado em 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Foz do Iguaçu possui 285.415 habitantes (IBGE, 2023). Entre eles, 16.489 estavam matriculados no nível EFII da EB regular em 2022, segundo dados do último censo escolar publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Qedu, 2023). Destes, 2.684 realizavam seus estudos em um dos 15 estabelecimentos da rede privada de ensino da cidade que oferecem essa etapa da EB, número que correspondia à cerca de 16%

do total de alunos que frequentavam o nível EFII do município no referido ano (Qedu, 2023).

Figura 1 – Fronteiras Internacionais do Município de Foz do Iguaçu



Fonte: Polon (2014).

Figura 2 – Fronteiras Nacionais do Município de Foz do Iguaçu



Fonte: IPARDES (2023).

Levando em consideração aspectos tipológicos, esta pesquisa se configura como um estudo de caso, de natureza qualitativa, do tipo descritivo e interpretativista. O estudo de caso possibilita a análise de um “fenômeno contemporâneo dentro de

seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos" (Gil, 2002, p. 54). Isso ocorre, pois o fenômeno em estudo se encontra imerso em um conjunto de circunstâncias, relações e influências únicas e interdependentes. Essas interações podem ser multifacetadas e dinâmicas, dificultando traçar uma linha clara entre o fenômeno em si e o contexto em que ele está inserido.

Ademais, esses limites entre o fenômeno e seu contexto também podem não ser apreendidos devido à subjetividade envolvida na interpretação e compreensão do fenômeno. Diferentes indivíduos podem ter percepções e interpretações distintas sobre o mesmo evento, o que pode afetar a delimitação e a compreensão de seus limites. Pode-se afirmar que isso se refere tanto aos pesquisadores que conduzem o estudo de caso quanto aos participantes envolvidos no fenômeno em análise. Os pesquisadores podem encontrar dificuldades em definir os limites do fenômeno e do contexto, considerando todas as variáveis em jogo. Da mesma forma, os participantes podem ter visões limitadas do fenômeno, pois estão imersos nele e podem não ter uma perspectiva externa que permita uma compreensão mais ampla.

A falta de clareza na percepção dos limites entre um fenômeno contemporâneo e seu contexto real é, portanto, um desafio inerente aos estudos de caso. No entanto, trata-se de um obstáculo que pode ser superado por meio de uma análise cuidadosa e aprofundada, que tenha como premissa levar em consideração todas as nuances e interações presentes. Em outras palavras, esse tipo de pesquisa envolve a investigação de um fenômeno específico em seu ambiente natural, considerando todas as variáveis e influências presentes em seu contexto.

Assim, um estudo de caso é definido como um "estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento" (Gil, 2002, p. 54). Essa definição vai ao encontro da circunstância da pesquisa aqui apresentada, pois ela busca revelar e analisar a complexidade das vivências singulares pessoais e profissionais de três professores de LI da EB privada de Foz do Iguaçu em momentos distintos: antes da pandemia, durante o contexto pandêmico e a consequente implantação do ERE e do EH, e após o retorno às aulas presenciais.

Entre os vários objetivos de um estudo de caso, está o de "descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação" (*Id.*, 2002, p. 54). Isso corrobora o tipo da pesquisa escolhido, uma vez que Gil (2002) caracteriza trabalhos descritivos como esforços que buscam, principalmente, descrever as "características

de determinada população ou fenômeno" (p. 42). No caso dessa investigação, faz-se necessário detalhar diversas circunstâncias. Entre elas, estão o contexto pandêmico que determinou a suspensão das aulas presenciais na EB privada do município de Foz do Iguaçu, as características do que ficou conhecido como ERE e EH implantado nas escolas, o ambiente de trabalho de cada um destes professores e, finalmente, suas percepções individuais acerca de todos esses elementos e de como eles influenciaram suas rotinas pessoal e profissional antes, durante e após a pandemia.

Já a opção por uma pesquisa qualitativa se deve à forma como suas análises serão feitas, "a partir da perspectiva das pessoas nela envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes" (Godoy, 1995, p. 21). O estudo aqui descrito é considerado qualitativo devido à sua abordagem exploratória e aprofundada das vivências singulares dos professores de LI participantes. Sua intenção é capturar a complexidade e a subjetividade de experiências humanas, focando na compreensão em profundidade dos fenômenos sociais, nas experiências individuais e nos significados atribuídos a elas pelos sujeitos da pesquisa. É isso que, em última instância, fornecerá uma compreensão mais rica e contextualizada do fenômeno em estudo.

Para Moita Lopes (1994), essa tentativa de compreender os vários significados que constituem um fato é a essência do interpretativismo, pois

> na visão interpretativista, o único preço a pagar é a subjetividade, ou melhor, a intersubjetividade, os significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstroem. E é justamente a intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximo da realidade que é constituída pelos atores sociais – ao contrapormos os significados construídos em aspectos pelos participantes do mundo social. O foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado (Moita Lopes, 1994, p. 332).

A escolha por analisar as falas de professores de LI da EB privada do município de Foz do Iguaçu a partir de um viés interpretativista se constitui em um exercício de registro e de compreensão do que representou para esses profissionais a adoção do ERE e do EH pelas escolas onde atuam. Isso porque cada instituição de ensino desenvolveu estratégias diversas para enfrentar a situação de suspensão e retorno gradativo das aulas presenciais. O resultado disso são vivências e percepções singulares desses docentes sobre cada um dos períodos mencionados.

Em seu desenho metodológico, o Quadro 5 sintetiza o objetivo geral da pesquisa, seus objetivos específicos, os instrumentos utilizados como fontes de dados e o referencial teórico utilizado nas análises dos dados gerados para o alcance da resposta do problema de pesquisa.

Quadro 5 – Panorama da pesquisa

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA		**FONTES DE GERAÇÃO DE DADOS**	
Expor e refletir sobre as vivências profissionais e pessoais de professores de LI do nível EFII de escolas da rede privada de ensino de Foz do Iguaçu durante a adoção do ERE e do EH motivadas pela suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19.		Levantamento documental e bibliográfico, e realização de entrevistas semiestruturadas com três professores de LI participantes da pesquisa.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	**GERAÇÃO DE DADOS PRIMÁRIOS[25]**	**GERAÇÃO DE DADOS SECUNDÁRIOS[26]**	**REFERENCIAL TEÓRICO DA ANÁLISE**
a) Discutir a respeito da caracterização do ERE e do EH de LI adotados no período pandêmico em escolas privadas de Foz do Iguaçu em comparação com o que se entendia conceitualmente por ERE e EH antes da pandemia, considerando especialmente o uso de TDIC e de metodologias requeridas por essas modalidades de ensino.	Entrevistas semiestruturadas	Levantamento bibliográfico e documental	ERE: Arruda (2020); Hodges *et al.* (2020); Joye *et al.* (2020) EH: Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015); Moran (2015); Lima e Moura (2015); Rodrigues (2015)
b) ponderar se a adoção do ERE e do EH foi capaz de fomentar mudanças no ensino escolar de LI pós-pandemia, considerando abordagens e métodos de ensino, bem como as rupturas epistemológicas indicadas pelo avanço das TDIC aos processos de construção de conhecimento.	Entrevistas semiestruturadas	Levantamento bibliográfico	Abordagens e métodos de ensino de LI: Leffa (1988, 2012); Kumaravadivelu (2001, 2003); Oliveira (2014); Thornbury (2023) TDIC e educação: Assmann (2000); Buzato (2006); Castells (2002); Lemke (2010); Lévy (1999); Ilomäk, Kantosalo e Lakkala (2011)
c) relatar vivências profissionais e pessoais de professores de LI participantes desta pesquisa	Entrevistas semiestruturadas	Levantamento bibliográfico	Elementos da filosofia bakhtiniana de linguagem

[25] Entendem-se por dados primários dados originais coletados pela primeira vez por um pesquisador ou investigador (Gomes; Martins, 2022).
[26] Entendem-se por dados secundários dados coletados de fontes já disponíveis (Gomes; Martins, 2022).

antes da pandemia, durante a adoção do ERE e do EH nas escolas onde trabalham, e após o retorno às aulas presenciais.			Amorin (2014); Bakhtin (2002, 2015, 2017, 2018); Costa Hübes (2017); Fanti (2003); Faraco (2009); Fiorin (2018); Rohling (2020); Sacramento (2013); Volóchinov (2018); Clínica da Atividade: Yves Clot (2007, 2010a, 2010b, 2011); Dejours (2004); Pinheiro *et al.* (2016); Souza-e-Silva (2004);

Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme exposto no Quadro 5, esta pesquisa faz uso de um levantamento bibliográfico e documental para alcançar seu primeiro objetivo específico, que trata da discussão a respeito da caracterização do ERE e do EH de LI adotados no período pandêmico em escolas privadas de Foz do Iguaçu, em comparação com o que se entendia conceitualmente por ERE e EH antes da pandemia, considerando especialmente o uso de TDIC e de metodologias requeridas por essas modalidades de ensino. Essa teorização é cotejada com dados gerados a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes da pesquisa a respeito do que foi para eles, empiricamente, a utilização dessas duas modalidades remotas de ensino.

Entrevistas semiestruturadas são descritas por Boni e Quaresma (2005) como ferramentas de geração de dados que combinam perguntas abertas e fechadas, nas quais o entrevistado pode comentar a respeito do tema proposto. Nelas, o pesquisador segue um conjunto de questionamentos pré-definidos, que vão sendo introduzidos em um contexto informal de conversa. “Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (Boni; Quaresma, 2005, p. 75).

Já o segundo objetivo específico da investigação, que discute sobre se a adoção do ERE e do EH foi capaz de fomentar mudanças no ensino escolar de LI pós-pandemia, começa a ser alcançado a partir de um levantamento bibliográfico, base para a construção de um resgate histórico das abordagens e métodos de ensino do idioma desenvolvidos e utilizados ao longo do tempo. Posteriormente, ele é

complementado pelo apontamento das rupturas epistemológicas indicadas pelo avanço das TDIC aos processos de construção de conhecimento. Em seguida, essas informações são confrontadas com a visão dos docentes participantes sobre eventuais mudanças nos processos de ensino e aprendizagem de LI na EB privada catalisadas pela utilização do ERE e do EH e reveladas pelas entrevistas semiestruturadas.

A análise do material gerado por essas entrevistas semiestruturadas também é utilizada para alcançar o terceiro objetivo específico do estudo, o de relatar as vivências singulares profissionais e pessoais dos professores de LI participantes desta pesquisa antes da pandemia, durante a adoção do ERE e do EH nas escolas onde trabalham, e após o retorno às aulas presenciais. A elaboração das perguntas realizadas aos professores durante as entrevistas semiestruturadas levou em consideração questões relacionadas ao cotidiano profissional e pessoal do professor de inglês da EB antes da pandemia, durante a utilização do ERE e do EH, e após a suspensão das aulas presenciais. Os temas abordados surgiram da observação empírica das vivências do pesquisador enquanto docente de LI em uma escola da rede privada de EB ao longo destes quatro períodos históricos. Essa estratégia ajudou a aproximar o professor observador dos professores participantes, pois estes puderam enxergar o investigador como um de seus pares.

De modo a resumir os assuntos abordados nas entrevistas estruturadas, o Quadro 6 faz um resumo dos temas que foram narrados pelos professores sujeitos da pesquisa. Ele abrange as temáticas desenvolvidas para cada um dos momentos históricos objetos de análise deste estudo e serve como um guia para o entendimento do critério levado em consideração para a escolha dos excertos trazidos para análise.

Quadro 6 – Resumo dos temas das entrevistas semiestruturadas

N° ENTREVISTA / CONTEXTO	TEMAS ABORDADOS
Entrevista Semiestruturada 1 **Vivência docente** **antes da pandemia**	• Formação e experiência do professor de inglês na EB; • Percepção da profissão antes da pandemia; • Funções e carga horária do professor antes da pandemia; • Turmas e materiais utilizados pelo professor antes da pandemia; • Estrutura tecnológica disponível nas escolas antes da pandemia; • Formação tecnológica e uso de materiais digitais em sala de aula antes da pandemia; • Políticas da escola para uso de TDIC em sala de aula antes da pandemia; • Planejamento de aulas e uso de TDIC antes da pandemia;

	• Acesso a documentos oficiais da escola, como seu Projeto Político Pedagógico e conhecimento sobre a metodologia oficial de ensino de inglês adotada pela escola antes da pandemia; • Rotina burocrática do professor antes da pandemia; • Participação e avaliação dos alunos antes da pandemia; • Alcance dos objetivos de aprendizagem antes da pandemia; • Saúde e atividades pessoais do professor antes da pandemia; • Dificuldades enfrentadas pelo professor no exercício da profissão antes da pandemia.
Entrevista Semiestruturada 2 **Vivência docente durante o ERE**	• Conhecimento do professor sobre o conceito de ERE; • Alterações na carga horária e regime de trabalho dos professores durante o ERE; • Alteração no número de turmas lecionadas durante o ERE; • Acúmulo de funções além da docência durante o ERE; • Carga de trabalho dos professores durante o ERE; • Impacto financeiro da pandemia e do ERE para os professores; • Processo de migração do ensino presencial para o ERE nas escolas; • Estrutura tecnológica disponível na casa dos professores durante o ERE; • Suporte oferecido pelas escolas aos professores durante o ERE; • Utilização de TDIC, plataformas digitais e materiais didáticos digitais durante o ERE; • Necessidade de aquisição de TDIC e ferramentas tecnológicas para o ERE por parte do professor; • Impacto do ERE no planejamento das aulas; • Rotina burocrática do professor durante o ERE; • Método de ensino de LI durante o ERE; • Participação e avaliação dos alunos durante o ERE; • Alcance dos objetivos de aprendizagem durante o ERE; • Impacto do ERE na vida pessoal e familiar dos professores; • Impacto do ERE na saúde física e mental dos professores; • Dificuldades enfrentadas pelo professor no exercício da profissão durante o ERE. • Percepção da profissão durante o ERE;
Entrevista Semiestruturada 3 **Vivência docente durante o EH**	• Conhecimento do professor sobre o conceito de EH; • Percepção da profissão durante o EH; • Alterações na carga horária e regime de trabalho dos professores durante o EH; • Aumento ou diminuição do número de turmas lecionadas durante o EH; • Acúmulo de funções além da docência durante o EH; • Carga de trabalho dos professores durante o EH; • Impacto financeiro do EH para os professores; • Processo de migração do ERE para o EH nas escolas; • Protocolos sanitários seguidos durante o EH; • Suporte oferecido pelas escolas aos professores durante o EH; • Diretrizes para atendimento de alunos presenciais e remotos durante o EH; • Impacto do EH nas práticas pedagógicas dos professores; • Estrutura tecnológica digital oferecida pela escola durante o EH; • Utilização de TDIC, plataformas digitais e materiais didáticos digitais durante o EH;

	• Necessidade de aquisição por parte do professor de TDIC e ferramentas tecnológicas para o EH; • Impacto do EH no planejamento das aulas; • Método de ensino de LI durante o EH; • Participação e avaliação dos alunos durante o EH; • Rotina burocrática do professor durante o EH; • Alcance dos objetivos de aprendizagem durante o EH • Impacto do EH na vida pessoal e familiar dos professores; • Impacto do EH na saúde física e mental dos professores; • Dificuldades enfrentadas pelo professor no exercício da profissão durante o EH;
Entrevista Semiestruturada 4 **Vivência docente** **pós-pandemia, ERE e EH**	• Processo de retomada ao ensino 100% presencial; • Estrutura tecnológica digital oferecida pela escola no retorno à modalidade presencial; • Diretrizes das escolas quanto ao uso de TDIC em sala de aula no retorno à modalidade presencial; • Incorporação de elementos do ERE e do EH nas práticas pedagógicas presenciais; • Processo de planejamento de aulas no retorno à modalidade presencial; • Método de ensino de LI no retorno à modalidade presencial; • Comparação dos alunos pré-pandemia e pós-pandemia; • Participação e avaliação dos alunos no retorno à modalidade presencial; • Rotina burocrática do professor no retorno à modalidade presencial; • Alcance dos objetivos de aprendizagem após o retorno à modalidade presencial; • Alterações na carga horária e regime de trabalho dos professores no retorno à modalidade presencial; • Alteração do número de turmas lecionadas no retorno à modalidade presencial; • Acúmulo de funções além da docência no retorno à modalidade presencial; • Carga de trabalho dos professores no retorno à modalidade presencial; • Avaliação dos professores de sua situação financeira após o retorno à modalidade presencial em comparação com os períodos de adoção do ERE e do EH; • Impacto do retorno à modalidade presencial na vida pessoal e familiar dos professores; • Impacto do retorno à modalidade presencial na saúde física e mental dos professores; • Dificuldades enfrentadas pelo professor no exercício da profissão após o retorno à modalidade presencial; • Alcance dos objetivos de aprendizagem após o retorno à modalidade presencial; • Legado do ERE e do EH às práticas pedagógicas na visão dos professores; • Competências fundamentais pós-pandemia para o docente de LI da EB na visão dos professores; • Impacto do ERE e do EH na maneira como o professor da EB é visto pela sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Estas entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três professores de LI da rede privada de EB de Foz do Iguaçu. A escolha pela rede privada de ensino do município de Foz do Iguaçu se deve ao fato de que ela, em geral, não suspendeu suas atividades pedagógicas em nenhum momento desde o início da pandemia, adotando quase que imediatamente o ERE como forma de mediação entre professores e alunos. Isto obrigou os docentes a se adaptarem rapidamente a essa nova modalidade de ensino. O critério adotado para a seleção destes profissionais foi sua atuação em sala de aula como professor de LI do nível EFII da EB privada em quatro momentos distintos: antes da pandemia, durante a adoção do ERE, ao longo da utilização do EH, e após o retorno às aulas 100% presenciais. Esta etapa da EB foi escolhida por ter sido o lugar de atuação do pesquisador durante os períodos contemplados pela pesquisa, além de, possivelmente, ter sido o local onde o ERE e o EH tiveram maior impacto no cotidiano dos professores, pelas razões descritas anteriormente.

Outro critério importante de seleção foi estabelecer que os docentes participantes deveriam, necessariamente, ter trabalhado em instituições de ensino privadas pertencentes a grupos educacionais distintos. Este ponto era relevante, pois permitiria o acesso a diferentes diretrizes de implantação do ERE e do EH, já que se partiu da premissa de que cada uma dessas escolas teria adotado estratégias e soluções para permanecer em funcionamento quando da suspensão das aulas presenciais imposta pelo agravamento da crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19. A relevância estava na suposição de que isso poderia ter impactado de maneira heterogênea as rotinas pessoal e profissional dos professores participantes, presumivelmente revelando visões e vivências singulares destes profissionais a respeito do contexto pandêmico. Também foi definido como imprescindível que esses professores tivessem vivenciado os quatro momentos cronológicos descritos anteriormente atuando pela mesma instituição de ensino.

Sendo assim, o grupo de sujeitos da pesquisa selecionado foi composto pelos professores Hermínio e Murilo, e pela professora Terezinha[27]. O professor Hermínio é graduado em Letras – Língua Portuguesa e LI e Respectivas Literaturas, e possui título de mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Durante as entrevistas, Hermínio relatou uma experiência de dez anos como professor de LI em cursos livres de

[27] Com vistas a garantir o anonimato dos professores participantes, optou-se pela adoção de nomes fictícios para se referir a cada um deles. Os nomes escolhidos fazem alusão, respectivamente, à memória do avô paterno, do pai e da avó paterna do pesquisador.

idiomas, e afirmou atuar na EB desde 2019, ministrando aulas para os níveis EFII e EM. Já o professor Murilo é graduado em Pedagogia, e possui um curso de pós-graduação *lato sensu* em LI. Segundo ele, até o momento da realização das entrevistas, possuía experiência de 30 anos como professor de LI, tendo trabalhado em diferentes escolas livres de idiomas. Na EB, atua desde 2011 como professor de LI nos níveis EFII e EM. Finalmente, a professora Terezinha é formada em Biologia e em Letras – Língua Portuguesa e LI e Respectivas Literaturas. Possui duas pós-graduações *lato sensu*: uma em Linguagem, Cultura e Ensino e a outra em Neuropsicopedagogia. Terezinha atua como professora de LI na EB desde o ano de 2015.

As entrevistas com os professores foram realizadas no período entre os meses de novembro de 2021 e dezembro de 2022. Durante esse lapso temporal, foram feitos quatro encontros com cada professor participante, totalizando doze entrevistas. As três primeiras rodadas de entrevistas aconteceram entre novembro e dezembro de 2021 e janeiro de 2022, tendo como foco as vivências pessoais e profissionais dos docentes participantes antes da pandemia, durante o ERE e ao longo do EH, conforme demonstrou o Quadro 6. Já a última rodada de entrevistas ocorreu entre setembro e dezembro de 2022, questionando sobre as experiências dos professores no retorno às aulas presenciais (ver Quadro 6). Esse espaçamento temporal entre os três primeiros encontros com cada professor e o último foi uma estratégia do pesquisador objetivando que os professores participantes tivessem um recorte de tempo maior e mais subsídios empíricos para análise no momento em que estivessem respondendo às perguntas sobre o retorno às práticas pedagógicas presenciais, oficializado no ano de 2022.

Todas as entrevistas aconteceram de forma virtual, por meio do aplicativo de videochamadas *Google Meet*, e foram gravadas em áudio, por meio do uso de um aplicativo de gravação de áudio instalado em um dispositivo móvel, e em vídeo, por meio da função de gravação disponível no próprio aplicativo de videochamadas. Cabe ressaltar que as gravações ocorreram com a permissão dos participantes. Tal autorização foi concedida e registrada pelos professores no início dos áudios e vídeos da primeira rodada de entrevistas com cada um deles. A ferramenta *Google Meet* foi escolhida pelo acesso do pesquisador, à época, à versão paga do aplicativo, que permitia a gravação de videochamadas com duração ilimitada, função essencial para realização das entrevistas propostas. Já a opção por realizar as entrevistas de forma

virtual foi feita para facilitar a logística dos encontros, pois evitou a necessidade de deslocamentos dos professores participantes e também do pesquisador. Isto economizou tempo e facilitou a participação dos docentes na pesquisa, pois as entrevistas puderam acontecer em horários flexíveis, que variaram conforme a disponibilidade de cada participante, geralmente acontecendo no período vespertino. Dessa forma, em todas as entrevistas, os professores Hermínio e Murilo responderam os questionamentos a partir de suas casas, e a professora Terezinha desde seu trabalho. No caso do pesquisador, assim como no dos professores Hermínio e Murilo, as entrevistas foram conduzidas a partir de sua própria residência.

A única exceção a essa regra aconteceu na terceira entrevista com o professor Murilo, que por motivos de ordem técnica, teve que ser feita presencialmente, tendo apenas seu áudio gravado por meio de aplicativo disponível no telefone celular do pesquisador. Isso ocorreu, pois logo no início da videochamada com o professor, seu microfone apresentou problemas, impossibilitando a comunicação e o registro de seus relatos. Por isso, o pesquisador e o sujeito de pesquisa se encontraram presencialmente em uma loja de conveniência de um posto de gasolina próximo à residência do Professor Murilo. No entanto, apesar desta mudança na forma de interação, a realização da entrevista no formato presencial não interferiu na geração dos dados, uma vez que os relatos seguiram o mesmo roteiro pré-definido de questionamentos idealizado para o encontro virtual.

Uma vez gravadas as primeiras entrevistas com cada professor, iniciou-se o processo de transcrição dos dados gerados. Este procedimento ocorreu em duas etapas, e foi realizado com o auxílio de uma aluna de graduação do Curso de Letras – Português/Inglês e Respectivas Literaturas, sendo revisado posteriormente pelo pesquisador. A primeira etapa de transcrições ocorreu entre 17 de fevereiro e 01 de maio de 2022. Nela, foram transcritas as três primeiras entrevistas realizadas com cada um dos professores. Na segunda etapa, ocorrida entre 24 de dezembro de 2022 e 20 de fevereiro de 2023, foram transcritos os últimos encontros com os participantes. No Quadro 7 é possível verificar a data de realização de cada entrevista, sua minutagem, e o número de páginas de cada transcrição.

Quadro 7 – Datas de realização, minutagem e número de páginas (p.) de transcrição das entrevistas semiestruturadas realizadas para geração de dados da pesquisa

N.º ENTREVISTA E PROFESSOR	DATA	MINUTAGEM	N.º DE PÁGINAS DA TRANSCRIÇÃO[28]
Entrevista 1 Professor Hermínio	05/11/2021	1h04min07s	35 p.
Entrevista 2 Professor Hermínio	12/11/2021	1h18min51s	43 p.
Entrevista 3 Professor Hermínio	01/12/2021	1h14min35s	34 p.
Entrevista 4 Professor Hermínio	28/09/2022	1h02min26s	27 p.
Entrevista 1 Professor Murilo	23/11/2021	1h33min39s	45 p.
Entrevista 2 Professor Murilo	02/12/2021	1h39min42s	47 p.
Entrevista 3 Professor Murilo	14/12/2021	1h27min02s	37 p.
Entrevista 4 Professor Murilo	05/12/2022	56min58s	23 p.
Entrevista 1 Professora Terezinha	03/11/2021	1h02min42s	26 p.
Entrevista 2 Professora Terezinha	08/12/2021	59min47s	25 p.
Entrevista 3 Professora Terezinha	17/01/2022	1h18min51s	39 p.
Entrevista 4 Professora Terezinha	30/09/2022	1h06min13s	24 p.
TOTAL	-	14h44min53s	405 p.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O delineamento deste percurso metodológico foi feito considerando-se reflexões que, para a descrição e interpretação do objeto de pesquisa aqui proposto, se fazem necessárias. A escuta da fala dos professores participantes da pesquisa reputa ponderações sobre o campo teórico em que o estudo se fundamenta. Em vista disso, na próxima seção serão abordados os referenciais teóricos que embasam todas as análises empreendidas por este estudo.

[28] As transcrições foram feitas em fonte Arial, espaçamento 1,15, margens superior, esquerda, inferior e direita a 2,54cm e alinhamento à esquerda.

2 ENTRELAÇANDO TEORIAS E PRÁTICAS: A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA PESQUISA

A análise e a discussão propostas por esta investigação sobre possíveis interferências do ERE e do EH nas rotinas pessoal e profissional de professores de inglês da EB privada de Foz do Iguaçu são balizadas pela perspectiva filosófica bakhtiniana de linguagem (Bakhtin, 2002, 2015, 2017, 2018; Volóchinov, 2018) e pela compreensão das dimensões do trabalho proposta por Yves Clot (2007, 2010a, 2010b, 2011) em sua Clínica da Atividade. Estes conceitos são as lentes através das quais este estudo: a) observa e busca interpretar as experiências pessoais e profissionais vividas pelos professores participantes desta pesquisa; e b) analisa como a suspensão das aulas presenciais modificou as práticas pedagógicas destes docentes, bem como possíveis formas como estes docentes modificaram suas estratégias didáticas pós-pandemia em consequência de sua experiência de ensino no contexto pandêmico.

Pesquisar a partir da perspectiva filosófica bakhtiniana de linguagem em LA significa uma tentativa de expandir a compreensão acerca do objeto de estudo. Essa expansão se dá não somente por meio do uso de conceitos da linguística, mas também pela interação entre teorias e metodologias de diferentes áreas do conhecimento, pois o "uso de conceitos, de modelos e de instrumentos de outras disciplinas faz parte do processo de busca e de produção de conhecimento numa área" (Kleiman, 1998, p. 50). E é exatamente isso que esta investigação busca ao aproximar conceitos de linguagem bakhtinianos com a visão do universo do trabalho proposta por Clot.

Este empenho vai ao encontro da visão transdisciplinar que Celani (2016) tem da LA, enxergando-a como algo híbrido, que transita em várias epistemologias, e que combate a dicotomia teoria/prática, não adotando ou construindo hipóteses "sem considerar as vozes dos que vivem as práticas sociais" (Celani, 2016, p. 546). Trata-se, portanto, de pôr em prática uma LA que faça reflexões também a partir daquilo que a autora chama de saber local:

> *Saber local* é ligado ao contexto e não, necessariamente, determinado pela teoria, é específico de uma comunidade: uma sala de aula, por exemplo. É não sistemático porque gerado de baixo para cima [...] por práticas sociais da vida cotidiana, práticas advindas da experiência,

> que se mostraram bem sucedidas, práticas resultado da rebeldia. A experiência tem como justificar as práticas (Celani, 2016, p. 551).

No caso da investigação aqui apresentada, é justamente a junção do saber local – presente no discurso dos sujeitos da pesquisa – com o arcabouço teórico construído a partir dos referenciais bakhtinianos e clotianos que permite o embasamento da análise de como foram as vivências profissionais e pessoais de professores de LI do nível EFII de escolas da rede privada de ensino de Foz do Iguaçu durante a adoção do ERE e do EH devido à suspensão das aulas presenciais imposta pela pandemia de Covid-19. Este esforço requer a observação atenta dos relatos dos professores participantes, levando em consideração o contexto no qual foram produzidos e sobre o qual se referem. Esse contexto é multifacetado e tem como pano de fundo um cenário *sui generis* de emergência sanitária global. Tal conjuntura é permeada por experiências singulares nas esferas privada e profissional da vida destes docentes. A última, por sua vez, ainda é composta, entre outros elementos, pelo conhecimento teórico-metodológico destes professores, pelas suas estratégias didáticas e práticas pedagógicas utilizadas durante a pandemia, pelas condições de trabalho a que foram submetidos e pelo papel que as TDIC tiveram no exercício de suas funções dentro e fora da escola.

Sendo assim, esta seção de fundamentação teórica se divide em cinco subseções. A primeira propõe uma reflexão sobre alguns conceitos da perspectiva bakhtiniana de linguagem, conhecidos como língua, linguagem, enunciado (verbal e não-verbal), dialogismo, heterodiscurso e cronotopo (Bakhtin, 2002, 2015, 2017, 2018). A compreensão destas concepções é fundamental para a interpretação das falas dos professores participantes do estudo. A segunda subseção apresenta o entendimento daquilo que seriam as dimensões do trabalho propostas por Yves Clot (2007, 2010a, 2010b, 2011) em sua proposta teórica de análise do trabalho denominada Clínica da Atividade. Este conceito embasa as observações feitas sobre a relação entre as condições de trabalho e as práticas docentes.

Em seguida, a terceira subseção faz um resgate das principais abordagens e métodos de ensino de LI utilizados ao longo do tempo, pois isso está diretamente ligado aos processos de ensino e aprendizagem propostos pelos professores antes, durante a após a pandemia. Já a quarta subseção traz as implicações do paradigma da tecnologia da informação para o ensino e como isso se conecta à mudança das

abordagens e dos métodos de ensino de inglês. Finalmente, a quinta subseção discorre sobre o que se entendia por ERE e EH antes da pandemia, realizando um paralelo entre estas duas formas de mediação pedagógica – em especial o ERE – e o conceito de Educação a Distância (EaD), popularmente citado ao aludir-se ao ERE e ao EH. Além disso, esta subseção também aborda a relação do ERE e do EH com aquilo que as tecnologias digitais indicam para os processos de ensino e aprendizagem e como estas modalidades de ensino ganharam releituras durante sua utilização prática em sala de aula no contexto pandêmico.

2.1 Decupando a interação humana por lentes bakhtinianas

Na busca por compreender a linguagem humana em sua complexidade, esta subseção da fundamentação teórica se volta para um conjunto de conceitos da teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin (2002, 2015, 2017, 2018) composto pelas suas concepções de língua, linguagem, enunciado, dialogismo, heterodiscurso e cronotopo. Ao se aprofundar nestas teorizações, o estudo procura abordar a intrincada rede que dá sentido à interação verbal humana. Esta subseção, portanto, procura explorar a interligação entre estes conceitos bakhtinianos, considerando a complexidade e a riqueza da linguagem e da interação enquanto objeto de análise. Ao fazer isso, acredita-se ser possível compreender como estas ideias podem ser aplicadas aos diversos campos de estudo visando um entendimento aprofundado acerca da linguagem em suas mais variadas e multifacetadas manifestações.

2.1.1 Decupando a complexidade linguística: da língua aos discursos

Todas as áreas de atividade humana utilizam a língua (Bakhtin, 2017): “A língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (Bakhtin, 2017, p. 270). Ao afirmar isto, Bakhtin (2017) reflete a ideia de que a língua surge a partir da necessidade humana de se manifestar no mundo. Para o autor, ela não é apenas um sistema de signos arbitrários, mas um meio essencial através do qual os seres humanos comunicam suas experiências, pensamentos e sentimentos. O autor enxerga a língua como um sistema social e ideológico de signos, padronizado e compartilhado por uma comunidade ou sociedade em determinado tempo e espaço e que serve como um código comunicativo comum. Nesse contexto, ela é permeada por

uma diversidade de registros, dialetos e gêneros, e carrega as marcas da ideologia e da cultura do grupo social ao qual ela pertence em determinado momento histórico, trazendo em si a presença de múltiplas vozes, estilos e perspectivas (Bakhtin, 2017).

Para Bakhtin (2017), a língua é o meio pelo qual a consciência humana se manifesta e se desenvolve, permitindo que o indivíduo expresse e construa sua compreensão do mundo. Através da palavra, a consciência individual interage com outras consciências, em um processo contínuo de diálogo que reflete e molda a existência do ser como um ser sócio-histórico. Alinhado a esta compreensão, Volóchinov afirma: “Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal [...]. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana” (Volóchinov, 2018, p. 181). Assim, embora a palavra em sua essência possa ser considerada neutra em relação às funções ideológicas específicas, ela se torna um fenômeno ideológico no momento em que o indivíduo a escolhe para se referir a determinada situação. Dessa forma, a palavra está presente em todas as tentativas de compreensão e de interpretação dos sujeitos, carregando sempre um conteúdo conceitual ou habitual (Volóchinov, 2018).

> A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico [...] não podem ser realizados sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem completamente separados dele (Volóchinov, 2018, p. 100-101).

Esta afirmação mostra a complexidade e a profundidade de significado que as palavras podem conter. Elas são mais do que simples veículos de comunicação. São, de fato, portadoras de ideologia, refletindo a sociedade e o contexto no qual são usadas, e podem ser utilizadas de maneira a influenciar a percepção da verdade e da realidade. Isto ressalta a importância de um olhar crítico à interação, considerando não apenas o que é dito, mas também como algo é dito, onde e quando ele é dito e porque isso acontece. Sobre isto, Faraco (2009) comenta que

> [...] aquilo que chamamos de língua não é só um conjunto difuso de variedades geográficas, temporais e sociais [...]. Todo esse universo de variedades formais está também atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais. Aquilo

> que chamamos de língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais (Faraco, 2009, p. 57).

Nesse comentário, o autor corrobora Bakhtin (2017) e Volóchinov (2018), destacando a complexidade e a natureza multifacetada da língua. É possível depreender, a partir da visão desses teóricos, que a língua pode variar conforme a região, o tempo e o contexto social no qual é utilizada. Porém, para além dessas diferenças, a língua também está sujeita a camadas de significado e valor que refletem as experiências e as posições sociais dos grupos que a utilizam. A afirmação de Faraco (2009) converge com as ideias de Bakhtin (2017), ao ressaltar que a língua é um conjunto indefinido de vozes sociais. Essa concepção desafia a visão tradicional da língua como um sistema abstrato e neutro de regras e estruturas, propondo, em vez disso, que a língua é um conjunto indefinido de vozes sociais, um grupo de signos impregnado pelas falas e perspectivas das diferentes comunidades que a utilizam.

Cada uma dessas comunidades contribui com suas próprias expressões, valores e significados para a língua, tornando-a um meio de comunicação complexo e enriquecido. Essa abordagem assinala a natureza heterogênea e dialógica da língua, e põe em relevo sua capacidade de incorporar e de refletir a diversidade social e cultural. Assim, a língua não apenas transmite informações, mas também carrega as marcas das interações sociais e das relações de poder que a permeiam, manifestando seu papel central na construção e negociação de significados no contexto social.

Por sua vez, o uso concreto da língua em situações de interação, como, por exemplo, nas entrevistas semiestruturadas realizadas por esta pesquisa, seria o que Bakhtin (2017) entende por linguagem. A linguagem, a partir da perspectiva bakhtiniana, representa a expressão viva da língua em ação, onde ela é utilizada para se comunicar e expressar pensamentos e sentimentos. Dessa forma, a linguagem é sempre situacional e interativa. Ao proferir isso, Bakhtin (2017) enfatiza a característica essencialmente dialógica da linguagem. A linguagem é moldada pelas interações sociais e pelo contexto comunicativo. Ela é o local onde as diferentes vozes e perspectivas se encontram e se entrelaçam. Volóchinov (2018) corrobora essa visão, quando atesta que a linguagem é dinâmica e está intimamente ligada à interação social e histórica, sendo o lugar onde a ideologia se manifesta e é transformada em discurso.

Por seu turno, a linguagem se materializa na forma de enunciados orais e escritos. O enunciado seria, por sua vez, a unidade comunicativa fundamental, o espaço onde a língua e a linguagem se encontram, uma expressão verbal específica que ocorre em um contexto de interação social onde as vozes sociais e ideológicas se manifestam. Cada enunciado é único e carrega em si a influência das condições sociais, históricas e ideológicas em que foi produzido. Compreendê-lo, portanto, é um esforço que demanda, necessariamente, o entendimento de seu contexto de produção (Bakhtin, 2017; Volóchinov, 2018). Para Bakhtin (2017), os enunciados

> [...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2017, p. 261).

Neste trecho, o autor cita três elementos que são parte integrante do enunciado: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático seria o conjunto de tópicos, ideias e significados recorrentes tipicamente encontrados em um tipo particular de discurso, e não tem relação com o assunto específico de um texto (Fiorin, 2018). O conteúdo temático de um romance policial, por exemplo, inclui elementos como crimes, detetives, investigações, mistérios e suspense. O conteúdo temático de uma receita de culinária inclui ingredientes, instruções de preparo e sugestões de combinações de sabores. Portanto, o conteúdo temático é mais amplo e abstrato do que o simples assunto tratado em um texto específico.

O estilo está relacionado à escolha lexical, fraseológica e gramatical feita em função do contexto específico e individual de interação no qual o interlocutor está inserido. O estilo de linguagem é influenciado pelas experiências, valores, atitudes, educação e identidade do enunciador, e é uma das maneiras pelas quais a heterogeneidade e a diversidade da linguagem são expressas (Fiorin, 2018). São exemplos de estilo de linguagem o estilo literário, o jornalístico, o coloquial e o acadêmico. Neste último, por exemplo, pesquisadores desenvolvem um estilo de linguagem específico para escrever artigos acadêmicos e ensaios. Ele é caracterizado pelo uso de terminologia técnica, estrutura argumentativa e referências a fontes acadêmicas. Tudo isso o diferencia de outros estilos de linguagem.

Já a construção composicional se refere à maneira como os enunciados são compostos e estruturados. A construção composicional diz respeito à organização das palavras, frases e elementos linguísticos dentro de um enunciado específico. Bakhtin (2017) se interessava em como os enunciados refletem não apenas as condições sociais, históricas e ideológicas de sua produção, mas também como a estrutura e a organização interna dos enunciados podem expressar essa complexidade. Por isso, o enunciado não pode ser visto apenas enquanto unidade isolada, pois isso reduziria sua compreensão a questões ligadas somente a sua forma, fonética e/ou morfologia (Volóchinov, 2018). Para Bakhtin (2017), a maneira como as palavras e as frases são arranjadas em um enunciado não é apenas uma questão de gramática ou estilo, mas também um reflexo das vozes sociais, das perspectivas ideológicas e do contexto comunicativo em que o enunciado é produzido.

Logo, é possível concluir que a construção composicional dos enunciados é uma manifestação concreta da interação entre a língua, a linguagem e o contexto. A estrutura e a organização dos enunciados podem revelar como as diferentes vozes e perspectivas interagem entre si, como as influências ideológicas estão sendo transmitidas e como as condições sociais moldam a expressão linguística. Portanto, quando Bakhtin (2017) fala da relevância da construção composicional para a observação dos enunciados, ele não está negando o valor do conteúdo temático e do estilo, mas sim destacando a existência de complexidades ideológicas e sociais na linguagem. Essa abordagem reforça a ideia de que a linguagem é uma atividade social e que a análise dos enunciados deve levar em consideração fatores que vão além da forma e do conteúdo.

Dentro dessa perspectiva, o enunciado se torna uma manifestação real e única da linguagem que ocorre em situações de interação específicas, verificadas nos discursos (Bakhtin, 2017). “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2017, p. 262, grifos do autor). Considerando a multiplicidade de atividades humanas, depreende-se dessa afirmação a existência de uma infinita diversidade de gêneros do discurso, uma vez que, segundo Bakhtin (2017), eles estão ligados às diferentes esferas de ação do homem.

Partindo deste princípio, Bakhtin (2017) afirma que o enunciado surge na comunicação a partir do momento em que o sujeito toma posse de um discurso já

vivido, valora-o com suas experiências e o exprime novamente segundo seu ponto de vista. “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto [...] como uma resposta aos enunciados precedentes de determinado grupo” (Bakhtin, 2017, p. 297). Isso significa que o enunciado não é isolado. Ele traz elementos de outros enunciados produzidos anteriormente dentro do mesmo contexto de interação.

Segundo Bakhtin (2017), o enunciado é o elemento fundamental que impulsiona a interação discursiva entre dois ou mais sujeitos. Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado é um ato de interação sempre dirigido a um interlocutor, real ou imaginado, e que busca uma resposta, uma reação. Pode-se dizer que enunciado carrega consigo a intenção do locutor e é moldado pela expectativa de uma resposta, configurando-se assim como uma unidade de diálogo. É através dos enunciados que os sujeitos se engajam em uma dinâmica contínua de ação e reação, na qual as palavras e os significados são constantemente negociados e redefinidos. Em vista disso, o enunciado é o motor da interação discursiva, pois é através dele que os sujeitos se posicionam, respondem e influenciam-se reciprocamente no processo comunicativo.

No caso desta investigação, ao relatarem suas experiências no ERE e no EH, os sujeitos desta pesquisa exemplificam na prática o que Bakhtin (2017) e Volóchinov (2018) afirmam sobre a língua, a linguagem e o enunciado como meios de autoexpressão e interação essenciais. Isto porque, durante as entrevistas semiestruturadas, os professores participantes da pesquisa utilizaram enunciados para narrar suas vivências, desafios e estratégias, revelando como a necessidade humana de se manifestar no mundo se realiza através do discurso. No entanto, seus relatos não são apenas descrições neutras de eventos. Eles estão imbuídos de ideologias, sentimentos e contextos culturais específicos. Ao discutirem sua adaptação às novas tecnologias, por exemplo, os docentes podem expressar frustrações ou conquistas que refletem suas perspectivas individuais e a situação educacional singular experenciada por cada um deles durante a pandemia de Covid-19. A língua, nesse caso, funciona como um sistema social e ideológico que traz à tona as múltiplas vozes e estilos destes profissionais, oferecendo uma visão rica e complexa das suas práticas pedagógicas em um momento histórico específico. Dessa forma, suas falas ilustram como a língua serve não apenas para comunicação, mas

como um veículo de autoexpressão e representação social, alinhando-se à visão de Bakhtin (2017) de que a língua, a linguagem e os enunciados são intrínsecos à necessidade humana de objetivar e compartilhar suas experiências.

2.1.2 Decupando a complexidade linguística: dos diálogos às vozes múltiplas

A partir do entendimento de que os enunciados estão inseridos em um processo de interação discursiva contínua e singular, e que, por isso, são "irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação próprios" (Fiorin, 2018, p. 23), é possível discutir outros dois conceitos bakhtinianos que proporcionam uma visão mais profunda sobre a natureza da interação humana: o dialogismo e o heterodiscurso. Sem serem citadas nominalmente, estas duas concepções já foram abordadas *en passant* ao longo da discussão sobre o entendimento de Bakhtin (2017) acerca da língua, da linguagem e do enunciado. Contudo, tais teorizações são partes relevantes da filosofia bakhtniana de linguagem e merecem um olhar mais aproximado, pois destacam a importância da interação e da diversidade de vozes na construção de significados e na forma como as histórias são construídas e compreendidas.

O dialogismo, primeiro destes conceitos, é constituído pela língua viva e concreta que se manifesta nas interações ocorridas no momento em que um enunciado é produzido, seja ele oral ou escrito. Em seu sentido mais amplo, o termo se refere à ideia de que a linguagem e a interação envolvem uma relação dinâmica de vozes, perspectivas e discursos, na qual a construção de significados não leva em conta somente aspectos relacionados à forma e ao conteúdo dos enunciados. Em outras palavras, a interação não pode ser entendida como um monólogo composto por enunciados isolados e desconexos, mas sim como um diálogo constante, no qual múltiplas vozes se encontram, colidem e se influenciam mutuamente (Bakhtin, 2002). Bakhtin (2017) explica esse processo da seguinte forma:

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva [...]; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2017, p. 271).

Aqui, Bakhtin (2017) destaca que, enquanto ouve e compreende um discurso, o ouvinte não se configura em um receptor passivo. Ao contrário, desempenha uma posição ativa de resposta em relação ao discurso proferido. Isso significa que o ouvinte não apenas absorve o significado do que foi dito, mas também reage a ele de várias maneiras. Essa atitude responsiva do ouvinte se desenvolve ao longo de todo o diálogo, a partir do início da interação. Desde as primeiras palavras do falante, o ouvinte começa a formar sua resposta interna. Nesse processo de reação ao discurso, o ouvinte se torna um falante em potencial, preparando-se para participar ativamente do diálogo, seja concordando e contribuindo para a continuação da conversa ou discordando e desencadeando um novo ponto de vista. O dialogismo bakhtiniano seria, portanto, a interconexão entre o ato de compreender o enunciado do outro e o ato de respondê-lo, enfatizando a natureza ativa e responsiva da interação humana. Sobre isso, Bakhtin (2015) afirma que o

> [...] discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para a futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela. Formando-se num clima do já dito, o discurso é ao mesmo tempo determinado pelo ainda não dito, mas que pode ser forçado e antecipado pelo discurso responsivo (Bakhtin, 2015, p. 52-53).

Faraco (2009) complementa esta afirmação ao salientar que

> [...] os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito [...] provocam continuamente as mais diversas respostas. [...] Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural [...] em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc. (Faraco, 2009, p. 58-59).

Em suas colocações, Bakhtin (2015) e Faraco (2009) enfatizam que os enunciados não são manifestações isoladas de pensamento, pois se encontram ligados a um contexto de diálogo e interação cultural mais amplo e prévio a eles. Os autores afirmam que os enunciados não só respondem ao que foi dito anteriormente, mas também provocam diversas respostas continuamente. Isso significa que quando alguém fala ou escreve, está participando de um diálogo em que suas palavras estão em constante interação com as palavras de outras pessoas. Os enunciados não são estáticos. Eles refutam, confirmam e antecipam respostas e objeções possíveis. Essa visão do enunciado como parte de uma discussão cultural em grande escala destaca

a dinâmica da linguagem e a natureza interativa da comunicação. Os enunciados não existem em um vácuo, mas são moldados e influenciados pelas vozes e perspectivas que os cercam.

Sobre essa interação, Bakhtin (2002) explica que as

> [...] relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que *por si mesmas* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas (Bakhtin, 2002, p. 183, grifos do autor).

Nesse trecho, Bakhtin (2002) deixa claro, mais uma vez, que as relações dialógicas não são meramente um produto da lógica ou da semântica, mas estão intrinsecamente ligadas à linguagem e à expressão verbal e não verbal. O dialogismo somente surge quando diferentes vozes se encontram e interagem, enriquecendo a comunicação e a compreensão por meio do diálogo ativo e responsivo. Bakhtin (2002) defende que as vozes individuais e sociais desempenham um papel crucial na construção do significado e da compreensão. Isso porque cada pessoa traz suas próprias experiências, valores e perspectivas para uma conversa ou para a interpretação de um texto. O resultado disso é a criação de um campo de tensão e diálogo constante, que contribui para a riqueza e para a complexidade da comunicação (Bakhtin, 2002).

Fiorin (2018) interpreta essa afirmação da seguinte forma:

> [...] todos os enunciados no processo de comunicação [...] são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. [...] O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (Fiorin, 2018, p. 22).

Em sua fala, Fiorin (2018) corrobora Bakhtin (2017) ao explicitar que, quando alguém produz um enunciado, leva necessariamente em consideração o discurso anterior de outras pessoas. Esse discurso se faz presente nas ideias, palavras e formas de expressão utilizadas pelo enunciador. Portanto, como dito anteriormente, nenhum discurso é uma criação isolada, mas sim uma construção que incorpora e responde a discursos anteriores ou contemporâneos. Isso resulta em uma constante

troca de significados e entendimentos, uma interação rica fundamental para a comunicação e a compreensão mútua. É possível afirmar, portanto, que o dialogismo implica na não existência de uma única voz autoritária que dita o significado de um discurso, mas sim na presença de uma rede de vozes que dialogam entre si e tensionam a produção de significados.

Essa rede de vozes discursivas presentes nos enunciados e, consequentemente, no discurso é chamada por Bakhtin (2015) de heterodiscurso[29], e seria mais um dos conceitos fundamentais para a compreensão de sua perspectiva filosófica de linguagem. Originalmente, o heterodiscurso foi teorizado por Bakhtin (2015) para analisar as características do gênero romance literário. No entanto, como o discurso se manifesta de diferentes formas, é possível afirmar que o heterodiscurso é um traço presente em todas as manifestações discursivas e tem papel significativo na construção de sentidos. Segundo o autor russo, o termo estaria ligado à "estratificação interna de cada língua em cada momento de sua existência histórica" (Bakhtin, 2015, p. 30). Para ele, tal estratificação se materializa no discurso por meio de

> [...] dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, as linguagens das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, as linguagens dos círculos e das modas passageiras, as linguagens dos dias sociopolíticos e até das horas" (Bakhtin, 2015, p. 29-30).

Compreender esse princípio é importante para esta investigação, pois estudos com base nele se interessam não somente por aquilo que é dito, mas também pelo que não é dito e pelo que pode ser presumido a partir dos enunciados, conforme afirma Fanti (2003):

> [...] temos de considerar que o outro, no movimento dialógico, não é somente o interlocutor imediato ou virtual. É muito mais. O outro projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). São as outras vozes discursivas - posições sociais,

[29] Segundo Bezerra (2015), responsável pela tradução da obra Bakhtiniana "Teoria do Romance I: a estilística", o termo heterodiscurso também pode ser encontrado nas traduções das obras de Bakhtin como heteroglossia ou plurilinguismo. "No Brasil, consagrou-se o termo 'heteroglossia' como tradução da palavra russa *raznorétchie* [...], que significa 'diversidade de discursos' ou 'heterodiscurso', minha opção ao traduzir. O termo russo também foi traduzido como 'plurilinguismo', mais palatável ao leitor brasileiro, porém difere semanticamente do original russo e do sentido que Bakhtin lhe atribui" (Bezerra, 2015, p. 11-12, grifos do autor)

> opiniões - que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção. Com isso, o outro apresenta-se em diferentes graus de presença no enunciado, às vezes é visível, às vezes está escondido, mas sempre está lá (Fanti, 2003, p. 98).

O excerto de Fanti (2003) apresenta diversos pontos-chave relacionados à natureza dialógica e interativa da filosofia bakhtiniana de linguagem. Ao declarar que a linguagem se constitui como uma reação-resposta, a autora destaca a visão bakhtiniana de que a linguagem não é apenas uma transmissão de informações, mas sim uma resposta a algo dentro de um contexto interativo de comunicação. Nele, cada enunciado é uma reação a algum estímulo, seja ele explícito ou implícito. Isto reforça a ideia de que a linguagem não é isolada, mas está intrinsecamente ligada às relações sociais. O locutor constrói seus enunciados a partir dos enunciados do outro, sendo influenciado por diferentes vozes discursivas.

Contudo, no entendimento dialógico de linguagem bakhtiniano, a figura do outro é ampliada, não se limitando apenas ao interlocutor imediato, mas projetando-se a partir de discursos variados, incluindo passados, atuais e presumidos. Isso enfatiza a multiplicidade de vozes que influenciam o discurso, pois o outro, em sua variedade de manifestações, está sempre presente no discurso. Ele pode estar visível ou oculto, mas sua presença é constante. Ou seja, a presença do outro é um elemento essencial na construção do significado, sendo o discurso moldado pela interação e pela coexistência de diversas vozes.

Assim, para Bakhtin (2015), a interpretação do sentido de um enunciado pode se dar em dois âmbitos, sendo um ligado a aspectos normativos e semânticos e outro conectado ao contexto de produção do enunciado.

> O significado linguístico de certo enunciado é interpretado no campo da língua, ao passo que o seu sentido atual é interpretado no campo de outros enunciados concretos sobre o mesmo tema, no campo de opiniões, pontos de vista e avaliações dispersas [...]. Mas só agora esse meio heterodiscursivo de palavras do outro é dado ao falante não no objeto, mas na alma do ouvinte como seu campo aperceptivo, prenhe de resposta e objeções. Também para esse campo aperceptivo – não linguístico, mas concreto-expressivo – direciona-se todo enunciado. Dá-se um novo encontro do enunciado com a palavra do outro, que exerce uma nova influência original sobre o seu estilo (Bakhtin, 2015, p. 54).

Aqui, Bakhtin (2015) mais uma vez destaca que, ao receber um enunciado, o ouvinte não o compreende apenas com base nas regras gramaticais e semânticas da língua, mas também através da lente de sua própria bagagem experiencial. Esta, por sua vez, seria o campo aperceptivo do ouvinte, termo que se refere ao conjunto de experiências, conhecimentos, opiniões e emoções que compõem a perspectiva individual de quem está ouvindo ou recebendo o enunciado. De acordo com Bakhtin (2015), o campo aperceptivo não abrange o entendimento linguístico do ouvinte, mas sim a totalidade de suas vivências, incluindo suas interações passadas, suas visões de mundo, suas crenças e seu repertório cultural.

Em vista disso, os conceitos bakhtinianos de dialogismo e heterodiscurso (Bakhtin, 2002; 2015) são fundamentais para esta investigação, que se propôs a analisar os relatos de professores de LI da EB privada do município de Foz do Iguaçu sobre suas vivências antes, durante e depois da pandemia de Covid-19. Sua relevância reside no fato de estas teorizações permitirem uma compreensão mais profunda do pesquisador acerca da forma como os sujeitos da pesquisa interpretam e reconstroem suas experiências, compartilhando-as por meio de discursos elaborados não apenas por suas próprias percepções, mas também pelas influências externas e os contextos sociais que os permeiam.

2.1.3 Decupando a complexidade linguística: o cronotopo

Outra concepção bakhtiniana abordada ao longo da discussão sobre o entendimento de Bakhtin (2017) sobre língua, linguagem e enunciado tem a ver com a importância do contexto na forma como as experiências são assimiladas pelos indivíduos. A essência do dialogismo e do heterodiscurso (Bakhtin 2002; 2015) discutida na subseção anterior deixa claro que o enunciado não pode ser compreendido de forma desvinculada de seu exterior, pois ele é constituído a partir do diálogo entre os sujeitos e o contexto social, histórico e cultural no qual eles estão inseridos. Esta constatação leva a outro conceito bakhtiniano que influencia a construção e compreensão de sentidos na interação humana: o cronotopo (Bakhtin, 2018). O cronotopo tem sua gênese nas áreas da matemática e da física, e está relacionado à ligação inseparável existente entre o espaço e o tempo (Bakhtin, 2018). Seu entendimento permite perceber as representações inscritas nos discursos sociais,

pois diz respeito ao momento e ao lugar em que os discursos são produzidos. Bakhtin (2018) explica que o cronotopo

> tem um significado fundamental para os *gêneros* na literatura. Pode-se dizer, sem rodeios, que o gênero e as modalidades de gênero são determinados justamente pelo cronotopo, e, ademais, que na literatura o princípio condutor no cronotopo é o tempo. O cronotopo como categoria de conteúdo-forma determina (em grande medida) também a imagem do homem na literatura; essa imagem sempre é essencialmente cronotópica (Bakhtin, 2018, p. 12).

Neste trecho, Bakhtin (2018) destaca a importância do conceito de cronotopo para a compreensão dos gêneros literários. Ele afirma que o cronotopo desempenha um papel fundamental na definição e caracterização destes gêneros, e que o tempo é o princípio condutor nesse contexto. O autor argumenta que os gêneros literários não são apenas categorias vazias ou rótulos formais, mas são profundamente influenciados pela maneira como o tempo e o espaço são estruturados nas narrativas. O cronotopo, como uma categoria que liga tempo e espaço, contribui para moldar a identidade de gêneros específicos. Por exemplo, um romance histórico e uma comédia contemporânea têm cronotopos distintos, pois lidam com diferentes configurações de tempo e espaço. Isto, em última instância, influencia a natureza e os temas característicos de cada gênero.

Ademais, Bakhtin (2018) sugere que o cronotopo tem um impacto profundo na construção da imagem do ser humano na literatura. Ao afirmar que essa imagem é essencialmente cronotópica, ele atesta que a representação dos personagens, suas ações e experiências estão intrinsecamente ligadas ao contexto temporal e espacial em que estão inseridas. O tempo e o espaço moldam as experiências humanas e, por extensão, a maneira como os seres humanos são retratados nas narrativas literárias. Dessa forma, Bakhtin (2018) destaca que o cronotopo desempenha um papel central na análise da literatura, pois ele influencia não apenas a estrutura dos gêneros, mas também a forma como os personagens e suas histórias são retratados. “Figura-se o mundo por meio de cronotopos, que são, pois, uma ligação entre o mundo real e o mundo representado” (Fiorin, 2018, p. 145).

Fiorin (2018) ressalta a importância da análise do tempo e do espaço na compreensão da riqueza e complexidade das obras literárias. Mais do que isso, Bakhtin (2018) explicita a relevância dos aspectos sócio-histórico-culturais na

produção de enunciados concretos e do discurso. Afinal, são eles que tornam as narrativas possíveis, dando a elas seu significado temático e permitindo assimilações diversas pelos indivíduos. “Com isso, pode-se relatar, informar o fato, dando informações precisas sobre o lugar e o tempo da representação” (Sacramento, 2013, p. 87).

> O cronotopo funciona, portanto, como operador da assimilação do tempo e do espaço históricos pela literatura. E, ao mesmo tempo, possibilita reestabelecer conexões da literatura com a história. Assim, uma das principais funções do cronotopo é estabelecer “zonas de contato” com a realidade cotidiana, ou seja, propiciar espaços de hibridização da realidade representada com a realidade que representa (Sacramento, 2013, p. 87).

Sacramento (2013) utiliza a expressão “operador da assimilação do tempo e do espaço históricos” para ressaltar como o cronotopo permite que a literatura absorva e represente o tempo e o espaço de uma época específica. Cada gênero ou estilo literário pode ter seus próprios cronotopos, que refletem as características temporais e espaciais da sociedade e da cultura em que a obra foi criada. Isso significa que o cronotopo atua como uma ponte entre a experiência histórica e a expressão literária, possibilitando que a literatura seja um reflexo mais fiel da realidade de uma determinada época.

O autor também menciona a função do cronotopo de estabelecer “zonas de contato” com a realidade cotidiana. Isso significa que o cronotopo não apenas reflete a realidade histórica, mas também permite que a literatura se relacione com a vida cotidiana das pessoas. Ele cria espaços onde a realidade representada na literatura se entrelaça com a realidade que ela representa, resultando em uma hibridização entre a ficção e o mundo real. Isso torna a literatura um meio de explorar e questionar aspectos da vida cotidiana, bem como de transmitir experiências e reflexões sobre a sociedade, a cultura e a história. Em resumo, o autor destaca que o cronotopo desempenha um papel vital ao conectar a literatura com a história, permitindo que a literatura absorva o contexto temporal e espacial de uma época e, ao mesmo tempo, estabeleça pontos de contato com a realidade cotidiana, criando uma interação rica e dinâmica entre a obra literária e o mundo em que ela está inserida.

Nesse sentido, a observação do cronotopo, ou em outras palavras, do momento histórico e do lugar onde e sobre o qual o discurso é produzido, permite analisar de

modo mais criterioso as singularidades das narrativas investigadas, pois leva em consideração a realidade espaço-temporal a partir da qual os indivíduos observados constroem suas representações e seus discursos. Sobre isso, Bakhtin (2018) explica que o

> [...] início e o fim do acontecimento narrado [...] e o início e o fim da narração [...] desse acontecimento são acontecimentos completamente diversos, situados em diferentes universos e, antes de tudo, em diferentes cronotopos: no cronotopo das personagens, no cronotopo do autor (narrador) e no cronotopo do ouvinte (ou leitor) (Bakhtin, 2018, p. 238).

Nesse excerto, Bakhtin (2018) destaca a existência e o entrelaçamento de diferentes níveis de tempo e espaço em uma narrativa. O autor ilustra essa compreensão citando, primeiramente, “o início e o fim do acontecimento narrado”, referindo-se ao tempo e ao espaço dentro da história, onde os eventos ocorrem e os personagens agem. Esse seria o mundo ficcional da narrativa, o universo das personagens e dos eventos que compõem a trama. Em contraste, o autor menciona o “início e o fim da narração”, que se relacionam ao tempo e ao espaço em que a história é contada pelo autor ou narrador. O narrador, muitas vezes, está situado em um tempo e espaço diferentes daqueles em que a história se desenrola. Ele é uma voz que relata os eventos, trazendo-os para o leitor em sua própria perspectiva, com suas intenções e interpretações. Portanto, o “cronotopo do autor (narrador)” é distinto do cronotopo das personagens. Além disso, Bakhtin (2018) menciona o “cronotopo do ouvinte (ou leitor)”, que se refere ao tempo e espaço em que o leitor recebe e interpreta a narrativa. O leitor traz sua própria bagagem de experiências e conhecimento para a leitura, o que influencia sua compreensão e interpretação da história. Assim, ele também está em um cronotopo único, diferente tanto do cronotopo das personagens quanto do cronotopo do autor (narrador).

No entanto, a literatura não seria a única manifestação discursiva na qual o cronotopo é relevante. Isso porque, se Bakhtin (2017) advoga a existência de diversos gêneros de discurso, que por sua vez estão ligados às infinitas áreas de atuação do homem, pode-se inferir que a literatura é apenas um desses campos. Essa constatação permite o entendimento de que, apesar de o conceito de cronotopo bakhtiniano ter sido observado originalmente como elemento constituinte de textos literários, sua utilização transcende esse meio e encontra aplicação em diversas

outras áreas do conhecimento. Amorim (2014) traz elementos que corroboram essa afirmação, ao explicar que

> O conceito de cronotopo trata de uma **produção da história**. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as **várias histórias se contam ou se escrevem**. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, consequentemente, visões típicas do homem. (Amorim, 2014, p. 105, grifos nossos).

A partir das colocações de Amorim (2014), pode-se perceber que diferentes gêneros discursivos podem apresentar cronotopos distintos, refletindo distintas visões de mundo e experiências humanas. Isso corrobora a afirmação anterior de que o conceito de cronotopo pode ser valioso para a análise de discursos e práticas culturais em várias áreas, permitindo o entendimento de como o tempo e o espaço moldam a compreensão do mundo e a forma de contar histórias dos indivíduos, enriquecendo o entendimento de diferentes aspectos da cultura e da sociedade.

Em termos práticos, seria possível aplicar o conceito de cronotopo em áreas como a sociologia, a história, a filosofia e até mesmo em estudos culturais. Em estudos culturais, por exemplo, o cronotopo pode ser usado para entender como diferentes grupos sociais constroem suas identidades com base em narrativas que têm seu próprio contexto temporal e espacial. Da mesma forma, ao analisar um evento histórico, é *mister* considerar o cronotopo associado a ele, ou seja, como o tempo e o espaço em que esse evento ocorreu influenciaram as narrativas e interpretações que o cercam. “Podemos então concluir que, no trabalho de análise dos discursos da cultura, quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, poderemos dele inferir uma determinada visão de homem” (Amorim, 2014, p. 106).

Trazendo essa reflexão para a realidade desta pesquisa, pode-se entender por personagens os sujeitos participantes da pesquisa; por narrador o pesquisador, e por ouvinte o leitor ou a comunidade em geral. Esse entendimento acerca da existência de diferentes cronotopos é resumido por Rohling (2020) da seguinte maneira:

> Dentro das grandes séries cronotópicas insere-se uma quantidade ilimitada de pequenos cronotopos, uma vez que cada tema possui o seu próprio cronotopo [...]. Esses diferentes cronotopos estão interligados na produção de sentido por meio de relações dialógicas que lhe são inerentes (Rohling, 2020, p. 5525).

Na esteira dos estudos de Bakhtin (2018), Rohling (2020) destaca a complexa interação entre esses diferentes universos temporais e espaciais que coexistem em uma narrativa. Cada um deles representa uma perspectiva única, e o significado da história é moldado pela interação entre esses cronotopos. Isso enfatiza a riqueza e a dinâmica das narrativas, bem como a importância do leitor na construção do significado. Seria como se cronotopos compartilhados por grandes grupos sociais coexistissem com cronotopos individuais, permitindo assim a construção de visões de mundo heterogêneas a partir de um espaço e de um tempo comum.

Transportando essa discussão para o contexto dessa investigação, e principalmente, considerando que o cronotopo tem papel fundamental na construção da visão de mundo do indivíduo e de grupos de indivíduos, é possível designar como cronotopo pandêmico a realidade espaço-temporal a partir da qual os sujeitos participantes desta pesquisa construíram suas representações e seus discursos sobre suas vivências singulares ao longo da pandemia. Este cronotopo pandêmico é definido por Rohling (2020) como sendo

> [...] um tempo-espaço marcado pela emergência da pandemia deflagrada pela COVID-19, em dezembro de 2019 e estendendo-se para 2020 em diante, na cidade chinesa Wuhan, e que pelo processo de globalização espraiou-se por todos os cantos do mundo. Do ponto de vista do tempo, é possível aventar uma marcação pontual (2019), mas os efeitos desse evento global nas atividades humanas ainda não se pode (sic) mensurar. Já a categoria espaço, seria um espaço global por se tratar de uma pandemia? Ademais, do mesmo modo que Bakhtin propõe que dentro de grandes séries cronotópicas há também outros pequenos cronotopos que se atravessam e se interligam, é possível dizer que o espaço-tempo pandêmico agrega diferentes e pequenos cronotopos em que se desvelam tons valorativos para o vírus e para a crise sanitária (Rohling, 2020, p. 5226).

Neste trecho, Rohling (2020) demonstra como o tempo é um componente fundamental para a construção deste cronotopo, uma vez que a pandemia possui um marco temporal específico de origem, que influenciou o desenvolvimento subsequente de diversas narrativas. A discussão sobre a pandemia ser um espaço global sugere que o espaço, no contexto deste cronotopo, pode ser considerado tanto local – nesse caso, a cidade de Wuhan – quanto mundial, destacando a complexidade do espaço-tempo pandêmico. Além disso, o trecho menciona que, assim como Bakhtin (2018) propõe a existência de pequenos cronotopos interligados dentro de grandes séries cronotópicas, o espaço-tempo pandêmico agrega diferentes e pequenos cronotopos.

Isso significa que, dentro do contexto da pandemia, podem surgir diferentes espaços-temporais que apresentam características específicas, como a situação em diferentes países, cidades ou contextos sociais. Esses pequenos cronotopos se interconectam e se atravessam, o que pode levar a diferentes interpretações em relação à pandemia e à crise sanitária, dependendo do contexto em que foram produzidos e são analisados. Segundo Rohling (2020), isso acontece, pois, a pandemia

> [...] desestabilizou os modos de ser e viver a vida social. As rotinas do trabalho, dos afetos, do convívio familiar, da experiência psíquica foram [...] afetadas/perpassadas pela emergência de um vírus e pelas implicações de sua violência. Dessa experiência derivam diferentes maneiras de simbolizar, significar e semiotizar esse real que afeta a todos, ainda que de modo distinto. Esse estado de coisas se materializa na linguagem, em que se observa uma vasta produção discursiva em um cronotopo específico, a saber, o espaço-tempo relacionado a essa crise sanitária global (Rohling, 2020, p. 5222).

Destarte, é possível concluir que o conceito de cronotopo bakhtiniano e, mais especificamente, de cronotopo pandêmico[30] (Rohling, 2020), pode ser aplicado nas análises deste estudo para compreender a complexidade da pandemia de Covid-19, examinando como esse tempo e esse espaço influenciaram as narrativas, percepções e valores dos professores participantes da pesquisa que vivenciaram esse recorte histórico global e local. Assim, considerar a existência de diferentes cronotopos para cada um destes indivíduos, no qual acontecem as interações sociais entre eles, é requisito fundamental para a elaboração de uma pesquisa acadêmica na área de linguagens. Isso porque, como visto anteriormente, a inter-relação entre os cronotopos do personagem, do autor e do leitor é complexa e descontínua, uma vez que cada um deles assimila apenas os aspectos do cronotopo aos quais teve acesso, elaborando assim formas de representação que compõem apenas uma parte de um todo multifacetado (Bakhtin, 2018).

Em suma, a escolha pela utilização de aspectos da filosofia bakhtiniana de linguagem como referencial teórico para a elaboração de uma pesquisa na área de LA significa considerar o ser expressivo e falante e seu discurso como objeto de

[30] Para fins da análise deste estudo, e baseado no conceito de cronotopo pandêmico trazido por Rohling (2020) para se referir ao espaço-tempo transcorrido ao longo da pandemia de Covid-19, serão utilizados os termos cronotopo pré-pandêmico e cronotopo pós-pandêmico. O primeiro fará alusão à realidade espaço-temporal anterior à pandemia. Já o segundo, àquela referente ao momento após a crise sanitária global.

estudo e ponto de partida. Para Costa-Hübes (2017), ao realizar esse movimento, o pesquisador está, antes de mais nada

> [...] olhando para sujeito(s) que, em determinado momento sócio-histórico e ideológico, ancora(m) sua intenção enunciativa, validando, assim, o projeto de dizer. Tendo em vista o papel social que cada sujeito ocupa na sociedade e a realidade que o cerceia, não há como desvincular o estudo das condições em que o texto-enunciado foi produzido. Assim, falar da pesquisa em ciências humanas subsidiada pelo viés Bakhtiniano significa considerar não só a manifestação verbal do sujeito, mas também o contexto extraverbal que o envolve e que incide diretamente sobre o dizível (Costa-Hübes, 2017, p. 553).

É papel do pesquisador, portanto, descrever da forma mais precisa possível o recorte sócio-histórico-cultural no qual seu tema de pesquisa está inserido. Esse esforço revela as distintas particularidades da investigação e permite que o leitor possa, também a partir de suas vivências, entender o contexto dos sujeitos da pesquisa e as conclusões às quais o pesquisador chegou, construindo assim seu entendimento sobre o assunto. No contexto desta pesquisa, isso significa buscar pela resposta do problema da investigação a partir da análise daquilo que os próprios professores sujeitos da pesquisa dizem a respeito das experiências profissionais e pessoais vividas por eles antes, durante e após a pandemia. Para isso, é *mister* considerar o *lócus* sócio-histórico em que esses sujeitos se encontravam e a multiplicidade de vozes que influenciaram na construção de sentidos sobre o que foi vivido por eles.

Outrossim, é preciso também refletir sobre a complexidade da interação entre os sujeitos da pesquisa com seu contexto de trabalho, examinando não apenas as suas atribuições formais enquanto docentes, mas também as condições em que essas atividades foram realizadas durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020). Para isso, faz-se necessário adicionar novas lentes ao referencial teórico desta investigação, que possibilitem, ao mesmo tempo, identificar a relação entre o trabalho e a subjetividade do trabalhador – suas contradições, conflitos e as transformações das práticas laborais –, e dialogar epistemologicamente com a perspectiva bakhtiniana de linguagem. A lente escolhida para isso é a Clínica da Atividade de Yves Clot (2007), tema da próxima subseção desta pesquisa.

2.2 Explorando as dimensões da Clínica da Atividade de Yves Clot: uma ferramenta para análise crítica do trabalho

Nesta subseção, o foco das discussões é o conceito de Clínica da Atividade, metodologia de análise do trabalho desenvolvida nos anos 90 pelo psicólogo e pesquisador francês Yves Clot (2007). Esta abordagem propõe uma investigação profunda das práticas laborais, transcendendo as fronteiras convencionais da Ergonomia e da Psicodinâmica do Trabalho, e destacando-se por sua ênfase na compreensão das atividades reais executadas pelos indivíduos no contexto profissional considerando aspectos psicológicos, sociais e organizacionais. Em outras palavras, visa compreender a experiência subjetiva dos trabalhadores em seu ambiente laboral, indo além das simples observações de tarefas e funções (Clot, 2007). Para este estudo, analisar o trabalho realizado pelos professores participantes da pesquisa a partir das lentes da Clínica da Atividade (Clot, 2007) significa focar na compreensão e na transformação de suas práticas de trabalho através da investigação das atividades reais desempenhadas por eles, levando em consideração tanto aspectos objetivos quanto subjetivos de suas funções.

Essa metodologia propõe uma abordagem clínica, no sentido da realização de diagnósticos e intervenções que levem em conta a singularidade de cada situação de trabalho. Assim, ao invés de apenas analisar tarefas prescritas pelas organizações, a Clínica da Atividade se concentra nas práticas efetivas, nas decisões tomadas pelos trabalhadores e nas condições que influenciam a execução do trabalho. Tem como propósito compreender como o trabalhador lida com as demandas, pressões e condições do ambiente de serviço, reconhecendo suas estratégias, dificuldades e conquistas. Isso permite uma análise mais profunda das relações entre o sujeito e sua ocupação, propiciando uma compreensão mais abrangente das dinâmicas de trabalho, contribuindo para a melhoria das condições laborais, e promovendo o desenvolvimento das competências dos trabalhadores (Clot, 2007).

Clot (2007) define a Clínica da Atividade como uma forma de análise psicológica do trabalho. Um de seus principais objetivos seria o de promover um novo olhar para o ofício, termo utilizado pelo autor para se referir ao trabalho, de modo a "revalidar uma das duplas teóricas fundadoras da psicologia do trabalho francófono: a oposição entre tarefa prescrita e trabalho real" (Clot, 2007, p. 18). Ao efetivar essa proposição, o autor se refere à tradição francesa de análise do trabalho que, segundo

ele, até a década de 90, girava em torno do pressuposto da não existência de uma relação evidente entre a tarefa prescrita pelos empregadores e o trabalho real realizado pelos trabalhadores.

Em linhas gerais, o primeiro termo estaria relacionado à descrição formal e técnica das atividades que os trabalhadores devem realizar de acordo com manuais, normas ou procedimentos estabelecidos. Já o segundo diz respeito às atividades efetivamente executadas no ambiente laboral, levando em consideração as adaptações, improvisações e estratégias adotadas pelos trabalhadores para lidar com demandas reais (Pinheiro, *et al.*, 2016). Para Clot (2007), uma análise do trabalho a partir dessas duas lentes simplifica a complexidade das práticas laborais, pois não leva em conta as condições e contingências do ambiente de trabalho que podem influenciar a execução das tarefas. Além disso, ao privilegiar a tarefa prescrita, esse tipo de análise não é capaz de reconhecer as competências práticas dos trabalhadores nem a dinâmica complexa da atividade laboral.

Assim, em sua proposta da Clínica da Atividade, Clot (2007) sugere que a investigação sobre o trabalho deva sempre realizar a

> [...] análise de um sujeito, de um grupo ou de vários, numa situação ou num meio. Ela concerne àquilo que os homens fazem com as provações pelas quais passam e das soluções que eles encontram, ou não encontram, a fim de enfrentá-las. É esse o motivo pelo qual [...] a psicologia do trabalho tem de enfrentar [...] análises da razão prática e subjetiva daqueles que trabalham (Clot, 2007, p. 127).

Em sua teoria, Clot (2007) destaca a visão particular que a perspectiva da Clínica da Atividade traz para a análise psicológica do trabalho. Ele ressalta que a observação do ofício não pode ser dissociada dos sujeitos envolvidos, dos grupos de trabalho e das situações específicas em que as atividades laborais ocorrem. A ênfase de uma investigação pautada no postulado clotiano deve recair, portanto, sobre a compreensão das ações humanas diante das dificuldades singulares encontradas no ofício, bem como das soluções individuais buscadas e encontradas – ou não – para enfrentar essas provações. Ao se concentrar nas condições da vida cotidiana do trabalhador em um ambiente natural de trabalho, Clot (2007) argumenta que a psicologia do trabalho deve lidar com habilidades que muitas vezes não são reconhecidas ou pré-estabelecidas, sendo oriundas de representações provenientes

do senso comum e de análises práticas e subjetivas daqueles que estão efetivamente envolvidos na atividade laboral.

Dessa forma, a Clínica da Atividade apresenta uma “solução dialética na qual se supere a separação entre atividade e subjetividade, de modo a constituir uma unidade de análise em que estes dois termos estejam contemplados” (Pinheiro, *et al.*, 2016, p. 115). Isso porque, para Clot (2007), a subjetividade na execução de qualquer atividade laboral “[...] não é um ornamento ou uma decoração da atividade. Ela está no princípio de seu desenvolvimento, configura-se como um recurso interno deste último” (Clot, 2007, p. 18). Essa colocação reflete o entendimento de Clot (2007) sobre a necessidade de integrar a atividade e a subjetividade do trabalho para uma compreensão mais completa das experiências dentro do contexto laboral, uma vez que a subjetividade não seria meramente um elemento superficial ou secundário na execução de tarefas profissionais.

Isso implica que as percepções, emoções, e pensamentos dos trabalhadores não podem ser separados de sua atividade profissional, mas sim integrados como componentes essenciais que moldam a maneira como as tarefas são realizadas. Essa visão ressalta a complexidade da experiência profissional e a importância de se considerar não apenas os aspectos objetivos e técnicos do trabalho, mas também as dimensões subjetivas dos trabalhadores como parte integrante do processo laboral. Tal compreensão da atividade laboral, de caráter mais amplo, pode contribuir para uma análise mais completa e contextualizada das práticas profissionais.

Ao sugerir uma solução dialética, a Clínica da Atividade reconhece a inter-relação entre aquilo que os indivíduos fazem em seu serviço e como sua subjetividade influencia o exercício de suas funções. Isso possibilita uma análise mais aprofundada das relações entre as condições de trabalho, as ações dos trabalhadores e o impacto dessas interações em suas subjetividades individual e coletiva. Portanto, a Clínica da Atividade busca ser uma espécie de ponte que analisa o trabalho humano a partir dos conceitos de ofício e de atividade, trazendo definições oriundas de elementos da filosofia bakhtiniana de linguagem e da junção de teorizações da Ergonomia, como sua noção de tarefa e atividade, e ideias mais subjetivas da Psicodinâmica do Trabalho, como o trabalho prescrito e o trabalho real (Pinheiro, *et al.*, 2016).

2.2.1 Explorando a Clínica da Atividade: uma alternativa à Ergonomia e à Psicodinâmica do Trabalho

Até os anos 90, a análise de questões relacionadas ao trabalho era feita, basicamente, a partir de duas correntes de pensamento distintas: a Ergonomia e a Psicodinâmica do Trabalho. A primeira, de caráter mais objetivo, busca analisar o trabalho tendo como base as distinções entre os conceitos de tarefa e de atividade. A segunda se apoia em construtos mais subjetivos, como o de trabalho prescrito e trabalho real, para chegar às suas conclusões (Pinheiro, *et al.*, 2016). Assim, constata-se que a compreensão da essência das análises de cada uma dessas correntes teóricas, e consequentemente da proposta da Clínica da Atividade, passa pelo discernimento das diferenças conceituais entre os elementos basilares de cada uma dessas duas linhas de investigação do trabalho.

Em uma tentativa de situar o que seria a Ergonomia, Souza-e-Silva (2004) procura explicá-la a partir de três perspectivas:

> Constituída de dois radicais, *ergon* e *nomos*, a palavra, do ponto de vista etimológico, designa a ciência do trabalho; segundo o senso comum, é sinônimo de maior conforto na relação homem/objetos do cotidiano: cadeira ergonômica, teclado ergonômico; já na visão dos ergonomistas, principalmente dos que se formaram na escola francófona, a ergonomia, quer entendida como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objeto a *atividade de trabalho* (Souza-e-Silva, 2004, p. 86, grifos da autora)

Focando na visão dos ergonomistas citada pela autora, é necessário acrescentar que, no entendimento de trabalho da Ergonomia, existe uma diferenciação básica entre o que seria uma tarefa e o que seria uma atividade. Pinheiro *et al.* (2016) explica que, de modo geral, a tarefa seria uma

> orientação básica dada ao profissional para delimitar quais suas atribuições e como ele deve proceder para executá-las. Determinada pela organização, a tarefa antecipa as condições de que o indivíduo dispõe, de modo a alcançar um resultado preestabelecido. Nesse ponto, há uma alienação do sujeito, pois ele não é capaz de decidir sobre as limitações, sobre as exigências a que deve se submeter para viabilizar sua ação (Pinheiro, *et al.*, 2016, p. 112).

Em outras palavras, a tarefa está ligada aos objetivos que a empresa espera que os trabalhadores alcancem, e como estes devem proceder para atingi-los. O problema deste conceito está no fato de que, apesar de ser essencial para o trabalho, pois é a tarefa que baliza a atividade e as ações do profissional, ele não revela a realidade a ser encarada pelo trabalhador. Isso porque a tarefa é definida a partir de características de um suposto profissional médio generalizado, e não leva em consideração as diferenças de perfil dos trabalhadores e as variações nas condições de trabalho às quais eles são submetidos. Isso sem contar aspectos que vão além do trabalho em si, e que estão relacionados a questões sociais, políticas e econômicas, mas que também afetam a vida do trabalhador (Pinheiro, *et al.*, 2016).

Por outro lado, a atividade, para a Ergonomia, refere-se às estratégias que os profissionais utilizam para se adaptarem às reais condições de trabalho às quais são expostos. Ela engloba as ações dos trabalhadores para cumprir suas tarefas e para lidar com as exigências às quais precisam responder, bem como a tudo que precisam empregar em termos fisiológicos e também psicológicos para tanto. Em vista disso, “a atividade torna-se visível na fala do sujeito, em seu modo de se portar, nos movimentos e deslocamentos realizados e até mesmo na direção do olhar” (Pinheiro, *et al.*, 2016, p. 113). Nesse contexto, pode-se perceber que a atividade tem um caráter mais subjetivo, pois é descrita pelo indivíduo que a executa, enquanto a tarefa é mais objetiva, sendo detalhada pelas organizações que a estipulam. “A atividade é uma resposta às prescrições determinadas exteriormente ao trabalhador” (Souza-e-Silva, 2004, p. 89).

Já a Psicodinâmica do Trabalho procura empreender suas análises diferenciando o que chama de trabalho prescrito e trabalho real. Segundo Dejours (2004), um dos fundadores dessa perspectiva teórica, esses conceitos se diferenciam daqueles propostos pela Ergonomia, pois sua teorização sobre o trabalho está ligada às formas como o trabalhador lida com aquilo que seu empregador lhe prescreve e com as inúmeras variações de contexto que fazem parte de sua realidade. Essas prescrições, que o autor denomina de trabalho prescrito, seriam o que a Ergonomia entende por tarefa. Por outro prisma, à maneira como o profissional enfrenta os desafios que lhe são impostos, que para a Ergonomia seria atividade, Dejours (2004) deu o nome de trabalho real. Em outras palavras, a “noção de trabalho não está associada à vinculação empregatícia ou à obtenção de uma remuneração, mas à capacidade do sujeito de se engajar [...] na resolução de tarefas, cujo escopo é

formatado pelas pressões sociais e técnicas" (Pinheiro, *et al.*, 2016, p. 114). Assim, para Dejours (2004), trabalhar é

> preencher a lacuna entre o prescrito e o real. Ora, o que é preciso fazer para preencher esta lacuna não tem como ser previsto antecipadamente. O caminho a ser percorrido entre o prescrito e o real deve ser, a cada momento, inventado ou descoberto pelo sujeito que trabalha (Dejours, 2004, p. 28).

Ao realizar essa afirmação, Dejours (2004) define trabalho como aquilo que o sujeito realiza além das instruções que lhe foram dadas, de modo que possa atingir os objetivos que lhe são confiados. Nesse esforço estão incluídos não só aquilo que funciona em sua prática, mas também as estratégias técnicas, fisiológicas e psicológicas que o profissional precisa lançar mão para enfrentar os momentos em que as prescrições recebidas não são suficientes para que ele atinja suas metas. Dejours (2004) também entende como trabalho real aquilo que está além da habilidade do indivíduo e que o leva, em determinado momento, a fracassar. Esse fracasso gera no trabalhador uma sensação de sofrimento que tem origem no trabalho. Essa angústia, no entanto, faz parte de um processo por meio do qual o indivíduo adquire novas habilidades, que Dejours (2004) chama de inteligências, com o intuito de superar os obstáculos que lhe são impostos pela realidade do trabalho. Essas novas inteligências, por sua vez, se constituem na coletividade do trabalho (Pinheiro, *et al.*, 2016). Por isso, para Dejours (2004), o trabalho

> não é apenas uma atividade; ele é, também, uma forma de relação social, o que significa que ele se desdobra em um mundo humano caracterizado por relações de desigualdade, de poder e de dominação. Trabalhar é engajar sua subjetividade num mundo hierarquizado, ordenado e coercitivo, perpassado pela luta para a dominação. Assim o real do trabalho não é somente o real da tarefa [...]. Trabalhar é, também, fazer a experiência da resistência do mundo social; e, mais precisamente, das relações sociais, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência e da subjetividade. O real do trabalho, não é somente o real do mundo objetivo; ele é, também, o real do mundo social (Dejours, 2004, p. 31).

Nessa afirmação, o autor enfatiza que a compreensão do trabalho não pode ser limitada apenas ao aspecto objetivo das tarefas e condições físicas do ambiente laboral. Ele destaca que o real do trabalho incorpora igualmente o contexto social no qual as atividades são realizadas. Essa perspectiva pode ser interpretada à luz do

pensamento bakhtiniano, que enfatiza a interconexão entre linguagem, sujeito e sociedade. Como visto anteriormente, para Bakhtin (2002, 2015, 2017, 2018), a linguagem é um fenômeno social que reflete e influencia as relações sociais. Nesse sentido, a realidade do trabalho, para Dejours (2004), não é simplesmente um conjunto de tarefas e situações objetivas, mas também um reflexo das relações sociais que permeiam o ambiente de trabalho.

Ao considerar o real do mundo social, o autor destaca que o ambiente de trabalho não é apenas um espaço físico com determinadas condições e demandas. É também um campo de interações sociais, relações de poder, significados culturais e dinâmicas coletivas. O sujeito não é apenas um executor de tarefas, mas é moldado e influenciado pelas relações sociais e pela cultura organizacional que caracterizam o contexto laboral. Assim, Dejours (2004) sugere uma compreensão mais ampla e integrada do trabalho, reconhecendo não apenas os aspectos objetivos, mas também os aspectos sociais que desempenham um papel crucial na formação da experiência do trabalhador e na construção da realidade do trabalho. Essa abordagem alinha-se com a perspectiva bakhtiniana de que a linguagem e o social estão entrelaçados na constituição do sujeito e da realidade. Finalmente, essas afirmações mostram que, para Dejours (2004), as ações visíveis dos trabalhadores não são suficientes para revelar todo o trabalho que ele desempenha. Com isso, o autor faz uma crítica à Ergonomia, afirmando que a análise da tarefa e da atividade individual não consegue trazer à tona os feitos da inteligência. Portanto, interessariam as estratégias coletivas formuladas pelos trabalhadores para enfrentar as pressões impostas pela realidade do trabalho (Pinheiro, *et al.*, 2016).

No entanto, Clot (2010a) critica a Ergonomia e a Psicodinâmica do Trabalho, argumentando que essas duas abordagens tradicionais de análise do trabalho apresentavam limitações. Ciente disso, o autor chama atenção para dois riscos: o da análise ergonômica do trabalho ter como resultado uma visão de atividade sem subjetividade e o da análise psicodinâmica do trabalho ter como produto uma subjetividade sem atividade. No primeiro caso, o risco de a análise ergonômica do trabalho resultar em uma visão de atividade sem subjetividade refere-se à possibilidade de enfatizar excessivamente os aspectos objetivos, técnicos e físicos do trabalho, desconsiderando as experiências subjetivas dos trabalhadores. Para Clot (2010a), a análise ergonômica, ao focar nas condições de trabalho, nas demandas físicas e nas questões ergonômicas, pode negligenciar aspectos emocionais,

cognitivos e subjetivos fundamentais para compreender a totalidade da experiência laboral. No caso da Psicodinâmica do Trabalho, o risco de suas análises produzirem uma subjetividade sem atividade refere-se à possibilidade de a abordagem concentrar-se exclusivamente nos aspectos emocionais, psicológicos e subjetivos do trabalho, desvinculando-os das práticas laborais reais. Uma análise psicodinâmica pode explorar profundamente as questões psicológicas e subjetivas dos trabalhadores, mas há o perigo de perder de vista as condições e exigências objetivas do trabalho, algo essencial para uma compreensão completa das práticas laborais (Clot, 2010a).

É nesse contexto, e visando superar essas dificuldades metodológicas, que Clot (2007) propõe a Clínica da Atividade, uma abordagem teórico-metodológica que busca alternativas aos conceitos de tarefa e atividade oriundos da Ergonomia, e de trabalho prescrito e trabalho real da Psicodinâmica do Trabalho. Seu diferencial seria reconhecer e considerar simultaneamente as dimensões objetiva e subjetiva do trabalho para a realização de sua análise. Para o autor, essa perspectiva permite uma compreensão mais ampla das experiências dos trabalhadores, considerando tanto as condições objetivas do trabalho quanto as subjetividades e significados que eles atribuem às suas atividades.

2.2.2 Explorando as dimensões do ofício segundo a Clínica da Atividade

Na elaboração da abordagem da Clínica da Atividade, Clot (2010b) se utiliza do conceito bakhtiniano de gêneros discursivos. Como já visto, Bakhtin (2017) foi responsável por destacar a importância dos gêneros do discurso como formas socialmente estabelecidas de comunicação, cada um com suas características específicas e contextos de uso singulares. Com base nisso, Clot (2010b) afirma que, no universo do ofício, também existem comunidades específicas que, por meio do uso da linguagem, compartilham características reconhecíveis e recorrentes, que se moldam conforme o momento histórico e o contexto social na qual estão inseridas. A elas o autor deu o nome de gênero de técnicas.

Este gênero de técnicas se refere às maneiras específicas como os trabalhadores realizam suas tarefas e enfrentam os desafios do trabalho. Cada gênero de técnicas é moldado pela experiência prática dos trabalhadores e reflete as estratégias que eles desenvolvem para lidar com situações específicas no ambiente

de trabalho. Clot (2010b) explica que os gêneros de técnicas “fazem a ponte entre a operacionalidade formal e prescrita dos equipamentos materiais e as maneiras de agir e pensar de determinado meio” (Clot, 2010b, p. 123). Ele os define como

> a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a um (sic) comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. É como que uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional (Clot, 2010b, p. 121-122).

Ao conceituar os gêneros de técnicas, Clot (2010b) revela como esses padrões de ação compartilhados pelos trabalhadores desempenham um papel fundamental na compreensão da atividade laboral. Isso porque os gêneros de técnicas representam a dimensão não explicitada da atividade. Eles são conhecimentos tácitos incorporados na prática diária do trabalho, indo além das instruções formais e prescrições. Como são compartilhados dentro de um determinado meio ou comunidade de trabalho, refletem o que os trabalhadores conhecem em relação às suas atividades laborais. Esse conhecimento cria uma base comum que une os trabalhadores em condições reais de vida. A analogia com a palavra senha sugere que os gêneros de técnicas são reconhecidos apenas pelos indivíduos que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Os gêneros representam um conhecimento compartilhado que serve como um código de entendimento mútuo entre os membros das comunidades de trabalho. Souza-e-Silva (2004) complementa essa definição, trazendo seu entendimento a respeito dos gêneros de técnicas, os quais chama de gêneros profissionais:

> [...] o *gênero profissional* pode ser entendido como as *obrigações* das quais participam aqueles que trabalham a fim de poder trabalhar, muitas vezes apesar da organização prescrita do trabalho. Sem o recurso a essas formas comuns da vida profissional, assiste-se a uma desregulação não só da ação individual, mas também do poder de ação e da tensão vital do coletivo. Assiste-se ainda a uma perda de eficácia do trabalho e da própria organização (Souza-e-Silva, 2004, p. 96).

Ou seja, o gênero de técnicas, ou gênero profissional conforme o chama Souza-e-Silva (2004), funcionaria como uma espécie de manual empírico produzido e

compartilhado pelos próprios trabalhadores dentro de seus contextos específicos de trabalho. A autora complementa seu raciocínio afirmando que o gênero profissional

> [...] fundamenta-se em um princípio de economia da ação; ele é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam; o que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (Souza-e-Silva, 2004, p. 97).

Essa constatação, de certa forma, explica o raciocínio de Clot (2010b) quando incorpora o conceito de gêneros do discurso à análise do trabalho, pois nela Clot (2010b) enfatiza a dimensão comunicativa e social das práticas laborais. Ele reconhece que as técnicas utilizadas pelos trabalhadores não são apenas a aplicação mecânica de procedimentos pré-estabelecidos, mas sim formas de interação que carregam significados, adaptações e aprendizados singulares compartilhados entre membros de uma mesma comunidade laboral.

A inspiração nos gêneros do discurso de Bakhtin (2017) permitiu a Clot (2010b) desenvolver uma abordagem mais sensível às nuances da atividade laboral, tendo em vista não apenas as ações físicas, mas também as interações simbólicas e comunicativas envolvidas no processo de trabalho. Isso contribuiu para uma compreensão mais profunda da relação entre os trabalhadores e suas práticas laborais na Clínica da Atividade. A noção de gêneros de técnicas destaca a singularidade e a criatividade do trabalhador no desempenho de suas atividades. Cada trabalhador, ao interagir com as demandas do trabalho, desenvolve abordagens próprias, adaptadas às condições específicas em que realiza suas tarefas. Os gêneros de técnicas são, portanto, expressões da atividade prática e das respostas ativas dos trabalhadores diante das contingências do ambiente de trabalho.

Clot (2010b) também destaca que, assim como teoriza Bakhtin (2017) sobre os gêneros do discurso, os gêneros de técnicas não são fixos e imutáveis. Ao contrário, estão sujeitos a mudanças ao longo do tempo, pois “sua estabilidade é sempre transitória” (Clot, 2010b, p. 125). O autor reconhece que a dinâmica do trabalho, as transformações nas condições laborais, as inovações tecnológicas e as mudanças sociais podem impactar a maneira como os trabalhadores abordam e realizam suas tarefas. A capacidade de adaptação dos trabalhadores e a sua resposta às mudanças

nas condições de trabalho contribuem para a evolução dos gêneros de técnicas. As transformações nas práticas laborais, nos métodos de produção, nas tecnologias utilizadas e nas demandas do mercado de trabalho podem influenciar em como as tarefas são executadas.

Além disso, as interações sociais e a aprendizagem coletiva no ambiente de trabalho também desempenham um papel fundamental na modificação dos gêneros de técnicas. O compartilhamento de experiências, o desenvolvimento de novas estratégias e a assimilação de conhecimentos práticos contribuem para a evolução dos padrões de ação dos trabalhadores. Portanto, Clot (2010b) reconhece a dinâmica e a plasticidade dos gêneros de técnicas, destacando que eles não são estáticos, mas sim produtos da interação contínua entre os trabalhadores e o contexto laboral. A capacidade de ajuste e a criatividade dos trabalhadores são cruciais para a adaptação dos gêneros de técnicas às mudanças nas condições de trabalho, garantindo a eficácia e a relevância contínuas destes padrões de ação ao longo do tempo.

Para Clot (2007), são os gêneros de técnicas que permitem ao indivíduo sentir-se parte integrante de um todo. Sobre isso, Pinheiro *et al.* (2016), que assim como Souza-e-Silva (2004) também chamam os gêneros de técnicas de gêneros profissionais, comentam:

> De forma análoga, entre o prescrito e o real, tarefa e atividade, interpõem-se gêneros profissionais: culturas de trabalho tácitas, construídas por um coletivo, que orientam a atividade do sujeito. Além das prescrições da organização, há vários acordos implícitos que os sujeitos fazem e que são transmitidos entre os membros do grupo. Tais combinações dão suporte à atividade dos trabalhadores, determinando os modos característicos de agir daquele grupo (Pinheiro *et al.*, 2016, p. 116).

Assim, os gêneros de técnicas seriam uma espécie de etiqueta social que permite o reconhecimento, a interação e a atuação conjunta entre pares, mesmo que estes não se conheçam previamente. São também uma espécie de memória coletiva, que valida e mobiliza determinados procedimentos, que passam a compor aquele coletivo. No entanto, como visto, não se tratam de algo fixo, mas sim em constante mutação, posto que os sujeitos que se apropriam dos gêneros de técnicas notadamente inserem neles traços específicos de sua prática individual. A isso, Clot (2010b) chama de estilo profissional, definindo-o como parte integrante

> [...] do gênero ao qual ele fornece o seu modo de ser. Os estilos são o retrabalho dos gêneros em situação, enquanto os gêneros, de fato, são o contrário de estados fixos. Melhor ainda, eles estão sempre inacabados. [...] No decorrer da atividade que se inicia, o pleno desenvolvimento do gênero se divide em dois momentos: a atividade do sujeito que se engaja no pressuposto da atividade de outro, o qual se engaja, então, usando o gênero adaptado à situação. O estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias. Mas, desse modo, aqueles que agem devem ser capaz de servir-se do gênero ou, mais rigorosamente, manipular com destreza as diferentes variantes que animam a vida do gênero (Clot, 2010b, p. 126)

Nessa explicação de Clot (2010b), mais uma vez é possível perceber pontos de convergência entre elementos da Clínica da Atividade e conceitos bakhtinianos como o dialogismo e o heterodiscurso (Bakhtin, 2002, 2015). Como visto anteriormente, os gêneros de técnicas não são estáticos, pois se encontram em constante mutação, catalisada pela heterogeneidade de estilo profissionais presentes neles. Esse processo de metamorfose acontece de forma essencialmente dialógica. Nele, o trabalhador se apropria de um gênero de técnicas estabelecido por outro ou outros para execução de determinada ação. Ou seja, ele recebe e interpreta as vozes sociais de outros sobre o que deve ser feito antes de fazê-lo. Ao mesmo tempo em que ouve e interpreta essas vozes, o indivíduo as avalia e as ressignifica a partir de suas próprias vivências. Somente depois disso, o sujeito adapta sua prática à determinada situação específica, incorporando seu estilo profissional àquele gênero de técnicas e, por fim, modificando-o. Esse movimento gera o entendimento de que o "[..] estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias" (Clot, 2010b, p. 126).

Tem-se definidas, a partir destas explicações, duas das quatro dimensões mencionadas por Clot (2011) como sendo constitutivas do conceito de ofício: a **transpessoal** – representada pelos gêneros técnicos –, e a **pessoal** – relacionada aos estilos profissionais. Contudo, segundo Clot (2011), essas duas dimensões não são capazes de revelar em sua totalidade aquilo que a Clínica da Atividade entende por ofício. Para ele, o ofício também é composto pelas dimensões **interpessoal** e **impessoal**.

A dimensão impessoal do ofício está relacionada à tarefa, à organização do trabalho e à infraestrutura disponível nas organizações (Clot, 2011). Em outras

palavras, às condições gerais de trabalho oferecidas ao trabalhador (Pinheiro *et al.*, 2016). Esse caráter impessoal se deve ao fato de que o ente responsável pela definição das tarefas jamais é o profissional, mas sempre a organização para a qual ele trabalha. Sendo assim, não é o trabalhador quem especifica as inteligências necessárias para executar determinadas tarefas. Nessa perspectiva, o fato de o trabalhador não exercer o papel de definir as inteligências requeridas para o ofício pode ter como consequência a sua substituição a qualquer momento. Não sendo visto como proponente, mas como executor de tarefas, é como se naquilo que efetivamente realiza nada imprima de sua singularidade.

Finalmente, a quarta dimensão do ofício, segundo a Clínica da Atividade, seria a interpessoal. Ela compreende a relação do profissional com seus pares e com os outros membros da organização em que atua, e diz respeito à forma como esses indivíduos acessam e produzem efeitos entre si (Clot, 2011; Pinheiro *et al.*, 2016). Para Clot (2011), o embate constante entre essas quatro dimensões seria responsável, em última instância, pelo contínuo processo de avanço do ofício.

Outro pressuposto teórico que complementa a análise do trabalho proposta pela Clínica da Atividade é a releitura do conceito de atividade proposto pela Ergonomia. Como visto no início desta subseção, na perspectiva da Ergonomia, a atividade abrange as estratégias empregadas pelos profissionais para se ajustarem às condições reais do ambiente de trabalho. Isso inclui as ações realizadas pelos trabalhadores para executar suas tarefas e enfrentar as demandas às quais estão sujeitos, abrangendo tanto os aspectos fisiológicos quanto psicológicos necessários para essas realizações.

Para Clot (2007), aquilo que é passível de observação na relação entre o sujeito e seu trabalho, conforme entendido pela Ergonomia, é apenas uma parte de toda a atividade desempenhada pelo indivíduo. As ações executadas no ato de trabalhar são parte de um conjunto de possibilidades analisadas previamente pelo indivíduo. Nesse processo, para que uma ação seja escolhida, outras devem ser descartadas, com base nos desafios do trabalho e da vida real que se impõem ao profissional. Na Clínica da Atividade, a atividade é considerada como um fenômeno complexo que envolve aspectos cognitivos, emocionais, sociais e técnicos. Clot (2007) destaca a importância de analisar a atividade real dos trabalhadores, levando em conta a singularidade de cada situação de trabalho. Isso inclui a consideração das condições em que as tarefas

são realizadas, as adaptações feitas pelos trabalhadores e as significações atribuídas ao trabalho.

Portanto, o conceito de atividade na Clínica da Atividade vai além da noção tradicional de tarefa ou função, enfocando a experiência vivida pelos trabalhadores em seu cotidiano laboral e reconhecendo a dinâmica e complexidade inerentes a essa atividade. Para a Clínica da Atividade, a realização de uma análise crítica do trabalho só é possível a partir da observação da interação entre esse diálogo interior e os elementos externos que compõe a realidade do indivíduo. Nesse esforço, é preciso ter em mente que esses elementos externos vão além de questões meramente técnicas presentes no ambiente de trabalho, englobando também preocupações comuns aos trabalhadores, como o medo do desemprego ou de não cumprir determinadas metas. Soma-se a isso a influência que os outros papéis sociais ocupados pelo indivíduo em sua vida privada têm na sua rotina profissional (Pinheiro *et al.*, 2016).

Com esse entendimento, a proposta desta pesquisa de analisar o trabalho do docente de LI durante a pandemia de Covid-19 a partir das lentes da Clínica da Atividade pressupõe examinar as condições concretas em que os professores estiveram envolvidos nesse período, considerando não apenas a tarefa formal atribuída a eles pelas escolas, mas também as condições subjetivas, emocionais e cognitivas que influenciaram a execução dessas tarefas. Durante a pandemia, os professores de LI enfrentaram desafios nunca apresentados, como a transição para o ERE e para o EH, a adaptação de métodos de ensino, a gestão de tecnologias e a comunicação com os alunos de maneira virtual. Os conceitos de dimensões do ofício e de atividade real da Clínica da Atividade podem auxiliar as análises dessa investigação ao enfatizar a importância do entendimento das condições reais em que essas atividades ocorreram.

Isso inclui observar não apenas as demandas objetivas do ERE e do EH, mas também as experiências subjetivas dos professores, como o impacto emocional da mudança para o ambiente virtual, as estratégias adotadas por eles para lidar com as novas demandas, e como os docentes negociaram e deram significado às suas práticas durante esse período. Além disso, a Clínica da Atividade também destaca a importância de considerar o contexto coletivo de trabalho, ou seja, como os professores colaboraram, compartilharam experiências e conhecimentos, e apoiaram-se reciprocamente durante a pandemia. Em suma, a abordagem da Clínica da

Atividade oferece subsídios para uma análise mais abrangente e contextualizada do trabalho dos docentes participantes desta pesquisa.

2.3 Desvelando as sendas do ensino de inglês: um breve resgate de abordagens e métodos

A diversidade linguística que permeia nosso mundo é um testemunho da riqueza cultural e da complexidade das interações humanas. No âmbito educacional, o ensino de LI desempenha um papel crucial na promoção da compreensão intercultural e na construção de pontes entre diferentes sociedades. Esta subseção empreende uma viagem pelas trilhas do ensino de LI ao longo da história, explorando abordagens e métodos que têm moldado as formas como se tem ensinado línguas ao redor do mundo. Desde as estratégias tradicionais até os impactos de inovações tecnológicas contemporâneas, o objetivo é destacar essas diferentes práticas, proporcionando uma visão abrangente das técnicas que têm sido empregadas para desvendar os segredos da comunicação através das fronteiras linguísticas.

No caso desta investigação, a compreensão dessas estratégias educacionais pré-pandêmicas oferece uma linha do tempo contextual, permitindo a análise das adaptações e inovações necessárias durante o período do ERE e do EH. Além disso, tal esforço possibilita identificar a eficácia de diferentes abordagens frente aos desafios específicos enfrentados pelos professores participantes desta pesquisa, fornecendo *insights* para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas no cenário pós-pandêmico. Dessa forma, a investigação não apenas lança luz sobre as experiências individuais dos professores de inglês participantes da pesquisa, mas também contribui para a construção de um corpo de conhecimento que beneficie a educação linguística em um mundo em constante transformação.

Ao longo da história, as práticas pedagógicas dos docentes de LI sempre passaram por transformações apoiadas em diferentes abordagens e métodos (Leffa, 2012). De início, cabe elaborar uma distinção entre os termos abordagem e método, pois eles representam dimensões distintas e complementares na prática educacional. Para Leffa (1988), abordagem seria um “termo mais abrangente que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” (Leffa, 1988, p. 2). Segundo o autor, as abordagens variam ao longo do tempo à medida que os

pressupostos também mudam. Já o método[31] estaria restrito às estratégias utilizadas para aplicação dos pressupostos de determinada abordagem: “O método, na sua essência, é um roteiro que se propõe para chegar a um objetivo” (Leffa, 2012, p. 393).

Em outras palavras, a abordagem se refere aos princípios teóricos e filosóficos que orientam uma visão global do ensino de línguas, delineando as crenças e valores subjacentes ao processo educativo. Por outro lado, o método está relacionado às estratégias práticas e técnicas específicas utilizadas para implementar essas ideias em sala de aula. Ao compreender essa diferenciação, os professores podem desenvolver uma abordagem flexível e adaptativa, escolhendo métodos que estejam alinhados com os objetivos pedagógicos e as características dos alunos. A clareza na distinção entre abordagem e método permite uma reflexão mais profunda sobre as escolhas pedagógicas, promovendo uma prática de ensino mais fundamentada e eficaz.

Olhando para a história do ensino de línguas, é possível dividi-la em três momentos: passado, presente e futuro (Leffa, 2012). Cada um deles se distingue em relação ao período subsequente pela prevalência de determinadas abordagens e métodos, pelos seus objetivos distintos e pelo papel desempenhado pelo professor nos processos de ensino e aprendizagem. O passado do ensino de línguas, segundo Leffa (2012), foi marcado pelo predomínio dos métodos de ensino, com destaque cronológico para o Método Gramática e Tradução, o Método Direto, o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa. Esse período teve como aspecto principal a dependência de professores e alunos com relação aos métodos, que eram vistos como a solução para o ensino de línguas. Por isso, havia uma espécie de busca incessante por um método perfeito, que pudesse ser aplicado de forma universal e que superasse definitivamente as deficiências de professores e alunos em qualquer contexto de aprendizagem (Leffa, 2012). Em linhas gerais, o Quadro 8 sintetiza o perfil de cada uma dessas abordagens e métodos, apresentando suas principais características.

[31]Segundo Leffa (1988), existe uma imprecisão histórica já consagrada na definição do termo método, tanto no sentido *lato* como no *stricto*, que acaba confundindo-o com o conceito de abordagem. Isso fica explicitado, por exemplo, na denominação do Método Direto de ensino de línguas, que pela conceituação apresentada pelo autor, não seria um método, mas sim uma abordagem. Feita essa ressalva, para fins desta pesquisa, serão consideradas as nomenclaturas pelas quais as abordagens e métodos de ensino ficaram conhecidas ao longo do tempo.

Quadro 8 – Características gerais de abordagens e métodos de ensino de línguas do passado

MÉTODO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Método Gramática e Tradução	- Ênfase na língua escrita e na literatura da língua estudada; - Uso da língua materna do aluno em sala; - Memorização de vocabulário; - Ensino de regras gramaticais por dedução; - Tradução de textos para a língua materna; - Produção de versões de textos para a língua estudada; - Professor como dono do conhecimento.
Método Direto	- Ênfase na língua oral; - Proibição do uso da língua materna do aluno em sala; - Ensino da língua estrangeira por meio dessa própria língua; - Proibição do uso da tradução; - Transmissão de significados por gestos e gravuras; - Ensino de regras gramaticais por indução; - Uso de técnicas de repetição para automatização da língua; - Produção escrita sobre assuntos vistos em sala; - Professor como modelo de falante a ser seguido.
Método Audiolingual	- Ênfase na língua oral, em detrimento da escrita; - Foco nas diferenças entre a língua estrangeira e a língua materna, visando evitar erros; - Uso intenso de recursos auditivos e informações visuais; - Processos mecânicos de estímulo e resposta baseados no behaviorismo de Skinner; - Ensino de regras gramaticais por indução; - Aprendizagem gradual de estruturas básicas; - Exercícios de repetição oral de estruturas visando sua automatização; - Professor catalisador da interação entre os alunos na língua estudada.
Abordagem Comunicativa	- Ênfase na comunicação como um todo; - Desenvolvimento de habilidades linguísticas (compreensão auditiva, conversação, interpretação de textos e produção textual) de maneira integrada, sem ordem de preferência; - Aprendizagem centrada no aluno e em suas necessidades; - Flexibilização de práticas pedagógicas para atender às necessidades dos alunos; - Atenção a aspectos afetivos na relação professor-aluno; - Professor orientador.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em estudos de Leffa (1988, 2012)

O longo período histórico de domínio do método foi descrito por Leffa (2012) como um momento de várias mudanças que não se traduziram necessariamente em uma evolução significativa dos processos de ensino e aprendizagem, pois se caracterizou por sucessivos avanços e recuos.

> O que se afirmava num determinado momento era negado no momento seguinte, incluindo conceitos fundamentais como o de língua e aprendizagem, levando a área a um esgotamento metodológico. O sonho de se criar um método único e infalível se mostrou impossível de ser alcançado (Leffa, 2012, p. 407).

De acordo com Oliveira (2014), o resultado disso foi a generalização de uma inconsistência entre as práticas adotadas pelos professores em sala de aula e os princípios teóricos que eles afirmavam ser os norteadores de suas práticas pedagógicas. Essa generalização intensificou o questionamento acerca da real validade dos métodos e promoveu uma nova tendência nas escolas: a adoção, por parte dos docentes, de um estilo mais eclético, que misturava elementos de diversas correntes metodológicas para o ensino de línguas estrangeiras (Oliveira, 2014). Segundo Oliveira (2014) esse cenário começou a se desenhar "[...] após muitas tentativas infrutíferas de descobrir o método de ensino de línguas que fosse o melhor, que fosse aceito unanimemente, que resolvesse definitivamente os problemas do ensino de línguas estrangeiras" (p. 193, grifo do autor).

A análise deste ambiente em constante mudança conceitual e metodológica e os resultados didáticos alcançados pelos seus usos nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ao longo de décadas permitiu que os linguistas da época chegassem à constatação histórica de que o método produzia mais problemas do que soluções, e que por isso deveria ser abolido. Essa decisão possibilitou ao ensino de línguas chegar à era da pedagogia do pós-método (Leffa, 2012). Oliveira (2014), no entanto, alerta para a etimologia do termo pós-método. Para ele, a expressão "pós" nessa palavra não tem conotação temporal. Não seria, portanto, sinônimo de algo que vem depois, mas sim problematizaria o estado daquilo expresso pelo termo que vem além do hífen. O autor exemplifica sua explicação da seguinte maneira:

> Por exemplo, *pós-modernidade* nos remete, *grosso modo*, a toda uma gama complexa de fenômenos sociais e culturais estreitamente vinculados à modernidade. Analogamente, o termo *pós-método* nos remete a uma gama complexa de fenômenos estreitamente vinculados ao conceito de método (Oliveira, 2014, p. 200, grifos do autor).

Seguindo esse raciocínio, o pós-método seria uma reestruturação crítica daquilo que o método representa em termos de visão de língua e de formação de professores (Oliveira, 2014). Essa proposta pedagógica para o ensino de línguas estrangeiras se apoia em um sistema tridimensional, constituído pelo que Kumaravadivelu (2001) chama de pedagogia[32] da particularidade, da praticidade e da

[32] No texto *Toward a Postmethod Pedagogy*, de 2001, Kumaravadivelu se refere a cada dimensão do sistema tridimensional no qual está alicerçada a pedagogia do pós-método como *pedagogy*, ou

possibilidade. Por pedagogia da particularidade, o autor entende práticas que não aceitam o uso de métodos generalizados para atingir objetivos genéricos. Ao invés disso, as ações pedagógicas devem levar em consideração as particularidades sociais e políticas presentes na realidade do aluno, pois isso tem influência nos seus objetivos de aprendizagem (Kumaravadivelu, 2001). Para Leffa (2012), a pedagogia da particularidade é uma das principais marcas do presente do ensino de línguas estrangeiras. O autor complementa o raciocínio de Kumaravadivelu (2001), afirmando que o ensino de idiomas contemporâneo tem buscado substituir o uso da Abordagem Comunicativa como proposta universal de ensino, por "estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para o outro" (Leffa, 2012, p. 402).

Como pedagogia da praticidade, o pós-método defende o fim da separação existente entre os teóricos produtores de conhecimento e os professores aplicadores deste conhecimento. Para Kumaravadivelu (2001), o pós-método tem como característica encorajar professores a teorizar a partir de suas próprias práticas, praticando assim aquilo que eles mesmo teorizam (Kumaravadivelu, 2001). Leffa (2012) chama isso de pedagogia dialógica, que "permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem" (p. 402). Conforme delineado por Bakhtin (2002, 2017), o dialogismo destaca a importância da interação e do diálogo na construção de significados. No caso do pós-método, a proposta de encorajar professores a teorizar a partir de suas próprias práticas é aderente ao conceito de dialogismo, pois ressoa a noção bakhtiniana de que o conhecimento é construído a partir da influência da interação de diferentes vozes que contribuem para a formação de ideias. Ao desafiar a separação tradicional entre teóricos e praticantes, a pedagogia da praticidade encoraja os professores a se engajarem ativamente na reflexão sobre suas experiências práticas.

Finalmente, a pedagogia da possibilidade presente no pós-método repele o ensino de línguas baseado somente na apresentação e replicação de sistemas linguísticos dentro de uma sala de aula. Ao invés disso, propõe uma aprendizagem de línguas estrangeiras capaz de contribuir para a formação da identidade do aluno e

---

pedagogia, em uma tradução livre para o português. Já em sua obra *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, de 2003, o autor utiliza o termo *parameter*, ou parâmetro em uma tradução livre para o português, para se referir ao mesmo conceito. Por um critério cronológico, esta investigação optou por utilizar o termo *pedagogy* (pedagogia) para discutir as dimensões do pós-método.

também para a transformação da sociedade como um todo, explorando a consciência sociopolítica que os discentes trazem consigo para a sala de aula (Kumaravadivelu, 2001). Para Leffa (2012), essa proposta busca integrar a aprendizagem de línguas ao entorno onde ela acontece, desenvolvendo a cidadania do aluno enquanto leva em consideração sua realidade social. Oliveira (2014) complementa essa colocação, ao considerar essas três dimensões pedagógicas como sendo

> [...] a base sobre a qual Kumaradivelu caracteriza o aprendiz pós-método, que é autônomo e busca ativamente o desenvolvimento de seus conhecimentos de forma crítica, e o professor pós-método, que também é autônomo e busca seu desenvolvimento profissional de forma crítica (Oliveira, 2014, p. 201).

Diante desta condição de autonomia docente e discente no pós-método, Kumaravadivelu (2003) propõe uma estrutura para o ensino de idiomas composta por macroestratégias e microestratégias. O autor define as macroestratégias, que seriam dez ao todo, como "princípios orientadores derivados de dados históricos, teóricos, empíricos, e *insights* experienciais relacionados à aprendizagem e ao ensino de L2[33]" (Kumaravadivelu, 2003, p. 38, tradução nossa[34]). Já as microestratégias seriam as técnicas utilizadas pelos professores em sala de aula para alcançar seus objetivos pedagógicos. "Em outras palavras, as macroestratégias são operacionalizadas na sala de aula por meio das microestratégias" (Kumaravadivelu, 2003, p. 38, tradução nossa[35]).

Ainda segundo o autor, as macroestratégias poderiam ser consideradas neutras em termos teóricos e de método. Contudo, isso não significaria que as macroestratégias seriam ateóricas e sem método. Ao contrário, designa que elas não seriam limitadas pelos pressupostos de outras teorias de ensino e aprendizagem de línguas e nem estariam condicionadas a nenhum conjunto específico de procedimentos de sala de aula normalmente atribuídos a métodos específicos (Kumaravadivelu, 2003). Seria com base nessas macroestratégias que os professores seriam capazes de "gerar suas próprias macroestratégias ou microestratégias de acordo com situações e necessidades específicas" (Oliveira, 2014, p. 201). Com isso,

[33] A abreviação L2 se refere à uma segunda língua.
[34] "Macrostrategies are defined as guiding principles derived from historical, theoretical, empirical, and experiential insights related to L2 learning and teaching" (Kumaravadivelu, 2003, p. 38).
[35] "In other words, macrostrategies are made operational in the classroom through microstrategies (Kumaravadivelu, 2003, p. 38).

fariam uso das três dimensões do pós-método. O Quadro 9 traz as dez macroestratégias do pós-método, acompanhadas de breve explicação de seus objetivos.

Quadro 9 – As dez macroestratégias do pós-método

Macroestratégia	Objetivo
Maximizar as oportunidades de aprendizagem	Encarar o ensino como um processo de criação e utilização de oportunidades de aprendizagem, em que os professores encontram um equilíbrio entre o seu papel como gestores do ensino e como mediadores da aprendizagem.
Minimizar as incompatibilidades de percepção	Enfatizar o reconhecimento de potenciais incompatibilidades de percepção entre as intenções do professor e as interpretações do aluno.
Facilitar a interação negociada na sala de aula	Promover interações significativas entre alunos, e entre o aluno e o professor na sala de aula, nas quais os aprendizes têm o direito e são encorajados a falar, e não apenas a reagir e responder.
Promover a autonomia dos alunos	Ajudar os alunos a aprender a aprender, equipando-os com os meios necessários para dirigir e monitorar sua própria aprendizagem;
Promover a consciência linguística	Chamar a atenção dos alunos para as propriedades formais e funcionais do idioma que estão estudando, a fim de facilitar a aprendizagem dessa língua.
Ativar a heurística intuitiva	Fornecer aos alunos dados linguísticos suficientes para que eles possam inferir sobre a língua estudada e sobre seu uso.
Contextualizar o *input* linguístico	Destacar como o uso e a utilização da língua são moldados por contextos linguísticos, extralinguísticos, situacionais e extra-situacionais.
Integrar competências linguísticas	Integrar holisticamente competências linguísticas tradicionalmente separadas e sequenciadas como ouvir, falar, ler e escrever.
Garantir a relevância social do que acontece em sala de aula	Conscientizar os professores para serem sensíveis ao ambiente social, político, econômico e educacional em que ocorre a aprendizagem e o ensino da língua.
Aumentar a consciência cultural dos alunos	Tratar os alunos como informantes culturais para serem encorajados a se envolver em um processo de participação na sala de aula que valoriza o seu conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em estudos de Kumaravadivelu (2003) e de Oliveira (2014)

Apesar de transmitirem uma aura de modernidade, a leitura crítica das dez macroestratégias propostas pelo pós-método levanta alguns questionamentos. Suas formulações abstratas ainda carecem de clareza em termos de como operacionalizá-las na prática. Isso pode tornar difícil para os professores aplicarem efetivamente

essas estratégias em sala de aula. Outro ponto questionável seria a universalidade de aplicação dessas macroestratégias, visto que elas podem ser mais aplicáveis em determinados contextos culturais ou educacionais do que em outros. A diversidade de contextos de ensino de línguas pode tornar difícil a aplicação uniforme dessas estratégias em todos os lugares.

Finalmente, há que se considerar também os desafios práticos da implementação dessas macroestratégias em ambientes educacionais com restrições de tempo e recursos. Sua aplicação efetiva também pode ser dificultada pela falta de apoio institucional ou pela falta de estrutura das escolas (Oliveira, 2014). Oliveira (2014) também levanta dúvidas sobre a inovação atrelada ao pós-método. “O que há de novo nessas macroestratégias? [...] Essa proposta de macroestratégias, unida às técnicas de ensino [...], e a proposta do sistema tridimensional paramétrico não formam uma espécie de método enrustido?” (Oliveira, 2014, p. 202). É um questionamento que faz sentido, especialmente ao se comparar os objetivos das macroestratégias com as características dos principais métodos e abordagens descritos no Quadro 8. Isso demonstra uma espécie de insistência dos métodos em se manterem vivos, mesmo com as tentativas de alguns linguistas de rotulá-los como algo do passado. Essa constatação fica explicitada na provocação do linguista Thornbury (2023):

> Pergunte aos professores que método eles adotam e a maioria responderá que não segue nenhum método ou que são “ecléticos” e escolhem entre técnicas e procedimentos associados a uma variedade de métodos diferentes. Alguns poderiam acrescentar que, essencialmente, o seu ensino segue os princípios estabelecidos pela abordagem comunicativa, ela própria um saco misto, abrangendo tudo, desde exercícios a tarefas comunicativas, e tudo o que está entre eles. Mas o conceito de um “método” único e prescritivo [...] parece agora estar morto e enterrado (Thornbury, 2023, s.p, tradução nossa).

Para o autor, isso mostra que, mesmo com as alegações dos teóricos pós-método, a noção de método não parece ter desaparecido completamente. Na verdade, ela parece ser teimosamente resistente, mesmo quando o termo é batizado com outros nomes e ganha novas roupagens. Prova disso seria o uso frequente da palavra método na veiculação de anúncios de escolas e cursos de idiomas (Thornbury, 2023). Mesmo assim, de acordo com Leffa (2012), é fato que a busca que ocorria no passado por uma teoria universal, um método único prescrito de cima para

baixo para ser utilizado em diferentes contextos, foi no presente substituída por tentativas de práticas pedagógicas multíplices, estabelecidas no cotidiano de cada docente e discente, e que se tornam evidentes com a constatação abaixo:

> Duas comunidades diferentes, estudando a mesma L2 podem estar aprendendo duas L2s diferentes; um aluno francês, aprendendo inglês, por exemplo, aprende um inglês diferente do aluno Brasileiro. A opção por diferentes estratégias, a integração com o contexto e a possibilidade do diálogo ampliam a ação do professor, dando-lhe um papel que nunca teve antes. Se durante muito tempo buscou-se um método à prova de professor, agora busca-se um professor à prova de um método. Tudo aponta para sua autonomia (Leffa, 2012, p. 402).

E é justamente essa autonomia apontada por Leffa (2012) que sustenta sua visão para o futuro do ensino de línguas e para o papel a ser desempenhado pelo docente no horizonte. O autor especula que todas as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas em curso sugerem a iminência do início da era da invisibilidade do professor nos processos de ensino e aprendizagem, catalisada pelo desejo dos alunos de ver menos e realizar mais. Tal vontade seria motivada pela presença cada vez maior de tecnologias digitais na educação, que oferecem diferentes caminhos para construção do conhecimento. “No início o professor era o centro da aula, depois foi para a margem, mais tarde ficou distante e minha previsão é de que futuramente desaparecerá na invisibilidade” (Leffa, 2012, p. 404).

Paradoxalmente, para Leffa (2012), o resultado deste processo de invisibilidade docente não seria a diminuição da importância do professor de línguas estrangeiras, mas sim o aumento de sua influência didática em conjunto com o desenvolvimento de uma maior autonomia do aluno, pois

> quanto mais longe dos olhos do aluno ficar o professor, maior poderá ser sua ação sobre ele, desde que seja capaz de se preparar para ocupar os espaços que se abrem entre ele e o aluno, abrangendo áreas cada vez maiores. [...] A distância mediada pelos recursos humanos e pela infraestrutura ampla deve, ao mesmo tempo, dificultar a padronização do ensino e facilitar a construção conjunta do saber (Leffa, 2012, p. 405).

Dessa forma, pode-se afirmar que, ao se tornar invisível, o professor de línguas poderia assumir, definitivamente, o papel de guia na construção do conhecimento, apontando caminhos e deixando o conteúdo mais visível para o aluno, que poderia a

partir daí adaptá-lo a sua realidade e necessidade individual, exercendo sua autonomia especialmente no que se refere aos objetivos que deseja alcançar com o idioma. “Quanto mais visível for o professor, mais atrapalhará a aprendizagem do aluno, que não deve olhar para o professor, mas para o conteúdo que deseja aprender; precisará do professor ao seu lado, não a sua frente” (Leffa, 2012, p. 406). Para que isso ocorra, o docente terá que planejar, preparar, e avaliar de maneira muito mais criteriosa o conteúdo a ser trabalhado com seu corpo discente (Leffa, 2012). Essa previsão, embora interessante do ponto de vista didático, ainda necessita de comprovação prática. É preciso ver para crer. Talvez por isso, Leffa (2012) saliente que versar sobre o futuro é navegar na incerteza.

Porém, ao considerar o caráter mandatório, abrangente e duradouro da adoção do ERE e do EH pelas escolas de todo país em 2020 e 2021, é possível conjecturar um retorno da modalidade de ensino presencial com práticas pedagógicas mais aderentes àquilo que Leffa (2012) previu para o futuro do ensino de línguas. Tais práticas, a depender da estrutura tecnológica das escolas e de como foi a experiência profissional dos professores durante o período de suspensão das aulas, podem se apropriar daquilo que as tecnologias digitais sugerem aos processos de ensino e aprendizagem, chamado por Castells (2002) de paradigma da tecnologia da informação, tema da próxima subseção deste estudo.

2.4 Desvendando transformações educacionais: a influência do paradigma da tecnologia da informação no ensino

No contexto desta investigação, que trata sobre vivências singulares de professores de LI da EB da rede privada de Foz do Iguaçu durante a pandemia de Covid-19, é coerente explorar as proposições do paradigma da tecnologia da informação à educação. Isso porque, empiricamente, e para dar continuidade às suas aulas, professores tiveram que lançar mão das funcionalidades e possibilidades que as tecnologias digitais oferecem. O paradigma da tecnologia da informação, centrado na interconexão global e na ascensão das tecnologias digitais de informação e comunicação, desenha um quadro transformador para os processos educacionais. Neste domínio, Castells (2002) ressalta a influência profunda das TDIC na sociedade contemporânea e, por extensão, no ambiente educacional. Nesse cenário, a compreensão das implicações do paradigma da tecnologia da informação se torna

essencial para refletir sobre como os professores de LI, especialmente na rede privada de ensino, enfrentaram e integraram as ferramentas digitais em suas práticas durante o período do ERE e do EH. A discussão das proposições deste paradigma torna-se uma lente valiosa para compreender as adaptações, desafios e inovações que emergiram no cenário educacional diante da interrupção das aulas presenciais.

Quando se fala em paradigma tecnológico ou em tendência educacional tecnológica contemporânea, entram em cena as possibilidades que as tecnologias digitais oferecem para intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal dos seres humanos. Essas três dimensões do pensamento buscam preparar os indivíduos para um mundo complexo e em constante mudança, onde a capacidade de compreender e atuar sobre problemas multifacetados, colaborar de forma eficaz e aplicar conhecimentos de maneira flexível e inovadora é essencial. A integração da tecnologia na educação pode potencializar essas habilidades ao proporcionar novas formas de acesso à informação, comunicação e colaboração. Elas transformam o ato de aprender por meio do fomento ao compartilhamento de informações e à construção coletiva do conhecimento (Assmann, 2000).

Nesse contexto é que se insere o paradigma da tecnologia da informação. Entre suas principais características, destacam-se: o uso social da tecnologia como agente informacional; a presença das novas tecnologias de comunicação como parte integral de todas as atividades humanas; a lógica de redes de relacionamento humano e compartilhamento de informações; a flexibilidade de processos que sugere modificações à forma como indivíduos e organizações se relacionam com a informação; e a crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado dentro de um espaço virtual (Castells, 2002).

A principal mudança indicada por esse paradigma à educação se dá na forma como ele permite que ocorra a instrução dos indivíduos. Nela, o “processo de aprendizagem já não se limita ao período de escolaridade tradicional. (...) trata-se de um processo que dura toda a vida, com início antes da idade da escolaridade obrigatória, e que decorre no trabalho e em casa” (Assmann, 2000, p. 9). Isso é propiciado pelo aparecimento e o desenvolvimento cada vez mais rápido e intenso das TDIC. Elas permitem que os indivíduos tenham acesso às mais variadas fontes de informação, na hora e no local que desejarem, por meio de celulares *smartphones*, computadores portáteis, *tablets*, e uma conexão com a Internet (Carr, 2011).

Para Lévy (1999), esses dispositivos materializam uma nova maneira de se relacionar com o conhecimento, uma vez que oferecem “soluções práticas para os problemas de orientação e de aprendizagem no universo do saber em fluxo” (Lévy, 1999, p. 167). O autor afirma que o crescimento contínuo do número de dispositivos conectados à Internet aumenta e universaliza as informações na rede, colocando-as à disposição de todos. “Este acontecimento transforma, efetivamente, as condições de vida em sociedade” (Lévy, 1999, p. 111).

> A desterritorialização da biblioteca que assistimos hoje talvez não seja mais do que o prelúdio para a aparição de um quarto tipo de relação com o conhecimento. Por uma espécie de retorno em espiral à oralidade original, o saber poderia ser novamente transmitido pelas *coletividades humanas vivas*, e não mais por suportes separados fornecidos por intérpretes ou sábios. Apenas, dessa vez, contrariamente à oralidade arcaica, o portador direto do saber não seria mais a comunidade física e sua memória carnal, mas o *ciberespaço*, a região dos mundos virtuais, por meio do qual as comunidades descobrem e constroem seus objetos e conhecem a si mesmas como coletivos inteligentes (Lévy, 1999, p. 164).

Ao mencionar a desterritorialização da biblioteca, Lévy (1999) aponta para uma mudança na forma como as pessoas acessam e compartilham informações. O autor, na década de 90, já percebia que a centralização do conhecimento em uma pessoa ou em um lugar, como a tradicional biblioteca física mencionada, seria substituída por formas digitais e descentralizadas de acesso ao conhecimento. Dessa forma, ele propõe a ideia de que essa desterritorialização da biblioteca representa um novo tipo de relação com o conhecimento. Mais do que isso, Lévy (1999) constata uma ruptura paradigmática, na qual o conhecimento não é mais transmitido essencialmente por meio de suportes físicos ou intermediários, mas sim através do ciberespaço. O ciberespaço, por sua vez, ocuparia o espaço que a oralidade já teve na transmissão de saberes. No entanto, ao invés de transmitir esse conhecimento de maneira física e presencial, o ciberespaço se utiliza do espaço virtual para permitir o acesso e a construção coletiva de conhecimento. Dessa forma, ao invés de a informação ser utilizada no ciberespaço para agir sobre a tecnologia, ela é usada como matéria-prima (Castells, 2002), transformando a maneira como a sociedade enxerga seu cotidiano.

> Em resumo, o paradigma da tecnologia da informação não evolui para seu fechamento como um sistema, mas rumo a abertura como uma rede de acessos múltiplos. É forte e impositivo em sua materialidade,

> mas adaptável e aberto em seu desenvolvimento histórico. Abrangência, complexidade e disposição em forma de rede são seus principais atributos. (Castells, 2002, p. 113).

Castells (2002) afirma que o paradigma da tecnologia da informação é forte e impositivo em sua materialidade. No entanto, o autor destaca que, apesar desta materialidade, este paradigma é adaptável e aberto em seu desenvolvimento histórico. Isso implica que as mudanças e adaptações são uma parte intrínseca deste paradigma, e ele se molda continuamente em resposta às demandas e inovações. Por consequência, a não linearidade passa a permear "todas as partes de nossa cultura. E na medida em que as novas mídias [...] penetram em nossa vida, elas mudam não apenas nossos modos de pensar, mas também nossa percepção da realidade" (Santaella, 2010, p. 97).

Analisando essa questão a partir de um ponto de vista pedagógico, e levando em consideração a estrutura interconectada e descentralizada característica da tecnologia da informação, Lemke (2010) complementa o raciocínio de Castells (2002), afirmando que o novo paradigma da tecnologia da informação possibilita a criação de diferentes formas de mobilizar indivíduos e comunidades para construção de seu conhecimento. Tais formas, ao se ampararem em tecnologias digitais, representariam um novo letramento, por consistirem em um "conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado" (Lemke, 2010, p. 455).

Esse novo conjunto de práticas sociais é chamado por Lemke (2010) de letramento genérico da era da informação. O autor o define como sendo o desenvolvimento de "habilidades de autoria multimidiáticas, análise crítica multimidiática, estratégias de exploração do ciberespaço e habilidades de navegação no ciberespaço" (Lemke, 2010, p. 461). Quando cita habilidades de autoria multimidiáticas, o autor se refere à capacidade de criação de conteúdos em diferentes formatos de mídia que vão além do texto escrito, de modo a explorar as várias funcionalidades das tecnologias digitais. Lemke (2010) destaca a importância de avaliar criticamente a relevância de informações e a confiabilidade de fontes acessadas no ciberespaço.

Quanto às estratégias de exploração e habilidades de navegação no ciberespaço, o autor enfatiza a necessidade de compreensão sobre como explorar o espaço virtual de forma eficaz, utilizando as ferramentas digitais disponíveis para

alcançar diferentes objetivos. Para Lemke (2010), o desenvolvimento dessas habilidades tem o potencial de transformar não somente a maneira como alunos e professores transmitem suas ideias, mas também os processos de ensino e aprendizagem em si. Até certo ponto, isto pôde ser observado com a adoção mandatória do ERE e do EH nas escolas, que obrigou as instituições de ensino e os professores a se familizarizarem com as funcionalidades das TDIC de modo a continuarem a oferta de aulas ao seu corpo discente.

Ilomäk, Kantosalo e Lakkala (2011) corroboram as afirmações de Lemke (2010) ao descreverem as práticas sociais digitais integrantes dos letramentos genéricos da era da informação. Para as autoras, elas seriam as habilidades técnicas dos indivíduos para usar tecnologias digitais, suas habilidades para usar tecnologias digitais de maneira significativa para trabalhar, estudar e para a vida cotidiana em geral nas mais diversas atividades, e suas habilidades para avaliar de forma crítica as TDIC, de modo que possam participar da cultura digital.

A esse conjunto de competências digitais, chamado por Lemke (2010) de letramentos genéricos da era da informação, Buzato (2006) dá o nome de letramentos digitais. O autor define este termo como sendo

> [...] conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (Buzato, 2006, p. 7).

Buzato (2006) afirma que os letramentos digitais, por reunirem diferentes tipos de códigos, modalidades de interação e tecnologias, têm como uma de suas características inerentes a hibridização e a instabilidade temporal. Isso significa que as habilidades do indivíduo letrado digitalmente estão sempre relacionadas a mais de uma forma de linguagem e/ou ferramenta, e se encontram, necessariamente, restritas a momentos e finalidades específicas. Isso porque, com o avanço constante das TDIC e a heterogeneidade de contextos sociais, cada situação demanda habilidades digitais singulares. O autor destaca também que, por se tratarem de práticas sociais, os letramentos digitais afetam a cultura e o contexto onde estão inseridos, bem como também são afetados por eles, “[...] de modo que seus ‘efeitos’ sociais e cognitivos

variarão em função dos contextos socioculturais e finalidades envolvidos na sua apropriação" (Buzato, 2006, p. 8).

A partir disso, pode-se inferir que a mesma prática de letramento digital pode ter diferentes impactos em diferentes contextos, dependendo das características específicas de cada ambiente. É possível concluir, portanto, que as formas contemporâneas digitais de construção de conhecimento são responsáveis pelo surgimento de diferentes paradigmas para os processos de ensino e aprendizagem. Estes, por sua vez, abalam as estruturas sobre as quais os antigos paradigmas educacionais foram construídos. Esses novos paradigmas demandam dos indivíduos o desenvolvimento de novas habilidades digitais, de modo que possam se beneficiar daquilo que as tecnologias da informação e comunicação podem lhes oferecer em termos de acesso à informação.

Tal processo se configura como um desafio aos professores, em especial no que diz respeito à migração de práticas tradicionais para novos sistemas sociais e tecnológicos. Isso porque, conforme afirma Lemke (2010), em um primeiro momento, essas transformações costumam ser recriações daquilo que já é familiar e institucionalizado. No entanto, à medida que as estratégias de ensino e aprendizagem ganham novos significados em um cenário de exceção, como o imposto ao ensino pela pandemia da Covid-19 com a adoção do ERE e do EH, novas realidades pedagógicas surgem, se materializam no ambiente virtual, e podem se consolidar em um cenário pós-pandêmico de normalidade escolar. Em última instância, isso pode contribuir para a consolidação da presença de TDIC e daquilo que elas sugerem à educação dentro das escolas e das práticas pedagógicas dos professores.

2.5 Caracterizando o ensino remoto emergencial (ERE) e o ensino híbrido (EH)

A subseção a seguir visa abordar duas modalidades educacionais amplamente utilizadas durante a suspensão das aulas presenciais, motivadas pelo avanço da pandemia de Covid-19: o ERE e o EH. Ambos modelos de ensino fizeram parte da rotina das escolas e de professores entre os anos de 2020 e 2021. O ERE, caracterizado por uma transição abrupta das aulas presenciais para o ambiente virtual, impôs desafios significativos aos educadores, exigindo adaptações rápidas e nunca vistas em suas práticas pedagógicas. Já o EH, que combinou elementos das aulas presenciais e virtuais, surgiu como uma estratégia de ensino pretensamente

mais flexível, que buscaria maximizar as oportunidades de aprendizagem em um cenário transitório de retorno às aulas totalmente presenciais. Destacar as características dessas duas estratégias de mediação educacional é essencial para analisar impactos profissionais e pessoais percebidos pelos professores sujeitos desta pesquisa em decorrência da adoção do ERE e do EH como estratégia de mediação pedagógica.

2.5.1 Caracterizando o ensino remoto emergencial (ERE)

Começo esta discussão utilizando a primeira pessoa do singular para trazer o relato de uma observação feita por mim no início da utilização do ERE na escola onde eu ministrava aulas durante a pandemia. Naquele momento, fui testemunha de uma série de debates nos quais colegas docentes comparavam esse modelo circunstancial pandêmico de mediação pedagógica àquilo que tradicionalmente é conhecido como EaD. Contudo, é preciso cautela ao realizar esse tipo de comparação, uma vez que se tratam de conceitos divergentes entre si em diversos aspectos, principalmente no que diz respeito a questões relacionadas ao planejamento e à organização das aulas, bem como ao papel do aluno e do professor nos processos de construção do conhecimento.

A EaD no Brasil foi regulamentada oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) através do Decreto n.º 2.494/1998, de 10 de fevereiro de 1998. Este decreto estabeleceu as diretrizes e bases para este modelo educacional no país, incluindo requisitos para instituições de ensino, programas de curso, avaliações e certificações. Oficialmente, entende-se a EaD como sendo uma modalidade educacional na qual

> [...] a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, n.p).

Nesta definição de EaD manifesta-se que um de seus principais pilares é a organização prévia das ações pedagógicas realizadas a distância. Isto é corroborado

por Hodges *et al.* (2020), ao observarem que uma EaD eficaz é resultado de planejamento e sistematização de processos didáticos.

> O que sabemos a partir de pesquisas é que o ensino a distância eficiente resulta de design e planejamento educacionais cuidadosos, utilizando um modelo sistemático de planejamento e desenvolvimento. O processo de design e a avaliação cuidadosa das diferentes decisões relacionadas a ele têm um impacto na qualidade da educação (Hodges *et al.*, 2020, n.p, tradução nossa).[36]

Este planejamento cuidadoso mencionado pelos autores não está ligado somente a questões relacionadas ao conteúdo, mas também às formas de otimização das interações que promovem a construção do conhecimento, que nesse sistema podem ocorrer de diversas formas, síncronas ou não. Nesse arranjo educacional, o docente compartilha sua prática com especialistas diversos, e tem seu trabalho auxiliado por professores tutores a distância ou presenciais, dependendo do modelo pedagógico utilizado pela instituição de ensino (Joye *et al.*, 2020). “Essa abordagem entende a aprendizagem como um processo tanto social quanto cognitivo, e não meramente uma questão de transmissão de informação” (Hodges *et al.*, 2020, n.p, tradução nossa)[37]. Isso significa que a abordagem pedagógica da EaD enfatiza não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a interação social como elemento fundamental no processo de aprendizagem.

Ao contrário de uma visão tradicional que encara a aprendizagem como um ato individual e isolado, a EaD reconhece a importância da colaboração, da discussão e da interação entre estudantes e professores como elementos enriquecedores. Portanto, a aprendizagem a distância é concebida como um fenômeno construído socialmente, no qual o diálogo, a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento desempenham papéis essenciais. Essa abordagem destaca a dimensão social da aprendizagem, integrando-a ao aspecto cognitivo, e reflete a compreensão de que a educação é um processo complexo e dinâmico que vai além da mera transferência de informações de um ponto para outro.

---

[36] What we know from research is that effective online learning results from careful instructional design and planning, using a systematic model for design and development. The design process and the careful consideration of different design decisions have an impact on the quality of the instruction (Hodges *et al.*, 2020, n.p).

[37] This approach recognizes learning as both a social and a cognitive process, not merely a matter of information transmission (Hodges *et al.*, 2020, n.p).

Isso leva a outro aspecto dos cursos EaD: o perfil dos alunos. Em geral, os que se matriculam e frequentam esses cursos são adultos que optam por estudar on-line por motivações específicas, como a impossibilidade de frequentar aulas presenciais em razão de questões relacionadas a trabalho, por exemplo. *A priori*, seriam pessoas mais autônomas no que diz respeito aos seus processos de aprendizagem, até porque o próprio modelo de ensino em si exige deles esse tipo de característica (Joye *et al.*, 2020).

Assim, resumidamente e de forma similar ao que ocorre com o ensino presencial, pode-se afirmar que as principais características da EaD são a) a antecedência no planejamento das ações pedagógicas; b) a consideração prévia acerca do perfil do aluno e do professor inseridos nesse contexto educacional; c) o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem a médio e longo prazo, que pesem as características síncronas e assíncronas dessa modalidade de ensino; e d) o envolvimento de profissionais de diferentes áreas do conhecimento para elaboração de soluções tecnológicas e didáticas que visem a apoiar pedagogicamente o docente (Arruda, 2020). Portanto, projetos de EaD precisam de tempo e investimento para identificar e construir sistemas eficazes de apoio aos discentes, que possibilitem uma educação de qualidade (Hodges *et al.*, 202). Cabe acrescentar que na EaD ocorre flexibilização quanto ao tempo e ao local de estudo, facultando aos alunos a realização de atividades em horários que julgarem mais adequados, e considerando seu próprio ritmo.

O ERE implementado nas escolas em consequência das ações de distanciamento social decorrentes da pandemia, por sua vez, configurou-se como uma alteração provisória nas maneiras de entrega dos conteúdos curriculares, envolvendo “o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial” (Arruda, 2020, p. 266). De acordo com Arruda (2020), as aulas no ERE eram transmitidas de modo síncrono por meio de programas de videoconferência, como *Google Meet* e *Zoom*, que permitiam, dentro de suas limitações, uma interação entre alunos e professores de uma forma mais semelhante àquela a qual ambos estavam acostumados na educação presencial. Logo, seu objetivo principal não foi a criação de um novo modelo de mediação pedagógica, mas sim o fornecimento aos alunos de um acesso temporário a conteúdos e apoio educacional, em uma tentativa de diminuir as consequências do isolamento social para os processos de ensino e aprendizagem (Joye *et al.*, 2020).

> Esse tipo de ensino remoto [...] assemelha-se à EaD apenas no que se refere ao uso de uma educação mediada pela tecnologia digital. Os princípios desse novo modelo de "educação remota" seguem conforme os da educação presencial, com o modelo expositivo tradicional no qual o aluno se torna um mero repositório de informações [...]. O termo remoto se refere apenas à mudança do espaço físico que outrora era presencial e agora, temporariamente, é remoto (digital), termo muito utilizado na área de Tecnologia de Informação (TI) para se referir à não presencialidade (Joye *et al.*, 2020, p. 13).

Essa afirmação corrobora as indicações de Lemke (2010), quando afirma que novos modelos educacionais tecnológicos, de início, não passam de transposições de práticas pedagógicas tradicionais historicamente construídas em ambiente analógico para ambiente digital. Com base no que foi exposto anteriormente, depreende-se que a EaD é uma modalidade de ensino planejada e estruturada para ser eficaz a distância, ao passo que o ERE é uma solução temporária e emergencial visando à continuidade das atividades educacionais em situações que impedem a realização de aulas presenciais.

No Brasil, o MEC publicou, em 17 de março de 2020, a Portaria n.º 343, autorizando as Instituições de Ensino a substituírem aulas presenciais pelo ensino a distância, mediado por TDIC (Brasil, 2020d). O documento permitiu a utilização do ERE pelo prazo de 30 dias, podendo esse uso ser prorrogado, excepcionalmente, enquanto durasse a pandemia. Tal Portaria foi revogada em 16 de junho de 2020, sendo sucedida pela de n.º 544, que estendeu o período de autorização para substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais até 31 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020e). Em dezembro de 2020, após o MEC homologar o Parecer n.º 19 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a permissão para atividades remotas na EB e no ensino superior em todo o país teve seu prazo estendido até 31 de dezembro de 2021 (Brasil, 2020f).

No Estado do Paraná, a paralisação das atividades escolares presenciais foi oficializada pelo Decreto n.º 4258, publicado no Diário Oficial do Estado em 17 de março de 2020. O documento, que dispunha "sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19" (Paraná, 2020b, n.p.), suspendeu as aulas em escolas estaduais públicas e privadas em todo o Estado, a partir de 20 de março de 2020 (Paraná, 2020b).

A escolha pela modalidade de ERE foi amparada pelo Parecer n.º 5, do CNE, aprovado em 28 de abril de 2020. O documento sugeriu, excepcionalmente e de modo a cumprir a carga horária mínima estabelecida pela LDB, a adoção de atividades não presenciais mediadas ou não por TDIC, síncrona ao período de aulas presenciais (Brasil, 2020a). O CNE afirmou que essa decisão levou em consideração supostas consequências pedagógicas de uma interrupção completa dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e os possíveis reflexos de uma extensa paralisação das aulas presenciais no calendário escolar do ano de 2021.

> Tradicionalmente no Brasil, quando há suspensão das aulas, ocorre, posteriormente, reposição presencial, como decorrência natural de ser esta a forma de ensino predominante para a Educação Básica, conforme estabelecida pela LDB. Porém, considerando a possibilidade de uma longa duração do período de emergência, pode haver dificuldades para uma reposição que não impacte o calendário de 2021 e que também não acarrete retrocesso educacional para os estudantes (Brasil, 2020a, p. 6).

A partir desta decisão, o que se sucedeu empiricamente no Paraná foram tentativas de viabilizar a transmissão de aulas e conteúdos via rádio, televisão e Internet, por meio de videoaulas gravadas e disponibilizadas na Internet, aulas ao vivo transmitidas em redes sociais, conteúdos digitais disponíveis em ferramentas e plataformas de ensino on-line.

No entanto, a autorização para o uso do ERE dividiu opiniões por levantar questões controversas acerca da eficácia dos processos de ensino e aprendizagem oferecidos nessa modalidade. Por um lado, autores como Arruda (2020) afirmam que a decisão tomada por secretarias de educação e instituições de ensino favorável à adoção do ERE durante a pandemia foi importante para a manutenção dos vínculos entre alunos, professores e demais profissionais da educação. Uma resposta contrária a essa modalidade de ensino poderia representar “o afastamento por muitos meses de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que poderia comprometer a qualidade da educação, [...] apesar das limitações que venham a conferir” (Arruda, 2020, p. 266).

Por outro lado, este ponto, supostamente positivo, traz novamente à tona a questão do perfil dos alunos que tiveram acesso ao ERE. Enquanto na EaD, em sua maioria, o corpo discente é composto por adultos que possuem maior autonomia, na EB, o público-alvo das atividades remotas era formado, basicamente, de crianças e

adolescentes “que ainda estão na fase de construção de sua autonomia, os quais precisam de modelos hierárquicos diversos para além de seu ambiente familiar” (Joye *et al.*, 2020, p. 14). Além disso, restam dúvidas quanto à garantia de aprendizagem dos alunos, visto que nem todos tiveram acesso às aulas remotas devido a falta de estrutura tecnológica em suas residências (Oliveira, 2020).

Segundo Oliveira (2020), também é preciso refletir até que ponto os professores estavam preparados para efetivar o ERE da maneira como foi proposto, considerando sua familiaridade com as tecnologias digitais e o grande número de estudantes que precisava ser atingido. Isso porque, durante o ERE, ficou sob a responsabilidade dos próprios professores o planejamento, desenvolvimento e execução de todas as ações didáticas, algo que não acontece na EaD, pois, por norma, esse sistema educacional oferece aos docentes uma rede de apoio técnico e pedagógico.

Joye *et al.* (2020) corroboram este entendimento, ao afirmarem que a cobrança das escolas por soluções educacionais digitais rápidas que atendessem a alunos e a seus familiares não ponderou aspectos como a formação tecnológica dos docentes ou a estrutura de que dispunham para realização de tarefas como produção, gravação, edição e publicação de videoaulas, ou ainda elaboração de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), quando disponíveis. Isso, segundo Hodges *et al.* (2020) tornou o processo de implementação do ERE desgastante para os professores, pois

> a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades (Arruda, 2020, p. 266).

É possível perceber, portanto, que a implementação de um modelo de ERE vai muito além da observação de aspectos tecnológicos, uma vez que sobre ele interferem elementos de caráter formativo, social e econômico de professores, alunos e de suas respectivas famílias. De modo a sintetizar as principais distinções entre a EaD e o ERE, o Quadro 10 traz um apanhado com as diferenças básicas entre essas duas modalidades de ensino.

Quadro 10 – Principais diferenças entre as modalidades EaD e ERE no ensino privado

	EaD	**ERE**
Uso de TDIC	Presente conforme as necessidades dos alunos. Polos de ensino oferecem estrutura física de apoio ao corpo discente com computadores e acesso à Internet.	Presente de forma efetiva, com iniciativas pontuais de adaptação à realidade domiciliar do corpo discente.
Papel do Professor	Docência compartilhada com outros profissionais da educação, como tutores e professores formadores. Em alguns casos, há também o apoio de tutores presenciais.	Transmissor de conteúdos, devendo estar à disposição dos alunos para esclarecimento de dúvidas.
Papel do Aluno	Aprendizagem colaborativa.	Aprendizagem reprodutora de conteúdos.
Perfil do Aluno	Jovens e adultos.	Alunos de todas as faixas etárias que se encontram em situações emergenciais, como guerras e desastres naturais, bem como indivíduos com necessidades especiais que os impedem de frequentar presencialmente as instituições de ensino.
Interação	Híbrida, com momentos presenciais e não presenciais, com atividades síncronas – como discussões em salas de bate-papo – e assíncronas – como fóruns e tarefas. Pode também adotar a junção de AVA com redes sociais, criando assim um ecossistema interativo de aprendizagem.	- Síncrona, por meio de videoconferências, sendo essa, por norma, unilateral (professor-aluno); - Assíncrona, por meio de envio de tarefas, podendo ser adotado o meio impresso ou virtual.
Planejamento	- Capacitação de docentes; - Planejamento prévio das atividades, com estipulação de prazos e participação de profissional de design instrucional; - Carga horária adaptada ao modelo EaD, com previsão em projeto pedagógico.	- Pouca ou nenhuma capacitação docente; - Inexistência de planejamento coletivo, pois o professor é responsável pelo planejamento; - Carga horária idêntica à matriz curricular presencial.
Conteúdos	- Não se prende a modelos fixos de produção de conteúdo; - Cada instituição cria seu modelo pedagógico de criação de conteúdos e estratégias didáticas; - Obrigatoriedade de, no mínimo, 20% das atividades serem presenciais, sendo estas geralmente estágios e avaliações; - Adoção de AVA como forma de controle acadêmico.	- Transposição do ensino presencial para o ensino a distância; - Aulas expositivas em formato de videoaulas ou aulas ao vivo baseadas em horas-aula; - Uso de televisão educativa; - Uso de material impresso; - Uso do rádio; - Uso de *sites* ou AVA de uso público, como *Google*

		Classroom[38] ou similares, como repositórios de conteúdos e atividades.
Avaliação	Apresenta estratégias variadas, conforme o modelo pedagógico adotado pelo curso. Estas podem ser mais tradicionais, ou podem utilizar metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos ou problemas, entre outras	Igual ao modelo presencial, com provas e atividades avaliativas. Estas podem ser desenvolvidas on-line, via aplicativos como *Google Forms*, ou impressas, com cópias disponibilizadas às famílias pelas escolas.
Formação Docente	Obrigatória.	Não obrigatória, ocorrendo em casos pontuais.
Foco	- Ensino superior, pós-graduação, cursos livres e de extensão, ensino técnico e profissional, educação continuada; - Caráter permanente, pois é modalidade educativa prevista na LDB; - Emite certificação ao final do processo.	- EB e ensino superior, em situações de complementação de aprendizagem, substituição ou reposição de aulas presenciais; - Caráter temporário, pois não é modalidade educativa prevista na LDB; - Não emite certificação ao final do processo, exceto para alunos que concluíram seus cursos durante a adoção deste modelo de ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Joye *et al.* (2020)

A leitura atenta do Quadro 10 permite perceber que as modalidades EaD e ERE apresentam distinções marcantes em diversos aspectos do processo educacional. No que tange ao uso de TDIC, a EaD é concebida desde sua origem como um modelo que integra essas tecnologias de forma planejada e estruturada, enquanto o ERE, por sua natureza emergencial, adota ferramentas digitais de maneira mais improvisada. Quanto ao papel do professor, na EaD, espera-se que ele exerça a função de orientador e facilitador, estimulando a autonomia do aluno, enquanto no ERE, a adaptação rápida muitas vezes exige que o professor assuma múltiplos papéis, incluindo o de designer de experiências de aprendizagem on-line.

O aluno na EaD geralmente possui um perfil autodirigido, buscando ativamente o conhecimento, ao passo que, no ERE, a adaptação a esse formato pode ser mais desafiadora, com o aluno muitas vezes dependendo mais diretamente da orientação do professor. A interação, mais robusta na EaD, ocorre de forma mais planejada, enquanto no ERE pode ser mais espontânea e dependente das circunstâncias

[38]O *Google Classroom* é um recurso do *Google Apps* direcionado à área da educação que gerencia conteúdos e simplifica a criação, distribuição e avaliação de trabalhos. A ferramenta é gratuita e pode ser acessada pelo computador ou pelo celular (Ferreira, 2020).

emergenciais. O planejamento na EaD é geralmente mais elaborado e estruturado, enquanto no ERE a urgência implica em planos mais flexíveis.

No que diz respeito aos conteúdos, na EaD há uma ênfase na seleção criteriosa e na organização lógica, enquanto no ERE, a prioridade é garantir a continuidade do processo educacional. A avaliação, na EaD, tende a ser mais variada e alinhada aos objetivos do curso. Já no ERE, a adaptação pode levar a métodos mais simplificados. Finalmente, a formação docente na EaD é voltada para habilidades específicas de mediação on-line. No ERE, por sua vez, a urgência pode demandar capacitações rápidas e adaptativas. Em síntese, enquanto a EaD representa um modelo estruturado, planejado e deliberado, o ERE caracteriza-se pela improvisação adaptativa a circunstâncias imprevistas, ambos refletindo abordagens distintas no espectro da educação mediada por tecnologias digitais.

2.5.2 Caracterizando conceitos de ensino híbrido (EH)

Em setembro de 2020, o Estado do Paraná, publicou a deliberação n.º 05/2020, contendo normas “para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, no ano letivo de 2020” (Paraná, 2020c). Em linhas gerais, o documento estabeleceu diretrizes para o retorno presencial dos alunos às diversas instituições de ensino do Estado. Esse retorno deveria acontecer de maneira escalonada e obedecendo orientações sanitárias específicas, uma vez que o Estado, naquele momento, ainda se encontrava em situação de pandemia. Dentro dessa escala, os primeiros estudantes a receberem permissão para voltar às salas de aula foram os alunos do 3º ano do EM e do 9º ano do EFII. Em seguida, foi a vez do restante dos estudantes do EM, seguidos pelos discentes do EFI e EFII e, finalmente, pelas crianças da EI.

Empiricamente, o que se observou foi uma corrida das instituições de ensino da rede privada para garantir que esse retorno às salas de aula ocorresse o mais rápido possível, de modo a evitar perdas de capital ocasionadas por eventuais cancelamentos de matrículas de alunos. No entanto, como essa volta teve de ser gradual, foi permitida a presença de, no máximo, 50% dos alunos por dia letivo em cada sala de aula. Isso obrigou as escolas a criarem um sistema de atendimento pedagógico aos estudantes que pudesse atender, sincronicamente, àqueles que estavam presencialmente na escola e àqueles que permaneciam em casa.

Em Foz do Iguaçu, a solução encontrada por algumas instituições de ensino (inclusive uma daquelas para a qual o pesquisador trabalha), foi transmitir, simultaneamente por meio de aplicativos de videoconferência, as aulas presenciais que estavam sendo ministradas nas salas de aula. Dessa forma, os alunos que estavam em casa tinham acesso à mesma aula que os alunos presentes em sala fisicamente. Esse novo modelo provisório de mediação pedagógica foi comumente chamado e amplamente divulgado como EH, dando a ele um caráter moderno e conectado às possibilidades que a tecnologia oferece à educação. No entanto, conceitualmente, esse termo foi cunhado para se referir a um modelo de ensino totalmente diferente.

Originalmente, o termo EH – oriundo da expressão inglesa *blended learning*[39] – foi cunhado para se referir a modelos de ensino voltados para o ensino superior e entendidos como práticas pedagógicas nas quais "o método tradicional, presencial, se mistura com o ensino a distância e, em alguns casos, determinadas disciplinas são ministradas na forma presencial, enquanto, outras, apenas on-line" (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 74). No entanto, essa concepção foi sendo alterada ao longo do tempo, a partir de experiências em escolas de EB estadunidenses, latino-americanas e europeias, que passaram a utilizar metodologias que privilegiam uma aprendizagem contínua e que seriam aplicadas de diferentes formas (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), existem diversas definições para a expressão EH. Contudo, os autores ressaltam que, de maneira geral, todas elas têm em comum a convergência entre o modelo de aprendizagem presencial, que ocorre em sala de aula, e o modelo on-line, que faz uso de TDIC para a construção do conhecimento. Nesse processo, professores e alunos precisam adaptar suas ações de ensino e de aprendizagem, pois estas ocorrem de formas distintas daquelas que o chão da escola tradicional está acostumado a testemunhar (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Moran (2015) vai além dessa visão, afirmando que o EH é muito mais do que apenas a mistura entre os ensinos presencial e on-line. Para o autor, o hibridismo na educação permite não só a integração de diferentes áreas do conhecimento, mas

[39] Traduzido livre e literalmente para a língua portuguesa, o termo *blended learning* seria algo como aprendizado misturado ou aprendizado combinado.

também de metodologias, de tecnologias, de currículos e de processos de ensino e aprendizagem.

> Na educação, acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento [...], de metodologias, com desafios, atividades, projetos, *games*, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica em misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos (Moran, 2015, p.42-43).

A partir dessas definições, evidencia-se que, na educação híbrida, os modelos presencial e on-line de ensino se complementam entre si, mas não ocorrem simultaneamente. Também é possível perceber que a proposta híbrida de educação faz uma mescla daquilo que deve ser homogêneo, no ensino, com aquilo que pode ser individualizado, respeitando assim a heterogeneidade dos sujeitos e de suas formas de construir conhecimento. Para Moran (2015), essas características mostram que ensinar e aprender podem ser atividades envolventes, desde que permitam que os indivíduos desenvolvam todo o seu potencial. A questão que se coloca, a partir destas constatações, é a forma, ou formas, como esse EH pode ser feito.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) descrevem quatro modelos distintos de aplicação de propostas híbridas de ensino. A saber: o Modelo de Rotação, subdividido em Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual; o Modelo Flex; o Modelo à la Carte; e o Modelo Virtual Enriquecido. Não é pretensão deste estudo esmiuçar cada um deles. No entanto, conhecer suas características gerais é fundamental para analisar com mais propriedade o que foi chamado de EH durante a pandemia, de modo a afirmar com maior embasamento se ele poderia ter sido, de fato, batizado dessa forma.

Em linhas gerais, no primeiro modelo de EH apresentado, chamado de Modelo de Rotação, os alunos devem realizar tarefas individuais e coletivas como debates, atividades escritas, leituras e atividades on-line de forma alternada, respeitando horários fixos e orientações do professor responsável. Esse modelo pode ser colocado

em prática de quatro maneiras diferentes. Na primeira, chamada de Rotação por Estações, os alunos são divididos em grupos. Cada grupo realiza uma tarefa, que pode ser em qualquer um dos formatos mencionados anteriormente. Após certo tempo, os estudantes devem trocar de grupo, de modo a realizarem diferentes atividades. Esse revezamento segue até que os discentes tenham passado por todos os grupos e, consequentemente, realizado todas as tarefas propostas pelo professor que, nesse caso, atua como moderador (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Na proposta de Laboratório Rotacional, os alunos devem usar o espaço da sala de aula e de laboratórios de informática, quando disponíveis. Nela, um grupo de alunos trabalha coletivamente em sala, enquanto outro é direcionado para o laboratório de informática para realizar atividades relacionadas ao assunto da aula de forma individual e autônoma, acompanhados por um tutor. A função do tutor é orientar o aluno, esclarecendo dúvidas relativas ao estudo da disciplina pela qual é o responsável. O tutor é o intermediador entre o estudante, o material didático e o professor. Aqui, a inovação estaria no uso da tecnologia para complementar a metodologia tradicional utilizada em sala de aula pelo professor (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Na variedade chamada de Sala de Aula Invertida, os alunos devem estudar a teoria em casa, por meio do uso da Internet, de TDIC e de ferramentas on-line como o AVA, por exemplo. Com isso, a sala de aula se torna espaço para discussões, debates e resolução de atividades sobre o tema estudado. Essa proposta ganha o nome de Sala de Aula Invertida, pois o primeiro contato com o conteúdo, que tradicionalmente acontece em sala, passa a ocorrer em casa. Já as atividades que geralmente eram reservadas para casa, como a realização de demonstrações, experimentos e atividades de simulação, bem como seminários e outras apresentações de alunos, no modelo de Sala de Aula Invertida são desenvolvidas na escola (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) consideram a estratégia da Sala de Aula Invertida a porta de entrada do EH nas escolas: “Estudiosos dessa área afirmam que o modelo que tem início pela exploração é muito mais eficiente, uma vez que não é possível buscar respostas antes de pensar nas perguntas” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 80).

No sistema de Rotação Individual, os alunos recebem uma espécie de *script* com temas que devem ser estudados ao longo do dia. No final deste período, os estudantes realizam uma série de atividades para verificar sua aprendizagem. Com o

resultado delas em mãos, o professor cria um novo roteiro de estudos para o aluno seguir no dia seguinte, com base em suas necessidades individuais. Essa proposta difere dos outros modelos de rotação apresentados, pois, nela, os estudantes não precisam percorrer todas as estações de aprendizagem propostas pelo professor (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

O segundo modelo de EH apresentado por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), chamado de Modelo Flex, é considerado um modelo disruptivo, pois sugere uma estruturação escolar incomum no Brasil, onde alunos de diferentes anos e séries podem realizar projetos juntos. No Modelo Flex, assim como na proposta de Rotação Individual, os estudantes também devem seguir um roteiro pré-definido de estudos e de atividades a serem cumpridas, visto que boa parte dele é feito de forma virtual (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Já o terceiro modelo, denominado Modelo à la Carte, coloca na mão do próprio aluno a organização de seu roteiro de estudos. Para isso, ele deve considerar seus objetivos e discuti-los com o professor, no sentido de encontrar o melhor caminho para alcançá-los. Nessa proposta de EH, parte do curso é feita inteiramente on-line e a aprendizagem é personalizada e ubíqua, podendo acontecer na escola, em casa ou em qualquer outro lugar (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Finalmente, o quarto modelo trazido por Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), denominado Modelo Virtual Enriquecido, também é considerado disruptivo e divide o tempo do aluno entre atividades on-line – a grande maioria – e presenciais, permitindo que o aluno frequente a escola somente uma vez por semana.

Com relação a essas proposições de processos híbridos de ensino e aprendizagem, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) destacam que

> não há uma ordem estabelecida para aplicação e desenvolvimento desses modelos em sala de aula, tampouco uma hierarquia entre eles. Alguns professores utilizam essas metodologias de forma integrada, propondo uma atividade de sala de aula invertida para a realização, na aula seguinte, de um modelo de rotação por estações (p. 83).

Fica evidente, após a descrição dessas diferentes proposições de hibridização educacional, que discentes inseridos em processos de ensino e aprendizagem híbridos também precisam se apropriar de papeis distintos daqueles que ocupam nas salas de aula tradicionais. No universo híbrido, não haveria espaço para passividade, pois se exige que o aluno construa sua autonomia por meio da personalização do

ensino, do domínio do conhecimento e das relações constituídas com seus pares para uma aprendizagem coletiva (Pires, 2015). Assim, em propostas híbridas de ensino, o individual caminha com o coletivo na construção de saberes.

Nesse contexto, também o professor precisa repensar suas práticas, uma vez que ele se configura em

> um arquiteto do conhecimento e precisa mostrar para o aluno que existem diferentes formas de construir o saber. O uso de tecnologias serve como combustível bastante diversificado de ferramentas que podem estimular e facilitar o processo de aprendizagem, e cabe ao professor ensinar ao aluno como utilizá-las de forma crítica e produtiva (Lima; Moura, 2015, p. 129).

Em outras palavras, em um EH o professor precisa entender que, dentro de uma heterogeneidade de meios de interação informacional e de formas de aprender, não é mais possível ensinar de maneira homogênea. Portanto, em modelos híbridos, não caberia mais ao docente o papel de oráculo, mas sim o de tutor que identifica problemas e, a partir deles, personaliza o ensino. Mas, para que isso aconteça, é *mister* que esse profissional conheça, teste, escolha e valide as diversas ferramentas presenciais e on-line que podem auxiliar a aprendizagem de seus alunos: “É preciso saber combinar as atividades presenciais que estimulam a colaboração entre alunos, [...] com as atividades virtuais em que o aluno estuda sozinho, utilizando-se das ferramentas digitais” (Lima; Moura, 2015, p. 138).

Esta personalização do ensino também passaria, necessariamente, pela reflexão crítica dos métodos de avaliação de aprendizagem adotados pelos docentes. Em modelos de EH, em que se propõe que a experiência de ensinar e aprender seja repensada, seria preciso abandonar a função unicamente seletiva de aprovação e reprovação comum às avaliações escolares tradicionais (Rodrigues, 2015).

> De fato, à medida que avaliar se tornou uma maneira de “liberar” ou não o aluno para avançar nos degraus de sua vida acadêmica, em muitos casos ocorre a associação da avaliação como um último recurso punitivo [...], em que o professor opta por “endurecer” na avaliação, sendo os índices de reprovação a recompensa mínima de um mestre dedicado, mas incompreendido e desprezado por seus alunos (Rodrigues, 2015, p. 184).

Encarar a avaliação apenas como um ritual de passagem entre diferentes níveis do sistema educacional parece ir de encontro às inúmeras possibilidades de

ensinar e aprender indicadas por propostas híbridas de ensino. Afinal, a avaliação – se compreendida como ferramenta verificadora de lacunas de aprendizagem – pode ser o caminho a ser percorrido pelo professor no sentido de atender as necessidades do aluno, personalizando assim suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, para Rodrigues (2015), a avaliação tem o papel de fornecer *feedbacks* ao aluno e ao professor, que podem, a partir disso, repensar conteúdos, metodologias, e as próprias ferramentas avaliativas, sempre visando a melhoria da experiência de estudo. Isso seria a personalização que possibilitaria, dentro da educação híbrida e também da educação como um todo, oferecer um ensino capaz de encontrar alternativas metodológicas que respeitem o ritmo individual de cada aluno, e que, consequentemente, facilitem sua aprendizagem (Rodrigues, 2015).

> Aqui, entra a segunda função da avaliação na perspectiva de um modelo híbrido: ela não só deve estar focada no aluno, para que seja possível verificar a aprendizagem e devolver soluções, mas também precisa ser uma parte constante dessa relação de ensino. [...] Assim, fecha-se o ciclo de desnaturalização da avaliação no espaço escolar: rotineiro elemento de seleção, ela é ressignificada com uma função muito mais valiosa na orientação do processo de aprendizagem, para então retornar à rotina escolar (Rodrigues, 2015, p. 189).

Com base na asseveração de Rodrigues (2015), pode-se depreender que a proposta do EH inclui avaliar tanto a aprendizagem do aluno como as práticas pedagógicas do professor. Nesse cenário, os processos de ensino e aprendizagem permaneceriam em constante aprimoramento, ganhando novos objetivos que vão além da construção de conhecimento, à medida que também se ressignificam conteúdos a serem abordados, e a postura e as habilidades que devem ser desenvolvidas por discentes e docentes.

Este entendimento acerca dos elementos conceituais básicos de modelos educacionais híbridos é o que permite afirmar, em um primeiro momento, a existência de um grande distanciamento teórico e prático entre as propostas educacionais híbridas apresentadas por estudiosos da área e aquilo que se convencionou chamar de EH durante o retorno escalonado dos alunos às escolas da rede privada de Foz do Iguaçu. Em síntese, o conceito original de EH refere-se à integração equilibrada e planejada de atividades de ensino presenciais e on-line, visando aproveitar o melhor de ambos os ambientes para otimizar a aprendizagem dos alunos. Esse modelo pressupõe um design instrucional cuidadoso, onde as atividades remotas

complementam e enriquecem as experiências presenciais, promovendo a personalização do ensino e o uso eficaz de tecnologias educacionais. Por outro lado, o modelo de medicação pedagógica chamado de EH adotado pelas escolas durante o retorno parcial às aulas presenciais no cronotopo pandêmico (Rohling, 2020) foi uma adaptação emergencial para atender às exigências de distanciamento social e segurança sanitária impostas pela pandemia.

Neste contexto, o EH foi caracterizado por uma divisão dos alunos em grupos que se alternavam entre atividades presenciais e remotas, ofertadas simultaneamente, muitas vezes sem o mesmo nível de integração e planejamento pedagógico do modelo originário, visando principalmente a continuidade do ensino em um cenário de crise. Portanto, talvez seja mais acurado referir-se a esta última forma de mediação pedagógica como EH pandêmico, de modo a diferenciá-la de seu antecessor original e embasar-se em um referencial teórico mais preciso no momento de analisar os relatos dos professores participantes dessa pesquisa relacionados ao período em que eles fizeram uso desta modalidade de ensino.

3 REVELANDO VIVÊNCIAS DOCENTES EM UM CRONOTOPO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO: RELATOS DE PROFESSORES DE LI

A intersecção entre a prática docente e os desafios emergentes na sociedade contemporânea exige compreensão sobre vivências dos professores, especialmente diante de eventos disruptivos. Essa seção se propõe a realizar uma jornada analítica que busca abordar vivências pessoais e profissionais dos três professores de LI da EB privada de Foz do Iguaçu/PR participantes desta investigação.

Orientada pela noção bakhtiniana de dialogia e de heterodiscurso, esta pesquisa concebe os sujeitos como seres sociais, históricos e constituídos pela palavra de outrem. São respondentes que, inseridos em determinados campos de atividade humana, enunciam visões de mundo, valores e representações, em diálogo com outros sujeitos e com a realidade, mediado pela linguagem. Desse modo, não são verdades ou mentiras o que dizem, coisas boas ou ruins, mas sentidos produzidos na tensão com outras vozes sociais, incluindo-se a do pesquisador. A interpretação que fazem da voz do outro e da realidade não é direta, mas atravessada pelas relações dialógicas mediadas pela linguagem.

Assim, ao refletir sobre as narrativas singulares desses docentes, busca-se compreender os impactos imediatos da crise sanitária global causada pela pandemia de Covid-19 em suas práticas profissionais e pessoais, a partir de suas perspectivas. Embora se reconheça que não há neutralidade na linguagem, já que, fundada no heterodiscurso, esta é eivada de posicionamentos sociais que se fundem na dialogicidade, como discutido na segunda seção desta tese, o foco da análise não é a emissão de juízos de valor do pesquisador, mas a produção de inteligibilidades sobre o que significou o ERE e o EH e suas reminiscências no cotidiano dos sujeitos da pesquisa.

As lições advindas dessas narrativas podem enriquecer o debate acadêmico a respeito do ensino na EB realizado no cronotopo pandêmico, bem como orientar políticas e práticas educacionais futuras, no sentido de melhor preparar professores e instituições para o enfrentamento de crises de qualquer natureza e promover a resiliência frente às adversidades no ambiente escolar.

Conforme visto na subseção de metodologia deste estudo, fazem parte desse grupo os professores Hermínio, Murilo e Terezinha[40], que atuam em instituições de ensino privadas pertencentes a grupos educacionais distintos[41] no município de Foz do Iguaçu/PR. Como se discute mais adiante, cada escola adotou estratégias e soluções diferentes, para permanecer em funcionamento quando da suspensão das aulas presenciais imposta pelo agravamento da crise sanitária causada pela pandemia de Covid-19.

Quadro 11 – Informações sobre os professores participantes da pesquisa

NOME	FORMAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EB[42]
Hermínio	Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas	Mestrado	10 anos
Murilo	Pedagogia	Especialização	11 anos
Terezinha	Biologia e Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas	Especialização	07 anos

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro mostra que os sujeitos da pesquisa são professores da EB, com formação superior na área da Educação, em curso de Letras e de Pedagogia. Os três possuem pós-graduação (um com mestrado *stricto sensu* e dois com Especialização *lato sensu*), com tempo mínimo de atuação na EB de sete anos (Terezinha) e máximo de onze anos (Murilo), o que demonstra que vivenciaram o ensino de LI em período anterior ao cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), e permaneceram atuando na docência durante o ERE e o EH. As informações sinalizam que dois deles possuem qualificação para atuar no ensino de LI na EB (Hermínio e Terezinha), obtida em curso superior com dupla licenciatura (Letras – Língua Portuguesa e Língua Inglesa), e um deles (Murilo) atua fora de sua área de graduação.

[40] Visando garantir seu anonimato, optou-se pela adoção de nomes fictícios para se referir a cada um dos professores participantes.
[41] Entende-se aqui por grupos educacionais distintos aqueles que possuem uma ou mais instituições de ensino privadas no município de Foz do Iguaçu, que pertencem a pessoas físicas ou jurídicas diferentes e que, dentro do mercado educacional local, são concorrentes entre si.
[42] Tempo de experiência registrado em 2021, ano de início da realização das entrevistas semiestruturadas.

A seção encontra-se estruturada em quatro subseções. Cada uma delas intenta descrever, a partir dos relatos dos professores participantes, como eram suas rotinas profissionais e pessoais em diferentes cronotopos. A primeira subseção tem como foco as vivências docentes no cronotopo pré-pandêmico. Seu objetivo é situar a rotina dos professores antes da pandemia. A segunda subseção traz as percepções dos professores sobre seu ofício e vida pessoal no cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), inseridos no contexto do ERE. A terceira, ainda no cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), trata das experiências dos sujeitos da pesquisa durante a utilização do EH. Finalmente, a quarta subseção aborda as práticas dos professores no cronotopo pós-pandêmico, caracterizado pelo momento do retorno às aulas presenciais. As categorias de análise mencionadas seguem os temas abordados com os professores nas entrevistas semiestruturadas, conforme mostra o Quadro 6 (p. 59).

3.1 O antigo normal: um olhar sobre o ser e o fazer docente de LI no cronotopo pré-pandêmico

O primeiro momento de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores participantes desta pesquisa abordou temas relacionados ao seu cotidiano antes da pandemia. Ao serem indagados sobre como percebiam a profissão de professor de inglês na EB privada pré-pandêmica, os docentes deram as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: Olha, como eu vim de curso de idiomas [...]. Assim, desde aluno de inglês a gente tem aquela ideia de que a gente não aprende a falar inglês na escola. [...] Então assim, eu sempre quis, tentei que a aula fosse divertida [...]. A gente tem pouquíssimas aulas de inglês por semana, então era para ser uma aula que os alunos gostassem. E que saíssem aprendendo alguma coisa.*
>
> *Professor Murilo: O problema é o seguinte, [...] no ensino fundamental, e mesmo no ensino médio, o foco é muito diferente do centro de línguas. [...] É mais um instrumento técnico, em preparação para o Ensino Médio, para depois vir vestibular e Enem. O objetivo de inglês, na verdade, nas escolas é mais esse, é prático. [...] Daí você esbarra na questão de carga horária, [...] na quantidade de alunos [...]. Porque muitas turmas, por exemplo, você tem de trinta a quarenta alunos [...]. Fica praticamente impossível conseguir realizar coisas muito maiores como a conversação, por exemplo.*
>
> *Professora Terezinha: Muito desvalorizada. [...] Eu não sei se é uma percepção real ou se é só uma repetição. [...] A desvalorização eu falo*

> *em termos financeiros [...], porque acho que as pessoas [...] respeitam os professores em geral. [...] Antes da pandemia não acho que havia tanta atenção em torno dos professores em geral. No professor de LI também não.*

Nesses primeiros excertos, já é possível perceber uma similaridade na construção composicional dos relatos dos professores Hermínio e Murilo ao mencionarem a percepção de que não é possível aprender inglês na EB. A fala dos docentes mostra que sua concepção de aprendizagem de LI está relacionada ao domínio da oralidade, e que sem isso o aluno não aprende, de fato, o idioma. Ambos avaliam que desenvolver essa habilidade nos alunos é uma tarefa difícil devido à carga horária reduzida da disciplina, sendo que o Professor Murilo complementa essa ideia adicionando o problema da superlotação das salas de aula. Essa constatação é relevante, pois como elemento do enunciado, a construção composicional reflete, segundo Bakhtin (2017), as vozes sociais, as perspectivas ideológicas e o contexto comunicativo no qual o enunciado é produzido. Embora trabalhem em instituições diferentes e, *a priori*, não se conheçam, tanto o Professor Hermínio quanto o Professor Murilo têm em comum o fato de serem docentes de LI da EB básica e de já terem trabalhado em escolas de idiomas. Portanto, relatam sobre contextos que lhes são familiares. Logo, compartilham de opiniões parecidas e dão a entender que essa também pode ser a percepção de outros professores submetidos a condições de trabalho semelhantes. É possível também inferir, a partir da opinião de Hermínio e Murilo, que esses fatores prejudicam o trabalho do professor, e consequentemente a aprendizagem dos alunos.

A reação resposta da Professora Terezinha sobre a percepção que tem da profissão, ao contrário dos professores Hermínio e Murilo, não partiu para questões mais técnicas e estruturais relacionadas ao exercício da docência. Seu foco está nos aspectos financeiro e social da profissão, que em sua opinião, apontam para a desvalorização do trabalho docente. Ao mencionar a condição monetária dos professores, a professora alega não saber *"se é uma percepção real ou se é só uma repetição"*. Isso revela sua compreensão de que sua posição não reflete somente sua visão, mas sim a reverberação de opiniões às quais teve acesso ao longo de sua carreira, e que são convergentes nesse sentido. São, segundo Bakhtin (2002), as múltiplas vozes que se manifestam no enunciado, colidindo e se influenciando mutuamente, característica fundamental do dialogismo.

Já sua visão sobre o *status* que o professor de inglês possui no chão da escola ilustra a constatação feita por Cox e Assis-Peterson (2001,) acerca da dicotomia existente entre o prestígio de que os professores de LI gozam no meio social como um todo – talvez pelo fato de a sociedade enxergar no domínio de uma língua estrangeira valores ligados à aristocracia tradicional – com a desconfiança com a qual esses docentes são percebidos por seus pares, que muitas vezes os enxergam como "[...] alienados, acríticos, apolíticos, reacionários, partidários da direita, agentes do imperialismo americano, pelegos" (Cox; Assis-Peterson, 2001, p. 17). A essência dessa crítica é a dúvida que esses profissionais têm sobre o compromisso do professor de LI com a formação de alunos capazes de transformar positivamente o meio onde estão inseridos.

Uma vez expostas suas percepções sobre a profissão, foi perguntado aos professores se acumulavam alguma função além da docência na escola onde atuavam antes da pandemia e qual era a carga horária de cada um deles dedicada ao ensino de LI no nível EFII. O Professor Hermínio afirmou ter atuado somente como professor, em seis turmas do EFII, totalizando doze horas/aula semanais. O Professor Murilo, por sua vez, também afirmou ter trabalhado somente na docência, mas com uma carga horária maior no segmento EFII. Ao todo, Murilo alegou possuir sete turmas, perfazendo quatorze horas/aula semanais. Já a Professora Terezinha, dentre os três docentes participantes da pesquisa, foi a que declarou possuir a menor carga horária de todos, atingindo oito horas/aula semanais. Paradoxalmente, foi a professora com o maior número de turmas, oito, uma vez que na escola onde atuava antes da pandemia, cada turma do segmento EFII possuía apenas uma aula de inglês semanal.

Essa constatação mostra que a dimensão impessoal do ofício de Terezinha, aquela que, segundo Clot (2011), diz respeito às condições gerais de trabalho oferecidas ao trabalhador, é diferente daquela dos professores Hermínio e Murilo. Note-se que, apesar de sutil, essa diferença entre dimensões impessoais do ofício gera, em última instância, uma quantidade maior de trabalho para a Professora Terezinha, embora sua carga horária tivesse sido menor. Isso porque, ao alegar ter trabalhado com oito turmas (uma a mais do que o Professor Murilo e duas a mais do que o Professor Hermínio), Terezinha tinha, necessariamente, mais alunos, mais aulas para preparar, mais trabalhos e provas para elaborar e corrigir, e mais rotinas burocráticas escolares para cumprir, como preenchimento de listas de chamada e

conteúdos e elaboração de relatórios. Isso é um exemplo de como a dimensão impessoal do ofício, apesar de não ser especificada pelo trabalhador, conforme demonstrado por Clot (2011) e Pinheiro *et al.* (2016), tem impacto direto na rotina profissional do professor.

Ao serem perguntados sobre quais materiais eram comumente utilizados por eles em sala de aula antes da pandemia e se era rotina a utilização de TDIC em suas práticas pedagógicas, os professores revelaram a predominância do uso de recursos analógicos, conforme mostram seus relatos:

> *Professor Hermínio: Antes da pandemia, eu usava basicamente só o livro e o quadro. Só.*
>
> *Professor Murilo: O livro didático. O colégio [...] tem um livro específico para inglês. E o famoso radinho, tá!?*
>
> *Professora Terezinha: Muito dificilmente eu usava o computador e o projetor. Era uma burocracia e um problema para conseguir um. Às vezes, o computador eu levava, mas para conseguir que o projetor projetasse naquela hora e, como o tempo era curto, quarenta e cinco minutos só por semana, eu preferia já chegar e usar o livro e o quadro. Mas, em alguns momentos eu usava, sim, o computador e o projetor. Mas assim, em torno de dez por cento das aulas.*

A opção pelo uso exclusivo do livro didático em sala de aula revela um elemento do estilo profissional de cada um dos professores antes da pandemia. A partir da perspectiva da Clínica da Atividade (Clot, 2007), essa escolha integra a dimensão pessoal do ofício desses docentes, considerando-se adaptações práticas que o profissional realiza para a execução de seu trabalho dentro das condições estruturais oferecidas institucionalmente. A preferência pelo livro didático, mencionada pelos professores, pode ser atribuída à praticidade que um material pronto oferece. O livro didático apresenta sugestões de conteúdos e de atividades didáticas pré-definidas, facilitando o trabalho de planejamento e execução das aulas. Não se pode negar que o livro didático permite que o professor economize tempo e energia, que, de outra forma, seriam consumidos na preparação de materiais e atividades de forma autônoma. Contudo, cabe ressaltar que sua utilização pode resultar na redução da autonomia docente, dentre outras consequências.

Cabe notar que a fala do Professor Murilo "*e o famoso radinho, tá!?*" traz consigo um dos traços do gênero de técnicas dos docentes de LI. Como já visto, os gêneros de técnicas se referem às estratégias desenvolvidas e compartilhadas por

comunidades de trabalhadores para se adequar a situações específicas impostas pelo seu ambiente de trabalho. Ao proferir tal frase, o Professor Murilo resgata uma técnica comum à grande maioria dos professores de inglês desde o surgimento do Método Audiolingual (Leffa, 1988, 2012): a frequente utilização de recursos auditivos durante as aulas. Desde então, tornou-se usual que profissionais da área de ensino de LI passassem a carregar consigo aparelhos reprodutores de áudio, de modo a utilizá-los em suas aulas. Daí a opção do professor pelo uso do termo "*famoso radinho*", como forma de se mostrar pertencente àquela comunidade de profissionais que se vale do uso desse recurso pedagógico em suas práticas diárias, e de sua ampla utilização em sala de aula de LI.

No entanto, nenhum dos três professores afirmou utilizar tecnologias digitais em suas aulas pré-pandêmicas, mesmo tendo declarado que os livros didáticos utilizados por eles à época possuíam uma versão digital. Uma das razões para o pouco uso destes recursos tecnológicos pode estar ligada à falta de estrutura disponível nas salas de aula, verificada na fala dos professores Murilo e Terezinha.

> *Professor Murilo: Tem uma (sala de informática). [...] Era uma sala justamente com vários computadores, com uma tela, um telão, [...] e vários computadores disponíveis para os alunos [...]. É só uma questão de você marcar um horário.*
>
> *Professora Terezinha: Na verdade, algumas salas de aula tinham projetor [...]. Nem todas tinham, mas quase todas. [...] E tinha computador a nossa disposição, acho que uns dois laptops, mas eu levava o meu. [...] Em geral elas (as salas de aula) possuíam os autofalantes e o [...] projetor. [...] A gente pegava conforme a demanda. A gente pegava (os laptops) com os inspetores, por exemplo. [...] Mas, tinha só dois laptops. [...] Nós tínhamos um laboratório. Não era bem um laboratório de informática, né? Mas era um laboratório de tecnologia [...]. A gente podia levar os alunos para lá [...].*

Nestes relatos, também se destaca o fato de a utilização dos recursos tecnológicos existentes, mencionados pelos professores, estar condicionada a terceiros para seu agendamento. A falta de uma estrutura tecnológica digital fixa em cada sala de aula representa um fator impeditivo para seu uso constante, mesmo com a disponibilização de alguns equipamentos pelas instituições de ensino. Além disso, choca-se com uma das principais características do paradigma da tecnologia da informação proposto por Castells (2002): a presença das novas tecnologias de comunicação como parte integral de todas as atividades humanas.

No entanto, a simples presença de TDIC em sala de aula não parece ser uma garantia de seu uso pedagógico. Isto porque, diferentemente dos professores Murilo e Terezinha, o Professor Hermínio alegou que as salas de aula onde trabalhava possuíam dispositivos digitais. Mesmo assim, os únicos recursos utilizados pelo docente antes da pandemia eram o livro didático e a lousa.

> *Professor Hermínio: Então, a gente tinha a tela. A gente chama de tela, né? Só que a tela tem o nosso autofalante, o computador com Internet, a tela e o autofalante. [...] A gente tem o laboratório de informática, mas ele é pouquíssimo usado no fundamental.*

A partir destes relatos é possível afirmar que a utilização de TDIC em sala de aula por parte dos professores participantes da pesquisa não fazia parte das dimensões transpessoal (gênero de técnicas) e pessoal (estilo profissional) de seu ofício (Clot, 2011) no cronotopo pré-pandêmico. Apesar de as escolas oferecerem alguns recursos tecnológicos aos professores, caracterizando assim a dimensão impessoal do ofício segundo Clot (2011) – ligada à tarefa, organização do trabalho e infraestrutura oferecida ao trabalhador – a simples disponibilidade não garantiu que aquele recurso fosse integrado ao estilo profissional do docente e passasse, com o tempo, a fazer parte de seu contexto profissional.

Outra situação que pode esclarecer essa constatação é a falta de familiaridade com as TDIC por parte dos professores. Uma das maneiras mais recorrentes de se enfrentar este quadro é a oferta de formações tecnológicas por parte das instituições de ensino aos seus profissionais. Ao serem indagados se as escolas onde trabalhavam antes da pandemia ofereciam este tipo de formação, os professores Hermínio, Murilo e Terezinha deram as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: A gente tem um pouco (de formação) em janeiro. Nos sábados, a gente faz umas reuniões e tal. Nada muito específico. [...] As reuniões geralmente são para a gente estudar novos tipos de metodologia, ou algumas plataformas que a gente pode usar on-line. Mas não é com tanta frequência assim.*
>
> *Professor Murilo: Nenhuma (formação tecnológica). [...] Como não tinha um peso muito grande para minha prática pedagógica, [...] essa questão de a escola não oferecer acabava não fazendo falta.*
>
> *Professora Terezinha: Olha, em geral não.*

Fica explícito que, mesmo disponibilizando alguns recursos digitais ao seu corpo docente, ao não oferecerem formações tecnológicas mais aprofundadas durante o cronotopo pré-pandêmico, as escolas nas quais atuavam os sujeitos da pesquisa pareciam não ter a preocupação de investir no letramento digital (Buzato, 2006) de seus professores, ou letramento genérico da era da informação, conforme Lemke (2010). Nesse contexto, salvo situações motivadas por iniciativa própria, a falta de conhecimento sobre as funcionalidades e sobre o uso pedagógico do digital limitam, entre outras coisas, a capacidade do professor de explorar o espaço virtual de forma eficaz, utilizando todas as suas funcionalidades. O resultado disso é a não participação destes professores, e também de seus alunos, da cultura digital citada por Ilomäk, Kantosalo e Lakkala (2011).

A falta de diretrizes claras por parte das instituições de ensino com relação ao uso pedagógico das TDIC em sala de aula também parecia ser um fator impeditivo e mesmo desmotivador para a inserção destas tecnologias digitais nas práticas dos professores participantes da pesquisa durante o cronotopo pré-pandêmico, conforme mostra o relato abaixo dos professores:

> *Professor Hermínio: Na verdade, a gente nunca foi nem barrado disso, nem incentivado. [...] Foi uma coisa, assim, bem a cargo do professor. A gente tem que preparar toda semana um roteiro de estudos que vai para o aluno, né? [...] Então, se [...] vamos usar o celular na sala, temos que avisar isso com antecedência no roteiro para os alunos, para os pais. Mas, no fundamental, eles são bem rigorosos, é bem proibido mesmo.*
>
> *Professor Murilo: Não era encorajado. Uma porque os celulares não são permitidos em sala de aula.*
>
> *Professora Terezinha: Se fosse de uso pedagógico, era permitido. Caso contrário, não. A gente tinha inclusive um combinado com os alunos. Que a gente, os professores iriam falar, chamar a atenção uma vez para guardar o aparelho, o celular. E na segunda vez, a gente ia pedir para o aluno entregar o celular para que ele pegasse só no final do período.*

Todos os excertos trazem a informação da proibição, por parte das escolas, do uso de dispositivos eletrônicos em sala de aula, embora sejam abertas exceções para a utilização pedagógica destes aparelhos. A opção por proibir o uso não pedagógico de celulares em sala de aula está amparada pela lei n.º 18.118/2014, sancionada pelo governo do Estado do Paraná no ano de 2014, que “dispõe sobre a proibição do uso

de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná" (Paraná, 2014, p. 3). Em seu Art. 1º, o regulamento veda o emprego de dispositivos ou equipamentos eletrônicos durante as aulas nas instituições de ensino fundamental e médio no Estado do Paraná por parte de professores e alunos.

Se por um lado proíbe o uso, por outro, em seu parágrafo único, o regimento evidencia que a utilização de tais dispositivos pode ser permitida, desde que possua intencionalidade pedagógica. Todavia, é possível inferir que o principal problema nesse caso está relacionado ao controle do uso apenas pedagógico de tais aparelhos por parte dos alunos, uma vez que estando com os dispositivos em mãos e tendo acesso a uma conexão de Internet, eles podem facilmente dispersar-se utilizando o equipamento para fins outros que não aqueles previstos pelo professor. Tal constatação é externada pelo Professor Murilo no trecho abaixo:

> *Professor Murilo: O celular é uma ferramenta que, se pudéssemos usar, e se os alunos soubessem usar realmente, seria fantástica para o ensino. Por que qual é o grande problema? É que, na verdade, os alunos têm a visão do celular não como uma ferramenta de ensino, mas como uma ferramenta de lazer. [...] Mas, ao invés de se ensinar o aluno, na verdade se proíbe.*

A fala do Professor Murilo corrobora a constatação da dificuldade em utilizar TDIC em sala de aula para fins apenas pedagógicos. Ele reconhece o potencial educacional do celular como uma ferramenta valiosa para o ensino, mas salienta que tal aptidão só pode ser desenvolvida caso os alunos saibam utilizar as tecnologias digitais de maneira eficaz. Para ele, o problema reside na percepção dos estudantes, que frequentemente veem o celular somente como uma fonte de entretenimento, e não como uma ferramenta educacional. Ao tecer uma crítica sobre o fato de que a abordagem predominante das instituições de ensino é proibir ao invés de ensinar os alunos, o professor indica sua preferência por uma educação que envolva a instrução sobre o uso adequado de TDIC, em detrimento daquela que imponha restrições a esse uso.

Sua fala sugere uma abertura para explorar maneiras de incorporar os celulares de forma construtiva no ambiente educacional, destacando a necessidade de orientação e conscientização sobre o potencial educativo dessas tecnologias. Em outras palavras, a fala do professor condena a opção de proibição do uso de TDIC

imposta pelas instituições de ensino, e alerta para a necessidade da difusão, por parte das escolas, do letramento genérico da era da informação (Lemke, 2010) junto aos alunos, como forma de possibilitar a inserção pedagógica de TDIC nas salas de aula.

A dificuldade ou proibição do uso de TDIC nas práticas pedagógicas dos professores participantes, unida à pouca ou nenhuma participação em formações técnicas acerca das funcionalidades educacionais de dispositivos digitais, contribuia para que estes docentes praticamente não utilizassem o digital no planejamento de suas aulas durante o cronotopo pré-pandêmico. Isto pode ser constatado a partir das respostas dos professores a respeito de como era feito este planejamento antes da pandemia e se neste processo inseriam algum tipo de TDIC.

> *Professor Hermínio: O planejamento, no começo eu [...] fazia no caderno. Não fazia [...] nada digital. [...] Então, se tinha exercício, se eu ia perguntar alguma coisa, colocava tudo lá. Depois, eu parei. Depois, eu comecei a fazer tudo [...] no livro didático mesmo.*
>
> *Professor Murilo: Tipo assim, como você usa um livro didático, o que acaba acontecendo? [...] No próprio material, você tem um cronograma de aulas. [...] Então, já está pronto para mim, eu não tenho que fazer. [...] Só tinha que verificar, mais ou menos, e só adequar de acordo realmente com a prática que eu estava realizando.*
>
> *Professora Terezinha: Eu geralmente fazia o planejamento com a ajuda do laptop, né? Mas, só para ter registrado sempre nas planilhas. [...] Eu gosto de fazer em planilhas para ficar organizado. Então, colocava o dia, a aula que ia ter, as páginas e o conteúdo a ser trabalhado. E daí eu deixava isso salvo no celular. [...] Era dessa forma que eu fazia.*

No quesito planejamento de aulas, percebe-se a dimensão pessoal do ofício dos professores (Clot, 2011). Isso porque cada um deles descreve estratégias totalmente distintas para planejar suas aulas, revelando assim parte de seu estilo profissional. Isto é perceptível nas escolhas dos professores no momento de planejar suas aulas. No caso do Professor Hermínio, sua opção era fazer isto de forma analógica utilizando anotações em um caderno e, mais tarde, no próprio livro didático. O Professor Murilo, por sua vez, optava por fazer pequenas alterações ao planejamento já realizado previamente pela editora do material didático utilizado pela escola onde trabalhava, divulgado eletronicamente. Já a Professora Terezinha fazia uso de TDIC – no caso um computador portátil (*laptop*) e um celular – durante seu

planejamento, mas somente como forma de registrar em planilhas aquilo que seria trabalhado.

Nos três casos, as ações executadas no ato de trabalhar estavam inseridas em um conjunto de possibilidades que foram analisadas e, posteriormente, descartadas pelos professores, com base em suas experiências e condições de trabalho. O Professor Hermínio poderia ter optado, por exemplo, por fazer suas anotações em algum editor de texto, utilizando para isso uma TDIC. O Professor Murilo poderia ter ignorado o planejamento prévio da editora de seu material didático e feito seu próprio planejamento. A Professora Terezinha poderia fazer suas planilhas de forma analógica, com a utilização de um meio físico como um bloco de notas. Estas suposições, baseadas nos relatos dos professores, mostram a complexidade da atividade real performada pelos docentes. Fica evidente, a partir desta constatação, que o ato de trabalhar é muito mais do que apenas a execução de ações. Aquilo que não é executado intencionalmente também faz parte da atividade real, conforme propõe a Clínica da Atividade de Clot (2007).

Outra questão dentro da rotina profissional do professor é o seu conhecimento sobre a abordagem ou método de ensino de inglês oficial adotado pela escola onde trabalha. Tal indicação, por norma, consta no documento denominado Projeto Político Pedagógico (PPP), que tem como principal finalidade guiar as atividades realizadas em todas as instâncias que fazem parte ou estão associadas à escola, abrangendo questões administrativas, pedagógicas e políticas. Seu objetivo central é estabelecer conexões estratégicas entre as condições atuais da escola e a realidade desejada pelos seus membros (Guedes, 2021). No caso do ensino de LI, é este documento que deve balizar, por exemplo, a escolha do material didático a ser utilizado pela escola. Ao serem questionados se, antes da pandemia, haviam tido acesso ao PPP das instituições onde atuavam e se conheciam a abordagem ou método oficial de ensino de inglês adotado pela sua instituição, as respostas foram as seguintes:

> *Professor Hermínio: Sim. [...] Lá no PPP falava bastante sobre o inglês como língua franca, falava sobre algo que os livros não traziam na verdade [...]. Sobre não ser aquela coisa de ensinar necessariamente o inglês padrão, ah o inglês dos Estados Unidos, ah é o inglês britânico, né? E de aceitar diferente formas de falar, diferentes formas gramaticais, diferentes estruturas [...]. Então, era algo que a gente tinha que trabalhar por fora.*
> *Professor Murilo: Não. Eu até tive curiosidade, até perguntei, e depois acabaram não me mostrando, tá? E eu acabei [...] depois nem indo*

> *atrás. [...] O objetivo mesmo é inglês instrumental. [...] Ou seja, você apresentar o idioma com objetivo de você ler um texto, interpretar um texto.*
>
> *Professora Terezinha: Não. Eu não tive acesso porque eu não pedi, não solicitei. [...] [Com relação ao método, é o] Tradicional. Método tradicional. Esqueci agora, estou tentando lembrar o nome. Que é bem... Comunicativo. Que é bem comum. Comunicativo.*

A fala do Professor Hermínio demonstra a dimensão impessoal de seu ofício. Sabe-se que tal dimensão, segundo Clot (2011), diz respeito à tarefa em si, à organização do trabalho, à infraestrutura disponível nas organizações e as regras e procedimentos objetivos estabelecidos por elas, e leva este nome por não ser definida pelo profissional responsável pela execução da tarefa, mas sim pela instituição na qual ele trabalha. Em virtude disso, é comum que a atividade real do trabalhador seja diferente da tarefa que lhe foi atribuída pela empresa para qual ele trabalha. No caso do Professor Hermínio, seu relato demonstra uma contradição entre as diretrizes que o PPP da escola aponta para o ensino de LI e o material didático escolhido para auxiliar nesta tarefa. Essa contradição se torna explícita quando o Professor Hermínio afirma ter que trabalhar o ensino de LI como língua franca "*por fora*", pois, segundo ele, essa não era a abordagem seguida pelo material didático utilizado pela escola onde trabalhava.

Metodologicamente, ensinar a LI como língua franca significa reconhecer o idioma como uma língua global usada por falantes não nativos em todo o mundo para se comunicar entre si. Sendo assim, o objetivo de ensinar LI como língua franca não seria o de alcançar a perfeição no inglês padrão, mas sim o de desenvolver a competência comunicativa para o uso eficaz do idioma em diferentes situações. Nesse contexto pedagógico, o ensino da pronúncia, da gramática e do vocabulário devem se tornar flexíveis, e a ênfase das aulas deve ser na comunicação bem-sucedida, em vez da aderência estrita às normas da LI (Gimenez *et al.*, 2015). Tal adaptação feita pelo professor expõe a complexidade de seu ofício e a singularidade de sua experiência laboral, totalmente influenciada pelas condições em que seu trabalho é realizado.

Já as falas dos Professores Murilo e Terezinha revelam que ambos não tiveram acesso ao PPP das escolas onde trabalhavam no cronotopo pré-pandêmico. Pelo relato do Professor Murilo, a escola não lhe forneceu o documento, mesmo com o pedido do docente para ter acesso a ele. Terezinha, por sua vez, não solicitou acesso à documentação. As exposições dos professores também dão pistas quanto às

abordagens e métodos por eles utilizados para o ensino de LI antes da pandemia. Aparentemente, por se tratar de um ensino voltado à leitura e interpretação de textos em LI, as práticas pedagógicas do Professor Murilo tinham como referência o Método Gramática e Tradução, que tem como principais características enfatizar a língua escrita e a literatura da língua estudada (Leffa 1988, 2012). Isso é perceptível no trecho em que o professor afirma "*apresentar o idioma com objetivo de você ler um texto, interpretar um texto*". No caso da Professora Terezinha, o trecho "*Tradicional. Método tradicional. Esqueci agora, estou tentando lembrar o nome. Que é bem... Comunicativo. Que é bem comum. Comunicativo.*", permite supor que a docente se refere à Abordagem Comunicativa que, de acordo com Leffa (1988, 2012) enfatiza a comunicação como um todo.

Além disso, nota-se que a professora associa esta abordagem a algo tradicional e que "*é bem comum*". Ora, algo tradicional e comum é algo costumeiro, transmitido de uma geração para outra e incorporado aos usos, hábitos e costumes de um determinado grupo de pessoas. Assim, a construção composicional do enunciado da professora revela o heterodiscurso (Bakhtin, 2015) presente em sua manifestação discursiva. Em outras palavras, explicita a influência de outras vozes em sua percepção acerca do método de ensino de LI que utilizava antes da pandemia.

Do ponto de vista da análise do trabalho, a colocação da Professora Terezinha também permite inferir que o uso da Abordagem Comunicativa para o ensino de LI faz parte da dimensão transpessoal de seu ofício (Clot, 2011) que, não por coincidência, converge com o conceito bakhtiniano de heterodiscurso. A dimensão transpessoal, neste caso, está ligada ao fato de a docente fazer uso de um gênero de técnicas, representado aqui pela Abordagem Comunicativa, descrito por ela como algo comumente utilizado por seus pares para executar suas tarefas. Ou seja, ao fazer uso dessa abordagem, ela também se insere na comunidade de docentes de LI e materializa isso por meio de seu discurso.

Ao adentrar em questões relacionadas à metodologia de ensino, outro ponto de interesse era a descrição de como os professores faziam a avaliação de seus alunos no cronotopo pré-pandêmico. Esse tema revela elementos das dimensões impessoal, transpessoal e pessoal do ofício dos docentes, como mostram os seguintes relatos:

> *Professor Hermínio: A gente [...] tinha algumas coisas padrão para todas as matérias. [...] Então, a gente tinha ali um simulado, que a gente não tinha muita opção além de cobrar mais gramática e vocabulário porque é uma prova aplicada para todas as turmas ao mesmo tempo. [...] Além dessa, tinha a avalição escrita. Nessa avaliação escrita eu sempre tentava colocar exercício de listening, parecido com os que eu fazia em sala. [...] Eu pedia para eles uma prova oral, para eles falarem, que era com o que eu completava o 100 do simulado. [...] E é isso. [...] Eu sempre dava nota de tarefa e de participação.*
>
> *Professor Murilo: Eles têm duas provas por bimestre. [...] Eles têm daí os simulados e tem a avaliação formativa, que é, no caso, os exercícios que eles fazem, o comportamento em sala de aula, esse tipo de coisa. [...] Quando eu elaboro as provas, elas têm dois objetivos: um que é essa interpretação de texto. [...] Então, por exemplo, vamos supor, dez questões mais ou menos. Então, cinco a seis questões voltadas para interpretação de texto e cinco questões voltadas para a parte gramatical que foi apresentada durante os módulos. [...] E eu elaboro os exercícios. Faço exercícios de múltipla escolha, ou questões dissertativas, tá? [...] Os simulados não. Os simulados já vêm prontos do curso, do sistema, do módulo.*
>
> *Professora Terezinha: Tem algumas avaliações que o colégio fornece, que é o simulado. [...] As outras duas avaliações são do professor. Então, a gente faz essa prova. [...] E tem uma outra avaliação que é o que a gente chama de P3. No mínimo duas atividades avaliativas, tá? E essas atividades avaliativas podem ser o que o professor julgar interessante. [...] Então é isso. Leitura e escrita. Antes da pandemia, eu não fazia avaliação auditiva. [...] E a participação, eu tentava avaliar [...] quem estava ali bastante disposto a fazer leitura, a ir perguntando, a fazer exercício em aula e tal. Uma outra nota era pra isso.*

O começo do relato do Professor Hermínio traz a dimensão impessoal de seu ofício, pois revela as diretrizes avaliativas estipuladas pela instituição de ensino para todo seu corpo docente no cronotopo pré-pandêmico. Ou seja, trata-se de algo que todos os professores da instituição deviam seguir. Isso fica evidente no trecho "*A gente [...] tinha algumas coisas padrão para todas as matérias*", no qual a utilização da locução pronominal "*a gente*" demonstra que a orientação sobre a adoção de determinados instrumentos de avaliação deveria ser seguida por todos. Logo em seguida, na oração "*nessa avaliação escrita eu sempre tentava colocar exercício de listening, parecido com os que eu fazia em sala.*", Hermínio passa a utilizar o pronome de primeira pessoa "*eu*", que denota seu estilo profissional, sabidamente a dimensão pessoal do ofício segundo Clot (2011).

Algo semelhante acontece no relato do Professor Murilo. A dimensão impessoal de seu ofício fica evidente quando o docente explica que os alunos tinham duas provas

por bimestre, mais um simulado e uma avaliação formativa antes da pandemia. É possível inferir que tal organização das avaliações era uma diretriz estipulada pela escola, e não pelo professor. No entanto, ao contrário do Professor Hermínio, a fala do Professor Murilo não evidencia se todo corpo docente da escola deveria seguir a mesma estrutura avaliativa ou se tal organização se referia somente à disciplina de LI. Já a dimensão pessoal de seu ofício começa a ser revelada a partir do trecho "*Quando eu elaboro as provas...*", tornando-se perceptível, assim como no caso do Professor Hermínio, pelo uso do pronome de primeira pessoa do singular. A partir deste momento, o Professor Murilo narra como ele elaborava as avaliações, revelando, assim, seu estilo profissional,

Na explanação da Professora Terezinha, a dimensão impessoal de seu ofício é explicitada nos trechos em que ela explica a necessidade de aplicar um simulado[43], duas provas, e uma avaliação denominada P3, além daquela relacionada à participação dos alunos. Claramente, esta estrutura avaliativa era solicitada pela escola, e era seguida também pelos docentes das outras disciplinas, como fica evidente no trecho "*E tem uma outra avaliação que é o que a gente chama de P3*", em virtude do uso da locução pronominal "*a gente*". A dimensão pessoal de seu ofício, por sua vez, aparece a partir do fragmento "*Antes da pandemia, eu não fazia avaliação auditiva*". A começar dali, a professora narra as estratégias que ela, enquanto docente de LI, utilizava para avaliar seus alunos, especialmente no que diz respeito à participação deles em sala. Ao dizer isso, revela elementos de seu estilo profissional.

O que dizem e como o fazem também revela a dimensão transpessoal de seu ofício, segundo Clot (2011). Em outras palavras, seu gênero de técnicas. O uso de termos como "*gramática*", *"vocabulário*", "*listening*" e "*prova oral*" pelo Professor Hermínio; "*interpretação de texto*" e "*parte gramatical*" pelo Professor Murilo; e "*leitura*", "*escrita*" e "*avaliação auditiva*" é algo comum entre docentes de LI, e se refere aos modos específicos como determinadas comunidades laborais realizam suas tarefas. Estes vocábulos configuram-se, então, como reflexos das vozes sociais e do contexto comunicativo no qual os enunciados dos professores participantes da pesquisa foram produzidos.

[43] Segundo os professores, o simulado é um instrumento de avaliação que reproduz as condições e o formato de processos seletivos como vestibulares e concursos públicos, tendo como objetivo preparar os estudantes para eventos oficiais como estes.

Ao serem questionados sobre suas diretrizes avaliativas, os três professores mencionaram a avaliação da participação dos alunos em sala de aula como sendo algo institucional durante o cronotopo pré-pandêmico. Empiricamente observado, este tipo de avaliação tem um caráter subjetivo, por diversos motivos. Em salas de aula presenciais, percebe-se que alguns alunos participam ativamente nas discussões, enquanto outros preferem ouvir atentamente e absorver informações. Ambas as formas de participação podem ser consideradas válidas e podem contribuir para o processo de aprendizagem. No entanto, podem ser difíceis de avaliar e comparar.

Outro fator relevante é a quantidade de participação do estudante, que não reflete necessariamente a qualidade da interação. Um aluno pode falar muitas vezes, mas não contribuir significativamente para determinada discussão, enquanto outro pode fazer uma única observação que leva a discussão a um novo nível. Existe também a questão do viés do avaliador, na qual o professor pode, inconscientemente, favorecer certos tipos de participação ou certos alunos, o que pode influenciar a avaliação, por questões até mesmo culturais. É o que acontece, por exemplo, com alunos cuja cultura considera um ato de respeito ouvir em silêncio o professor que está falando, ato que pode ser interpretado como falta de participação por um docente oriundo de outras culturas.

O domínio do idioma também é algo que reflete diretamente na participação dos alunos. Isto porque, em aulas de língua inglesa, os estudantes que não são falantes nativos de inglês podem se sentir menos confortáveis para participar ativamente das discussões ou das atividades propostas. Por todas estas razões, a avaliação da participação dos alunos pode ser um processo complexo, e é importante que os professores estejam cientes desses fatores para tentar criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo. Hermínio, Murilo e Terezinha, percebem a participação de seus alunos em suas aulas pré-pandêmicas de modo positivo, como demonstram seus relatos:

> *Professor Hermínio: Eles participavam bem. Sexto ano era muito participativo. É do tipo de ter um texto no livro ou ter um diálogo e eles quererem ler. Eles queriam ler, eles queriam responder as perguntas, eles queriam participar. [...]. Não sei se eu tive sorte, mas eles eram bastante participativos nas aulas.*
>
> *Professor Murilo: Muitos participavam. [...] Eles gostam muito de conversar sobre determinados temas. Eles querem falar, eles querem expor as ideias deles.*

> *Professora Terezinha: A maioria deles participava muito. Eles são meus alunos há muito tempo. [...] Eu comecei no primeiro ano do fundamental I e fui dar aula para eles até o nono praticamente, sabe? Então assim, eles realmente participavam.*

Os relatos de Hermínio, Murilo e Terezinha sobre a participação de seus alunos em sala de aula refletem diferentes abordagens e métodos de ensino de LI, corroborando a avaliação de Thornbury (2023), no que diz respeito a sua percepção, de que a maioria dos professores são ecléticos e constroem suas práticas a partir de técnicas e procedimentos pedagógicos oriundos de diferentes métodos. Quanto à avaliação da participação de seus alunos, Hermínio afirma tê-la realizado a partir de elementos oriundos de uma abordagem tradicional de ensino de LI, focada em textos e diálogos do livro didático. É possível associar esta prática ao Método Gramática e Tradução, que enfatiza a leitura e a escrita através da tradução de frases e textos (Leffa, 1988). Isto contrasta com o fato de o mesmo professor ter revelado procurar ensinar LI como língua franca, seguindo as diretrizes do PPP da escola onde atuava antes da pandemia, mostrando, de fato, certo ecletismo em sua prática pedagógica.

O Professor Murilo, por sua vez, parecia adotar uma estratégia de avaliação que poderia ser situada na Abordagem Comunicativa, ao aferir a participação de seus alunos antes da pandemia. Seu relato mostra que, neste processo, discentes eram incentivados a expressar suas ideias e opiniões, um dos elementos característicos da Abordagem Comunicativa, que enfatiza a interação como meio e objetivo final do aprendizado de uma língua (Leffa, 1988, 2012). Esta constatação corrobora o que foi afirmado por Thornbury (2023), pois o relato do Professor Murilo sobre o método de ensino de LI adotado por ele revelou elementos do Método Gramática e Tradução.

A Professora Terezinha revela uma relação de longo prazo com seus alunos, o que permite supor a presença de aspectos afetivos em suas práticas pedagógicas. Ter um vínculo mais próximo com os estudantes possibilita um ensino mais personalizado e adaptado às necessidades e interesses individuais dos alunos. Isto permite que eles se tornem aprendizes ativos, ao invés de apenas receptores passivo de informações. Esses elementos são característicos da Abordagem Comunicativa no ensino de LI (Leffa, 1988, 2012), e vão ao encontro da afirmação da Professora Terezinha com respeito ao método de ensino de LI utilizado por ela em sala de aula no cronotopo pré-pandêmico.

Portanto, os relatos dos três professores, analisados a partir da afirmação de Thornbury (2023), leva à compreensão de que as abordagens e métodos de ensino de LI não são mutuamente exclusivos, e podem ser combinados de várias maneiras, para atender às necessidades específicas dos alunos e dos professores. Cabe destacar também que a participação ativa dos alunos antes da pandemia, observada nos três relatos, se configura como um indicador positivo de engajamento e interesse do corpo discente, independentemente do método de ensino utilizado.

Uma vez conhecidos detalhes sobre as abordagens e métodos de ensino adotados pelos professores Hermínio, Murilo e Terezinha, bem como suas estratégias de avaliação e sua percepção sobre a participação de seus alunos em sala de aula, as atenções se voltaram para as dimensões do ofício desses docentes. Partindo da premissa de que o trabalho do professor não se finda no ato de planejar suas aulas e lecionar em sala de aula, foi-lhes perguntado sobre suas rotinas burocráticas escolares no cronotopo pré-pandêmico. Neste momento, vieram à tona a forma como se fazia o lançamento da presença dos alunos, o registro dos conteúdos abordados em sala, e o preenchimento de quaisquer documentos ou relatórios escolares, por parte dos docentes. Os relatos a seguir revelam as percepções dos professores sobre este tema.

> *Professor Hermínio: Não tinha nenhum relatório extra nem nada. A gente lança [a presença] [...] no nosso sistema. [...] Então, a gente faz a chamada durante a aula. Quando a gente vai lançar presença, abre um campo para a gente digitar os objetos de conhecimento da aula. Ali digitava tudo e isso aí já ficava salvo. Tinha um lugar no sistema que a gente abria e já ficava tudo listado: data da aula e o que tinha sido cada aula. Então, aquilo ali era o suficiente. [...] Então, desde antes da pandemia, o que eu fazia era chegar na sala às [...] 7h00, porque nossa aula começa às 07h20, e daí, nesses vinte minutos, eu lançava as cinco aulas do dia, [...] e durante a aula eu fazia a chamada e pronto.*
>
> *Professor Murilo: A questão das presenças, tem que fazer a chamada todas as aulas, aquela coisa toda, os preenchimentos de diário de classe. Daí você tem que lançar as notas nos diários de classe e no site da escola, tá? [...] No caso dos diários, vou ser bem sincero: acabo deixando só para o final do bimestre, os conteúdos, aquela história. Tanto que eu tenho um controle ali pelo meu caderno, o que eu apresentei, o que eu deixei de apresentar. [...] E depois, no site da escola. Porque já houve casos de, por exemplo, ter tido problema no site e as notas se perderem, tá? E então, você tem que ter isso registrado. Você vai tirar isso de onde?*

> *Professora Terezinha: A gente tinha que preencher tudo no sistema, na verdade. A gente não trabalhava com aquele caderno [de chamada e conteúdos]. [...] Desde o início a gente trabalha no sistema. Lançava o conteúdo no sistema, as faltas no sistema. [...] Eles davam uma folhinha para a gente e depois a gente colocava no sistema. Então, na hora da aula a gente não tinha que acessar sistema nem nada. [...] Ali em 2019, a gente teve a implantação de um sistema um pouco melhor que dá (para acessar) no próprio celular. [...] Mas eu nunca fiz no celular porque eu achava que era ruim, que era muito pequenininho. Então, eu sempre preferia anotar na folha de chamada que a gente recebia e depois eu passava para o sistema.*

As falas dos professores trazem semelhanças e diferenças entre si e permitem a identificação das dimensões impessoal, transpessoal, pessoal e interpessoal de seus ofícios, de acordo com Clot (2011). A dimensão impessoal do ofício, aquela relacionada à tarefa, à organização do trabalho e à infraestrutura disponível nas organizações se manifesta na obrigatoriedade dos três docentes de realizar o lançamento das informações referentes à chamada, aos conteúdos ministrados em sala de aula e às notas obtidas pelos alunos nos sistemas oferecidos pelas escolas. Esta constatação está ligada diretamente à dimensão interpessoal do ofício destes docentes, pois o ato de registrar estas informações nos sistemas escolares visa municiar outros profissionais que atuam dentro destas instituições, como diretores, coordenadores e outros colegas docentes, de dados sobre seu corpo discente.

Nota-se, também, que a necessidade da elaboração de listas de presença, de conteúdos ministrados e de notas individuais dos alunos caracteriza a dimensão transpessoal do ofício, ou gênero de técnicas (Clot, 2010b) destes professores. Em outras palavras, representa aquilo que os docentes sabem ser intrínseco de sua profissão e que, por isso, deve ser realizado, desempenhando um papel importante na compreensão de sua atividade laboral enquanto professores. Já a forma individual como cada um deles executa essa função diz respeito ao seu estilo profissional, ao que Clot (2011) chamou de dimensão pessoal do ofício. Nos relatos acima, esta dimensão se revela em diferentes trechos das falas dos professores.

No caso do Professor Hermínio, ela fica evidente em sua opção por chegar mais cedo à escola para lançar no sistema os conteúdos a serem ensinados, de modo que possa, então, fazer a chamada em cada aula. Isto parece ser um hábito só dele, visto que ao falar sobre o assunto, o professor utiliza o pronome pessoal de primeira pessoa “*eu*”, ao contrário do que fez quando se referia ao sistema e ao corpo docente escolar como um todo.

O Professor Murilo, por sua vez, revela seu estilo profissional quando afirma que fazia suas anotações diárias em um caderno, lançando-as todas de uma vez ao final de cada bimestre, e justificando essa ação citando falhas já ocorridas no sistema da escola onde atuava. Ou seja, este erro levou o professor a adaptar suas técnicas às condições de trabalho que lhes eram oferecidas.

Já a Professora Terezinha demonstra a dimensão pessoal de seu ofício ao relatar que prefere fazer as chamadas em uma folha fornecida pela escola e só depois passar estas informações para o sistema, mesmo tendo a sua disposição um aplicativo de celular que permite eliminar este processo. Assim como no caso do Professor Murilo, Terezinha adaptou seus processos frente às contingências de seu ambiente de trabalho.

A intersecção de todos os temas abordados e relatados pelos professores Hermínio, Murilo e Terezinha até aqui compunha o cenário no qual se materializava a prática destes docentes durante o cronotopo pré-pandêmico. Enquanto processo, tal ação tencionava, em última instância, a aprendizagem dos alunos a ela submetidos. Ao serem questionados se estavam satisfeitos com o alcance de seus objetivos de aprendizagem no período anterior à pandemia, os professores compartilharam os seguintes relatos:

> *Professor Hermínio: Gosto de acreditar que sim. A gente sempre tem coisa para melhorar de um ano para o próximo. [...] Aí, a gente vai mudando, vai melhorando. Sempre tem alguns que, infelizmente, a gente não alcança. Que a gente não conseguiu que eles chegassem no esperado. Mas, eu vi muito crescimento de muitos alunos. [...] Espero que tenham aprendido alguma coisa.*
>
> *Professor Murilo: Olha, pra dizer bem a verdade, [...] muitas vezes sim, muitas vezes não. Depende muito do grupo de alunos, tá? Porque é um grupo muito heterogêneo. Então, muitas vezes, você tem aquela satisfação de, realmente, perceber que o aluno [...] está devolvendo para você aquilo que você passou para ele. Mas, é muito variável isso. Então essa questão de você realmente sentir satisfação com aquilo, não, muitas vezes não. E, muitas vezes, você sente que você procurou fazer o seu melhor, mas você percebe que não conseguiu atingir alguns alunos.*
>
> *Professora Terezinha: Então, em relação ao que é possível, o resultado sempre foi satisfatório. Nós sempre tivemos alunos aqui no colégio com rendimento muito bom em língua inglesa. E não atribuo isso a essa uma aula semanal, mas sim ao fato de que esses alunos vêm com uma carga horária muito maior que foi sendo reduzida. Porque até o quinto ano eles tinham cinco aulas por semana no*

> *regular. E fora os alunos que eram integral e tinham aula de tarde ainda. Então, a gente ainda colhe esses frutos, sabe?*

Apesar de, em linhas gerais, as falas dos professores demonstrarem uma suposta satisfação com relação ao alcance de seus objetivos de aprendizagem junto aos seus alunos, a construção composicional destes relatos revela posicionamentos distintos de cada um destes profissionais. Dentre os três docentes, o Professor Hermínio parece ser o mais satisfeito com seus resultados, mesmo fazendo a ressalva de que alguns de seus alunos supostamente não teriam sido capazes de chegar ao nível de conhecimento esperado por ele. No entanto, o docente parece perceber isso como uma oportunidade de revisitar suas práticas pedagógicas, projetando sua melhora. Isso fica evidente no trecho "*A gente sempre pensa 'não, isso aí, não! Isso aí não vou fazer mais', né? Aí, a gente vai mudando, vai melhorando.* A análise deste fragmento a partir das lentes da Clínica da Atividade de Clot (2007), demonstra que o professor estaria em processo de constante transformação de seu estilo profissional, que compõe a dimensão pessoal de seu ofício (Clot, 2011).

O relato do Professor Murilo, por sua vez, chama atenção por sua ambiguidade. Ao mesmo tempo em que se diz satisfeito com a aprendizagem de alguns de seus alunos, o docente expõe toda sua angústia e resignação com relação aos resultados alcançados por outros discentes. Isto se demonstra claramente na passagem onde Murilo relata que "*muitas vezes, você sente que você procurou fazer o seu melhor, mas você percebe que não conseguiu atingir alguns alunos*". Em sua fala, nota-se que a heterogeneidade nos níveis de aprendizado dos alunos, também citada por Hermínio e utilizada por ele como fator catalisador de mudanças em suas práticas pedagógicas, parece não surtir o mesmo efeito em Murilo. O trecho destacado permite inferir que aquilo que, supostamente, serviria de motivação para o Professor Hermínio, era algo que incomodava o Professor Murilo a ponto de fazê-lo questionar suas próprias práticas, por não conseguir atingir a todos os alunos. Aqui, é significativo constatar a maneira como uma situação comum a ambos os professores é percebida de maneira diametralmente oposta por eles, ganhando significados totalmente distintos, a partir de suas vivências singulares.

A fala da Professora Terezinha reporta uma crítica à dimensão impessoal de seu ofício (Clot, 2011). Evidencia-se isso logo no início de seu relato, no fragmento "*Então, em relação ao que é possível, o resultado sempre foi satisfatório.*" Ao

mencionar o que é possível, a professora se refere às condições de trabalho a ela oferecida para o ensino de LI. Neste caso, especificamente, ela faz menção à carga horária dispensada à disciplina de LI no EFII da instituição onde atuava antes da pandemia. Essa crítica ganha força e é explicada logo em seguida, quando a docente afirma que seus objetivos de aprendizagem só eram alcançados à época graças à presença de alunos que haviam tido contato com uma carga horária de inglês muito maior durante sua passagem pelo EFI, atrelando a este contexto a sua suposta satisfação com relação ao alcance de seus objetivos de aprendizagem no cronotopo pré-pandêmico.

A análise do ofício pré-pandêmico dos professores participantes deste estudo a partir das lentes da Clínica da Atividade de Clot (2007) não poderia ficar completa sem a observação de aspectos pessoais da rotina destes profissionais. Isto porque, segundo Clot (2007), a compreensão de questões relacionadas à vida pessoal dos trabalhadores é fundamental para analisar e intervir no contexto do trabalho, pois elas afetam diretamente a atividade laboral. Em outras palavras, as experiências, emoções, valores e subjetividades dos trabalhadores influenciam a forma como eles executam suas tarefas e se relacionam com as dimensões do ofício. Por isso, alguns momentos das entrevistas semiestruturadas foram dedicados a conhecer aspectos ligados à saúde e às atividades pessoais que cada um dos professores participantes tinha como hábito no cronotopo pré-pandêmico. Esses relatos foram relevantes, pois permitiram descobrir se o ERE e o EH tiveram algum impacto na vida pessoal destes profissionais durante o cronotopo pandêmico.

No que tange a questões ligadas à saúde antes da pandemia, o Professor Hermínio relatou não possuir nenhum tipo de problema à época. Por isso, não fazia uso de nenhum medicamento, nem realizava qualquer tipo de acompanhamento médico. O professor também revelou não ter o costume de praticar nenhum tipo de atividade física. Suas principais atividades de lazer eram a leitura, assistir a filmes e séries, e produzir textos para um blog[44]. O professor revela, inclusive, que dedicava quase a totalidade de seu tempo livre a essas tarefas, como mostra o trecho a seguir:

[44] Um blog, abreviação de "*weblog*", é uma plataforma digital em que indivíduos ou organizações publicam regularmente conteúdo em formato cronológico. Ele funciona como um diário online, permitindo que os autores, conhecidos como blogueiros, compartilhem seus pensamentos, experiências e opiniões sobre uma ampla variedade de tópicos. Esses registros ficam disponíveis na rede para que outros possam interagir e se beneficiar das informações compartilhadas. Um blog pode conter artigos, poemas, reflexões sobre a realidade, entre outros gêneros literários (Michaelis, 2024).

> *Professor Hermínio: Se eu contar o tempo que eu passo lendo e escrevendo, lendo e assistindo, fora o escrever e postar, eu diria aí que eu passo, sei lá, umas oito horas por dia fazendo isso.*

Assim como o Professor Hermínio, Murilo também alegou não ter a necessidade de realizar nenhum tipo de acompanhamento médico no período anterior à pandemia. No entanto, ao contrário de Hermínio, Murilo relatou que fazia atividades físicas, frequentando academia. Quanto a sua atividade preferida de lazer, o docente afirmou ser a leitura, ação para a qual dedicava, segundo ele, entre três e quatro horas por dia. Além disso, o professor declarou sair com amigos eventualmente para socializar, mas que isso não acontecia com tanta frequência, conforme revela o excerto abaixo:

> *Professor Murilo: Encontrava com os amigos, saia para tomar uma cerveja, mas mais esporadicamente. Só mesmo academia, leitura, tá? [...] Já estava num ritmo bem mais caseiro mesmo.*

A Professora Terezinha, por sua vez, revelou que antes da pandemia tratava uma doença na glândula tireoide, mas que isso estava controlado e não atrapalhava em nada sua rotina profissional. Fora essa questão, não apresentava mais nenhum problema de saúde. A docente também relatou gostar de viajar e levar uma vida bastante ativa fisicamente, praticando ciclismo e fazendo trilhas. Isso teria sido comum até o ano de 2019, quando teve de desacelerar seu ritmo por motivo de sua primeira gestação, trocando atividades mais radicais por caminhadas leves entre uma e duas vezes por semana. Ademais, declarou costumar frequentar a casa de seus pais, pois eles também residem no município de Foz do Iguaçu.

> *Professora Terezinha: Nos finais de semana, nós íamos na casa dos meus pais para almoçar. [...] Como a minha mãe mora no centro da cidade, eu acabava passando por ali para dar um oi, às vezes, no final do experiente.*

Os relatos dos professores participantes da pesquisa sobre aspectos de sua vida pessoal durante o cronotopo pré-pandêmico não referem nenhum tipo de interferência de seu ofício como docentes em suas rotinas privadas. Todos afirmaram apresentar uma condição de saúde satisfatória, inclusive a Professora Terezinha, apesar do problema mencionado relacionado a sua tireoide. Além disso, a percepção relatada por esses profissionais indica a disponibilidade de tempo para se dedicar a

atividades de lazer e de socialização. Isto é importante, pois proporciona um equilíbrio entre o trabalho, o lazer e o descanso, possibilitando contato com bens culturais, artísticos, intelectuais e de cuidado com a saúde fora do ambiente escolar.

Após exporem detalhes de suas vivências profissionais e pessoais, os professores Hermínio, Murilo e Terezinha foram convidados a compartilhar suas percepções acerca daquilo que consideravam as principais dificuldades enfrentadas por eles para o exercício da sua profissão durante o cronotopo pré-pandêmico. O conteúdo de suas falas é pertinente, pois revela angústias com as quais eles tinham que conviver diariamente em sala de aula, conforme pode ser lido nos relatos a seguir:

> *Professor Hermínio: Eu sempre achei que no inglês a gente tem uma dificuldade tremenda em sala de aula, no sentido que qualquer sala que a gente entre a gente tem níveis muito diferentes de inglês dos alunos, né? E isso sempre foi [...] algo que dificultou. [...] A gente precisa pensar em um aluno que nunca estudou um inglês na vida e que, se você falar inglês com ele, ele, a princípio, não entende nada. [...] E tem uns que o que as aulas originalmente trazem para eles são coisas que eles já sabem, né? Só que daí você vai precisar encontrar uma maneira de incentivá-los, de fazer uma coisa a mais.*
>
> *Professor Murilo: Os próprios alunos entendem a importância, mas eles não dão o mesmo peso que dão para outras disciplinas. [...] E isso acaba afetando. [...] Vamos supor que tivesse uma aplicação de uma determinada prova, tá? De uma determinada área que não fosse a minha, tá? Muitas vezes, não é sempre, mas eu já percebi que acontece isso, de encaixar na minha aula porque é inglês. Não vai fazer tanta falta. [...] Então, eu acho que, uma percepção que se tem, sabe-se da importância, entende-se a importância, mas na prática, mesmo, não se dá essa importância tão grande. [...] Com relação à prática, [...] uma das dificuldades que você tem mais é com relação ao nível dos alunos, porque acaba acontecendo ter um desnível muito grande nas aulas, do conhecimento dos alunos mesmo. E isso acaba dificultando um pouquinho no [...] no ensino.*
>
> *Professora Terezinha: Se eu for te dizer qual que era a dificuldade que eu encontrava, na maioria das vezes, de gestão de sala de aula. Mas daí é uma dificuldade minha mesmo, né? Às vezes de saber, de tentar gerenciar alguma situação para que os alunos prestassem atenção melhor ou para que tivesse uma colaboração maior. Então, era nesse sentido. Esses eram os desafios que eu encontrava, que era uma coisa que eu não conseguia preparar com tanta antecedência.*

Observando a construção composicional da fala do professor Hermínio no trecho em que ele relata que a disparidade de níveis de conhecimento de LI entre os alunos era algo que dificultava suas práticas pedagógicas em sala de aula antes da

pandemia, é possível inferir que esta situação não era algo vivenciado rotineiramente somente por ele, mas sim por grande parte da comunidade de professores de LI da EB. Essa constatação fica evidente pelo uso da locução pronominal "*a gente*" no trecho "*Eu sempre achei que no inglês a gente tem uma dificuldade tremenda em sala de aula, no sentido que qualquer sala que a gente entre a gente tem níveis muito diferentes de inglês dos alunos, né?*". A escolha do professor por este termo reforça seu lugar de fala, nesse caso a coletividade de docentes de LI da EB, colocando-o como uma espécie de porta-voz de seus pares. Tal inferência só é possível graças à existência de uma rede de vozes discursivas no enunciado de Hermínio, que constrói o seu discurso a partir da união de suas experiências com as vivências descritas nos discursos de outrem.

O heterodiscurso (Bakhtin, 2015), como traço inerente a qualquer enunciado, também pode ser percebido na fala do Professor Murilo, sobre sua percepção acerca da negligência que a escola e os alunos tinham com relação à disciplina de LI na EB no cronotopo pré-pandêmico. No caso da instituição de ensino, isto fica demonstrado no trecho "*Muitas vezes, não é sempre, mas eu já percebi que acontece isso, de encaixar na minha aula porque é inglês. Não vai fazer tanta falta*". Destaca-se que a escola, em nenhum momento, vai oficialmente declarar que as aulas de LI não são importantes dentro do currículo escolar. No entanto, o fato de designar justamente a aula de LI para a aplicação de avaliações de outras disciplinas revela, para o Professor Murilo, a valia que a escola atribui a essa disciplina. Já o trecho "*Os próprios alunos entendem a importância, mas eles não dão o mesmo peso que dão para outras disciplinas*" traz a visão de Murilo acerca do interesse dos alunos por sua disciplina. Tal opinião foi construída, muito provavelmente, a partir daquilo que os estudantes compartilham com ele em sala de aula, e também daquilo que deixam de realizar em virtude de priorizarem outras disciplinas.

O relato do Professor Hermínio também demonstra como a heterogeneidade de níveis de conhecimento do idioma está relacionada às dimensões impessoal e pessoal de seu ofício (Clot, 2011). A dimensão impessoal é revelada pelo fato de que o professor não tem qualquer tipo de ingerência na formação de suas turmas, cabendo à coordenação geral realizar esse trabalho. Com isso, a observação de critérios mais técnicos, como o nível de conhecimento de LI por parte dos alunos, é deixada em segundo plano. Possivelmente, tal situação não aconteceria, ou seria amenizada se o professor participasse do processo de composição das turmas. Isso acaba se

refletindo na dimensão pessoal, o estilo profissional do professor, conforme mostra o trecho "*Você vai ter que cuidar daquele que não é básico para ele aquilo ali e ele não sabe nada. E você vai ter que ensiná-lo".* Aqui, Hermínio demonstra que precisava adaptar suas práticas pedagógicas à realidade que encontrava em sala de aula, de modo a buscar atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de seus níveis, mas especialmente daqueles que possuíam um nível mais baixo.

Já o relato da Professora Terezinha demonstra como a dimensão interpessoal do ofício (Clot, 2011) também se relaciona dialogicamente com sua dimensão pessoal. Sabe-se que a dimensão interpessoal do ofício está associada à relação que o profissional tem com seus pares e com outros membros da organização em que atua. Neste caso, a organização seria a escola e seus outros membros os próprios alunos. Ocorre que, a partir da fala de Terezinha "*Às vezes de saber, de tentar gerenciar alguma situação para que os alunos prestassem atenção melhor ou para que tivesse uma colaboração maior*", é possível perceber que situações relacionadas à gestão do comportamento dos discentes em sala de aula tinham como resultado uma mudança na forma como a professora ministrava suas aulas. Em outras palavras, obrigavam-na a mudar seu estilo profissional, ou a dimensão pessoal de seu ofício.

Esta última observação conclui esta subseção, que propôs uma imersão nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa visando desvendar os intricados fios que teciam suas vidas profissionais e pessoais durante o cronotopo pré-pandêmico. Estes relatos revelaram desafios, conquistas e a complexidade do exercício de um ofício fortemente influenciado por elementos intrínsecos e extrínsecos a ele, exigindo do professor a capacidade de equilibrar tais questões de modo a realizar o melhor trabalho possível.

A partir da próxima subseção, esta investigação volta seus olhares para o cronotopo pandêmico, tempo e espaço no qual as vivências docentes descritas nesta subseção precisaram ser reinventadas dentro de um cenário de isolamento social e de adoção do ERE como forma de mediação pedagógica entre alunos e professores. Nesse novo contexto, quer-se explicitar, a partir das falas dos professores participantes da pesquisa, as estratégias utilizadas para enfrentar as mudanças abruptas às quais estes profissionais foram submetidos e como suas práticas requereram adaptações, de modo que pudessem continuar a exercer a docência, mesmo à distância.

3.2 No olho do furacão: percepções docentes sobre o ERE de LI na EB privada

O segundo momento das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores participantes deste estudo tratou de assuntos ligados às vivências destes docentes a partir da suspensão das aulas presenciais nas escolas onde atuavam e a consequente adoção do ERE como forma de mediação pedagógica. Durante a utilização desta modalidade de ensino, era corriqueiro ouvir pessoas, ligadas ou não à educação, comparando o ERE ao EaD, modelo educacional já amplamente difundido no Brasil. Porém, como visto na fundamentação teórica dessa pesquisa, Hodges *et al.* (2020) e Joye *et al.* (2020) colocam o ERE e a EaD em categorias totalmente distintas de ensino, que têm como único ponto de convergência o fato de utilizarem TDIC como ferramentas de mediação pedagógica. Isso gerou a curiosidade em saber se os professores participantes da pesquisa tinham alguma noção destas diferenças antes da suspensão das aulas presenciais e se a adoção do ERE na prática mudou seu entendimento acerca destas formas de ensino. Eis as respostas:

> *Professor Hermínio: Não entendia muito de ensino remoto, para dizer bem a verdade. Não tinha muita opinião. A gente pensava em ensino remoto como ensino a distância, né? [...] Como se fosse a mesma coisa [...]. Como aula que os alunos faziam de casa [...]. Mas não tinha muito entendimento, não.*
>
> *Professor Murilo: Na verdade, [...] esse ensino remoto emergencial [...] foi um tapa buraco. Foi a maneira que [...] o governo conseguiu achar para você manter esses alunos em sala de aula, para o ano letivo não terminar. No caso do EaD, é tipo assim, uma coisa muito mais estruturada, [...] planejada, organizada, com todos os meios digitais disponíveis para atender o aluno. Daí, no caso da aula remota, o caso não foi esse. Foi a solução encontrada, naquele instante, naquele momento, e era a única realmente possível. Não tinha outra, não tinha outra saída para você atender os alunos.*
>
> *Professora Terezinha: Olha, eu tinha feito, em 2019 ainda, [...] uma especialização a distância. Então, eu entendia que o ensino remoto era mais ou menos aquilo ali. Só que [...] não era ao vivo. Acho que tem [...] alguns módulos que estejam ao vivo e tal. No caso [...], essa especialização que eu fiz não tinha. Eram só as tarefas, vídeos e tal, tudo gravado. [...] Era isso que eu pensava que era um ensino remoto. A prática que a gente adotou aqui no colégio foi muito diferente. Na verdade, mais à princípio, [...] tivemos algumas aulas gravadas e fizemos algumas aulas gravadas, mas muito poucas, na primeira semana. [...] E depois a gente já começou com lives. Então, mudou minha visão, sim. E acho que de todo mundo, né?*

O relato do Professor Hermínio traz um elemento heterodiscursivo (Bakhtin, 2015) que permite perceber a presença de seus colegas professores em seu enunciado quando utiliza o termo "*A gente*", viabilizando a inferência de que a falta de entendimento prévio sobre o ERE descrita em sua explanação também era algo compartilhado por seus pares. Essa menção também oportuniza refletir sobre a grandeza do desafio enfrentado por ele e seus colegas para implementar, em um curto período, uma modalidade de ensino até então praticamente desconhecida pelos professores.

O Professor Murilo mostra uma visão mais crítica sobre o ERE, manifestada quando ele se refere à modalidade como uma espécie de "*tapa buraco"* usado pelo governo como estratégia para não encerrar o ano letivo de 2020 logo em seu início. A fala do professor revela sua insatisfação com a forma como as decisões sobre a implantação do ERE foram tomadas, especialmente no que diz respeito ao planejamento pedagógico realizado neste período. Seu parâmetro de comparação foi o conhecimento prévio que tinha acerca das características basilares do EaD, adquirido durante sua graduação em Pedagogia, obtida também em um curso EaD.

Murilo justifica sua posição um pouco depois, em trecho da entrevista no qual afirma que a modalidade EaD a qual teve acesso na graduação era algo estruturado, sendo uma coisa "*programada, [...] para você ter acesso a isso e você realmente conseguir alcançar seu objetivo*". Subentende-se deste excerto que o ERE, para o docente em questão, foi percebido como uma iniciativa desorganizada e desestruturada, podendo, por isso, não ter alcançado seus objetivos de aprendizagem, caso existissem. Um dos motivos apontados por Murilo para esta situação foi o fator tempo, pois ele cita que o "*começo [do ERE] foi muito, muito de supetão. Não se esperava que fosse acontecer*". Infere-se, a partir de sua fala, que o docente entende ser necessário um prazo de planejamento maior para a elaboração de modelos de ensino e aprendizagem a distância, conforme citam Joye *et al.* (2020), fato que não ocorreu antes da implantação do ERE.

Assim como o Professor Murilo, a Professora Terezinha também relatou já ter tido uma experiência com a EaD, em um curso de pós-graduação *lato sensu* antes da pandemia. Esta experiência serviu como base para seu entendimento prévio a respeito do que seria o ERE. No entanto, a docente relata que a implementação prática desta modalidade de mediação pedagógica executada por ela e por seus pares revelou distinções claras entre estas duas formas de ensino:

> *Professora Terezinha: As aulas EaD tinham tarefas que já se assumia que os alunos fariam. Leituras e tarefas, por exemplo. Leituras ou vídeos, etc. E aí, as tarefas, que eram como se fossem avaliativas. E tinha provas. Então era bem diferente do que a gente adotou [no ensino remoto]. Mas eu imagino que [o EaD] tenha muito mais tempo, que seja uma coisa planejada por bastante tempo, com mais calma. E enfim, [no ensino remoto] a gente teve que fazer tudo às pressas, correndo, porque era para ontem [...]. Então, foi muito diferente porque eu acredito que o EaD é um curso pensado, planejado por várias cabeças. Não que não tenha sido dessa forma. Para nós também foi, no caso do ensino remoto. Mas foi às pressas. Foi uma questão de emergência. E daí, foi bem tenso! Bem louco!*

Na continuação de sua resposta sobre o tema, Terezinha mostra que sua vivência pessoal permitiu-lhe conhecer as principais características da EaD, conforme citam Arruda (2020) e Joye *et al.* (2020). Também é possível perceber que, assim como Murilo, Terezinha aponta a urgência na adoção do ERE como um fator complicador para o planejamento e a implementação desse modelo de mediação pedagógica. Isto é demonstrado no momento em que a professora fala "*a gente teve que fazer tudo às pressas, correndo, porque era para ontem*". Este excerto demonstra também o sentimento de angústia da docente ao lembrar do período em que o ERE era o único meio de se relacionar pedagogicamente com os alunos.

No entanto, a angústia e insatisfação demonstradas pelos professores Hermínio, Murilo e Terezinha vão muito além de um simples desconforto causado pela adoção de uma modalidade de ensino até então inédita na EB. A opção das instituições de ensino pelo uso do ERE teve desdobramentos práticos, que impactaram vários aspectos já estabelecidos das rotinas pessoal e profissional destes docentes, especialmente no que diz respeito às dimensões de seus ofícios (Clot, 2011). Nesse contexto, um dos pontos de maior interesse desta pesquisa era revelar, a partir da ótica dos professores participantes, como aconteceu o processo de migração do ensino presencial para o ERE nas escolas onde eles atuavam e como ele funcionava na prática. Afinal, este foi o ponto de partida para todas as experiências singulares vividas por estes profissionais durante o cronotopo pandêmico. Veja, a seguir, os relatos sobre como se deu a migração entre as modalidades de ensino presencial e remota:

> *Professor Hermínio: Primeiro, a escola deu duas semanas de férias. A gente adiantou (as férias) de julho [...] para março. [...] A escola estava decidindo o que fazer e como funcionar as coisas. Eu sei que a gente também ficou sem saber durante pelo menos uma semana. A gente*

> *ficou como se fosse as férias de julho mesmo, em casa. Depois começaram as conversas de como seria. Quem começou primeiro foi o Ensino Médio. Depois de duas semanas, o Ensino Médio já começou com aula síncrona ou aula assíncrona. [...] O fundamental ainda demorou um pouquinho mais. A gente ficou duas semanas de férias, e aí a gente ficou mais umas duas semanas mandando atividade para casa [...]. Depois, a gente entrou no mesmo ritmo do médio. [...] Mas assim, o fundamental entrou com aula assíncrona e síncrona de verdade um mês depois.*
>
> *Professor Murilo: Na verdade, ele não foi uma coisa suave. Foi uma coisa "pum" [repentina]! No caso, não foi tipo assim: "se preparem para as aulas remotas que elas ocorrerão". Não. "Vocês vão começar a dar aulas remotas agora". Pronto! E daí? O que que você faz? [...] A princípio, nas duas primeiras semanas, [...] foram mais ou menos aulas gravadas. Mas, logo já veio a orientação para fazermos aulas remotas [síncronas].*
>
> *Professora Terezinha: Nos primeiros quinze dias, eu participei, (por)que eu estava na coordenação pedagógica naquele momento.* [...] *O primeiro passo quem deu foram os mantenedores [...] em termos de estratégia. Eles se reuniram com as direções, e começaram juntos a construir esse formato [...]. A gente deu as aulas pelo Zoom. Aí, eu sei que [...] o diretor geral do grupo fez os treinamentos conosco, com todos os professores. [...] Tanto ele nos ensinou a mexer, a explorar, a usar as ferramentas do Zoom quanto do Google Classroom. Só que do Google Classroom, como a gente já tem uma parceria no colégio, a gente já tinha explorado em alguns momentos. [...] Então, ele fez esse treinamento e a gente foi tirando algumas dúvidas.*

Mesmo sendo peças-chave para a consolidação do ERE como modalidade emergencial de mediação pedagógica, os relatos acima revelam que os professores participantes da pesquisa não foram convidados, em nenhum momento, para atuar no processo de elaboração das diretrizes a serem seguidas para a implementação do ERE nas instituições de ensino nas quais trabalhavam. Exceção feita à Professora Terezinha, que participou do início deste processo, mas não como docente, e sim como coordenadora pedagógica. Nesse trecho do discurso da professora, misturam-se as falas de uma Terezinha coordenadora com uma Terezinha professora, o que evidencia mais uma vez o movimento dialógico entre as vozes discursivas que compõe, nesse caso, a heterogeneidade de Terezinha enquanto sujeito participante da pesquisa (Fanti, 2003).

Também se depreende das falas dos professores que todas as decisões referentes à inserção do ERE no dia a dia escolar foram tomadas de cima para baixo, sem levar em consideração a opinião de quem, mais tarde, seria responsável por planejar e executar esta mediação na prática, revelando assim a faceta arbitrária da

dimensão impessoal do ofício destes professores (Clot, 2011). A análise dos relatos destes docentes também mostra similaridades entre o que eles vivenciaram com o ERE na prática e aquilo que Joye *et al.* (2020) apontaram como características deste modelo de mediação pedagógica, neste caso no que diz respeito à interação com os alunos – síncrona, por meio de videoconferências unilaterais (professor-aluno) e assíncronas, por meio do envio de materiais e tarefas virtuais – e à inexistência de um planejamento coletivo.

O resultado disso é o aumento de um sentimento de insegurança que já se fazia presente no âmbito pessoal de toda comunidade mundial por conta da crise sanitária global e que, a partir daquele momento, passou a permear também a vida profissional destes professores. Esta sensação é latente no trecho em que o Professor Hermínio fala "*Eu sei que a gente também ficou sem saber durante pelo menos uma semana*", bem como no excerto "*Vocês vão começar a dar aulas remotas agora. Pronto! E daí? O que que você faz?*", narrado pelo Professor Murilo. Essas falas demonstram a ânsia dos professores, naquele momento, por formações e instrumentalizações mínimas que lhes mostrassem um norte e permitissem iniciar suas práticas pedagógicas no ERE. Ao serem perguntados se receberam das instituições onde trabalhavam algum tipo de suporte neste sentido, os professores deram as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: Sim, a gente teve reuniões on-line. [...] Assim, de como usar as plataformas que a gente ia usar e de algumas ideias do que a gente poderia usar. Mas, tivemos alguns encontros on-line para isso.*
>
> *Professor Murilo: Não houve nada, na verdade. Parte dos professores, pelo menos do meu ambiente de trabalho, foi um passando informação para o outro, trocando ideias, dando dicas de coisas que poderiam ser feitas. Mas, não houve um aperfeiçoamento da área para você saber como lidar com isso tudo. [...] Na verdade, eles falaram assim: vamos começar as aulas remotas. Não houve uma orientação de como você faria a apresentação dessas aulas remotas. [...] Daí, no caso, eu parti para o uso do livro digital, porque era uma maneira muito mais fácil de os alunos poderem visualizar o conteúdo.*
>
> *Professora Terezinha: Foi trazido como fazer. Como utilizar o PowerPoint ou o Google Presentations para fazer aulas. Aí, todos os professores estavam familiarizados com isso. E também a questão de como fazer com o Zoom, né! [...] O que foi abordado foi, basicamente, ferramentas. Ferramentas que a gente ia usar para dar aula. Claro que eles também conversaram conosco quanto a compreensão do*

> *momento que a gente estava passando. [...] Que isso poderia, sim, se estender, e que a gente tinha que estar preparado.*

Os relatos dos professores Hermínio, Murilo e Terezinha dialogam mais uma vez com algumas características da modalidade ERE apontadas por Joye *et al.* (2020), agora relacionadas à formação docente e ao uso de TDIC. Hermínio e Terezinha afirmam terem recebido formações pontuais logo no início da implementação do ERE, para auxiliá-los no processo de adaptação de suas práticas pedagógicas para essa modalidade de ensino.

O Professor Murilo, por sua vez, afirma não ter recebido nenhum tipo de suporte de sua instituição, cabendo a ele a tarefa de digitalizar seu fazer docente. Não por acaso, e dada a urgência da situação, o professor optou pela utilização do material didático digital que possuía, pois considerou essa uma forma "*muito mais fácil de os alunos poderem visualizar o conteúdo*". Essa decisão remete à tendência mencionada por Lemke (2010) de os professores recriarem no ambiente virtual algo que lhes é familiar e culturalmente institucionalizado. Além disso, também corrobora outra característica do ERE citada por Joye *et al.* (2020) relacionada à forma de trabalho de conteúdos programáticos, que por norma configurou-se durante o ERE como uma transposição do ensino presencial para o ensino remoto.

A fala do Professor Murilo também revela a cooperação mútua entre seus pares no sentido de compartilhar informações que pudessem ser úteis para todo o corpo docente da escola no momento de ministrar suas aulas remotas. Esse movimento revela a dimensão interpessoal do ofício de Murilo, ligada à relação deste profissional com seus pares e com os outros membros da organização em que atua e a como esses indivíduos acessam e produzem efeitos entre si (Clot, 2011).

Contudo, cabe notar que a adoção do ERE nas escolas, por si só, independentemente da oferta ou não de formações pedagógicas para os professores, teria influenciado de imediato a dimensão pessoal do ofício desses docentes (Clot, 2011). Isto porque os três relataram que houve necessidade de mudarem seu estilo profissional, não só no que diz respeito à forma de mediação professor-aluno, que passou a ser remota, mas também com relação à adoção de aulas assíncronas, que demandavam a produção prévia de conteúdos gravados, que teve como resultado o aumento de sua carga de trabalho.

Essa nova configuração das aulas também teve como consequência imediata alterações na dimensão impessoal de seus ofícios (Clot, 2011), no que diz respeito à carga horária e à remuneração destes professores. O Professor Hermínio, por exemplo, iniciou o ano de 2020 com uma turma a mais do que em 2019 no nível EFII, totalizando sete turmas e quatorze horas/aula. No entanto, em virtude das adaptações feitas pela escola onde trabalhava para se adequar ao ERE, sua carga horária durante a pandemia passou a ser de seis horas/aula semanais, conforme o docente explica no relato abaixo.

> *Professor Hermínio: Eu tinha três sextos anos e quatro sétimos, certo? São sete turmas, quatorze aulas e duas aulas por semana com cada um. Dessas duas aulas por semana, uma delas era assíncrona, então era gravada. Daí era a mesma [aula] para todas as turmas, porque era uma aula gravada. E ficava uma hora, referente a uma aula, de plantão. Então assim, eles assistiam a aula que tinha dez, quinze minutos e eu ficava de plantão, onde eles podiam entrar para tirar dúvidas, para conversar comigo. [...] E outra aula semanal que era síncrona. Só que essa aula síncrona era uma aula para todos os sextos anos. Todos os sextos anos entravam na mesma aula. Então, eu tinha três aulas por série. Ao invés de ter as quatorze aulas, eu tinha seis.*

Nesse formato de aulas, Hermínio explicou que, após assistirem à videoaula enviada por ele, os alunos deviam realizar atividades pedagógicas relacionadas ao seu conteúdo e, caso tivessem alguma dúvida, deviam acionar o professor, que ficava de plantão em uma sala virtual do aplicativo *Google Meet*. Já na aula síncrona, o docente retomava os conteúdos vistos durante a aula assíncrona e corrigia as atividades pedagógicas passadas como tarefa de casa aos alunos. Outra mudança adotada por ele em suas práticas foi com relação ao uso do material didático digital, ferramenta que, antes da pandemia, não era utilizada por Hermínio.

> *Professor Hermínio: Ano passado [2020], eu tirava print de tudo o que eu ia usar na aula. Então eu abria o livro digital, eu tirava print, jogava pro PowerPoint e daí, no slide, eu escrevia as respostas por cima. Porque no slide, eu conseguia projetar a página do livro. Aí, eu ia clicando para ir apresentando as respostas.*

Segundo o docente, esta foi a maneira mais prática que ele encontrou para fazer os alunos acompanharem o livro didático durante as aulas. No entanto, como o material digital utilizado não trazia as respostas das atividades pedagógicas, Hermínio

teve de adaptar a forma como corrigia os exercícios durante as aulas, mudando assim o seu estilo profissional, ou a dimensão pessoal de seu ofício (Clot, 2011).

Com relação à diminuição do número de aulas, Hermínio explicou que ela se deu em razão da junção de suas turmas presenciais, que formaram então uma única turma on-line para cada ano. Contudo, essa redução não teria representado perdas salariais para o professor, conforme se observa em trecho posterior da entrevista, em que menciona: "*a gente continuou ganhando exatamente o que a gente ganhava antes*".

Perguntado sobre a justificativa dada pela escola para tal decisão – diminuição de carga horária sem reflexos nos vencimentos dos professores –, Hermínio relata a suposta ciência da instituição acerca do trabalho extra que seus professores estavam tendo para elaborar as aulas remotas. A intenção da escola, segundo o professor, era propocionar que esse trabalho adicional fosse desenvolvido dentro da carga horária contratada de cada docente, fundamentando assim o pagamento integral de seu ordenado, mesmo com menos horas ministrando aulas. Esta afirmação é relevante, pois mostra, pela primeira vez, uma consciência da instituição a respeito da dimensão impessoal do ofício, entendendo que o trabalho dos professores durante o ERE não era composto somente da aula que eles ministravam em sala, mas também de inúmeras outras atividades (Clot, 2011). Veja o relato do professor:

> *Professor Hermínio: Acredito que a escola tentou fazer isso para diminuir o nosso tempo em sala, porque o Colégio[45] se preocupa bastante com essas coisas. Eles se preocupam bastante com a gente. Então eles sabiam que a gente estava fazendo [...] umas coisas a mais. Eles sabiam que a gente estava gravando aula. Leva tempo para gravar, para editar, para um monte de coisa. E daí assim, se a gente fizesse live, fizesse aula síncrona todas as manhãs, a gente teria isso [gravação e edição de videoaulas] todas as tardes. E a escola não queria que a gente fizesse isso. Queria que a gente mantivesse nosso trabalho dentro do nosso horário de antes da pandemia.*

O Professor Murilo, por sua vez, relatou que sua carga horária no segmento EFII não sofreu nenhuma alteração durante a adoção do ERE, permanecendo com sete turmas e quatorze horas/aula semanais. Por conta disso, e assim como ocorreu com o Professor Hermínio, sua remuneração também não foi afetada, conforme mostra o excerto a seguir.

[45]O nome verdadeiro da instituição de ensino citada pelo Professor Cláudio foi omitido, de modo a garantir o anonimato do participante da pesquisa.

> *Professor Murilo: A carga horária se manteve, pré-pandemia, pós-pandemia, se manteve a mesma carga horária. [...] No meu salário não houve alteração.*

A partir do momento em que as aulas começaram de fato, Murilo relatou que, durante aproximadamente duas semanas, a escola orientou seus professores a gravarem suas aulas, deixando-as disponíveis on-line para os alunos. Isto obrigou o docente a inserir em sua rotina de trabalho TDIC e ações que até então não faziam parte de suas práticas, alterando assim a dimensão pessoal de seu ofício (Clot, 2011), conforme relato a seguir:

> *Professor Murilo: As aulas gravadas eram o seguinte: [...] eu usava muito o livro. O material digital que nós utilizamos permite você fazer anotações. Então, eu verificava os principais pontos e ainda fazia anotações. Deixava nas páginas digitais dos livros e daí ia fazendo a explicação. Daí, ia passando durante a gravação, eu ia fazendo os apontamentos e mostrando, e fazendo essas anotações na página, indicando, dando exemplos para os alunos. [...] Não eram aulas muito extensas, dez, quinze minutos, porque daí era só você falando, não é? [...] Selecionava, pegava os módulos, dividia por partes. Começava a fazer a apresentação para eles do que a gente ia ver, fazia, escolhia as páginas, fazia as anotações e ia fazendo a gravação e apresentando as anotações para eles. Enviava para o YouTube e mandava depois o link [da videoaula] para os alunos.*

Passados os primeiros quinze dias, a rotina de trabalho do Professor Murilo foi novamente alterada, uma vez que suas aulas começaram a ser ministradas ao vivo, de forma síncrona.

> *Professor Murilo: Nós começamos a seguir o horário que nós tínhamos anteriormente. A princípio, as turmas foram unificadas, sétimos anos, oitavos. Então, nós seguimos os horários das chamadas turmas A. [...] A plataforma do material que nós usamos tem aulas que usam [a plataforma] Hangouts[46], que é do Google. Então você entrava na plataforma, agendava a sua aula, enviava o link para os alunos. Aí você ficava no aguardo, eles entrando, para você iniciar a sua aula.*

Segundo o professor, o envio do link das aulas era feito via aplicativo *WhatsApp*, no qual cada turma tinha um grupo criado desde antes da pandemia. Já a unificação das turmas, mencionada pelo docente, acabou não durando muito tempo.

[46]Segundo o suporte do *Google,* o *Google Hangouts* é uma ferramenta gratuita de vídeo e bate-papo disponível para titulares de contas do *Google*. O aplicativo é o precursor do *Google Meet*. Disponível em: https://bit.ly/3OcYl6k. Acesso em: 19 jul. 2022.

Segundo Murilo, quando a coordenação da instituição percebeu que a suspensão das aulas presenciais se estenderia por mais tempo, as turmas foram novamente divididas, nos moldes do que acontecia no modelo presencial, característica do ERE observada por Joye *et al.* (2020). Isto explica o porquê de a carga horária do Professor Murilo não ter sofrido alteração durante o ERE, contribuindo para que seus vencimentos também não fossem impactados, segundo o docente.

Entre os três professores participantes, a Professora Terezinha foi a que sentiu o maior impacto em sua carga horária. Em comparação com o ano de 2019, a docente perdeu apenas uma turma, passando de oito para sete no segmento EFII. Contudo, em razão das adaptações realizadas pela escola para se adequar ao ERE, sua carga horária diminuiu de oito horas/aula semanais para apenas quatro. Ela justifica esta mudança no relato abaixo. Cabe lembrar, no entanto, que a escola onde Terezinha atuava ofertava apenas uma hora/aula semanal de LI aos seus alunos do EFII, desde antes da pandemia.

> *Professora Terezinha: Eu tinha [...] sete turmas. Era uma de sexto, duas de sétimo, duas de oitavo e duas de nono. Então, durante a pandemia, como o ensino era remoto, não tinha questão de espaço físico, então as turmas foram agrupadas. E daí, acabei ficando com quatro.*

No que diz respeito à questão financeira, é preciso contextualizar com mais detalhes as responsabilidades profissionais de Terezinha na escola onde trabalhava, pois o impacto observado em sua remuneração foi considerável, principalmente ao comparar seus vencimentos durante a adoção do ERE àqueles percebidos antes da pandemia. Até o ano de 2019 e início de 2020, além de atuar como docente de LI no segmento EFII e em um curso livre de inglês oferecido pela instituição aos seus alunos no contraturno escolar, Terezinha acumulava também a função de coordenadora pedagógica da escola e também do curso livre de língua inglesa. A soma destas funções compunha uma carga horária de 40 horas/aula semanais[47], pelas quais recebia integralmente. No entanto, no início do mês de abril de 2020, a docente relata ter iniciado o período de gozo de sua licença maternidade. Em razão disso, se ausentou da escola por cinco meses, retornando somente no mês de setembro de 2020. Ao retornar, a professora pediu seu desligamento da referida coordenação e

[47] Segundo a professora, a remuneração da função de coordenação que exercia na instituição era calculada em horas/aula, assim como a relacionada à docência.

das aulas no curso livre de inglês, para que assim pudesse ter mais tempo para dedicar a seu filho recém-nascido. Com isso, tinha em mente uma redução em sua carga horária de 40 para 20 horas/aula semanais, todas no período matutino.

> *Professora Terezinha: Isso foi o que eu pedi. Porém, o colégio me reduziu um pouco mais, alegando a questão da pandemia, [...] que 90% dos pais estavam inadimplentes.*

O plano da professora era, portanto, renunciar vinte horas semanais. Contudo, entre as adaptações feitas pela escola para se adequar à adoção do ERE, uma delas foi atrelar a remuneração dos professores à carga horária efetiva em sala de aula, e não ao número de turmas, como aconteceu com os professores Hermínio e Murilo. Por esse motivo, a redução percebida pela professora foi considerável, pois ela relata que das "*quarenta (horas) foram para treze. Eu estava esperando receber vinte*". A justificativa para isso, segundo a escola e conforme o relato da professora, foi a inadimplência dos pais dos alunos. Desta forma, ao voltar para o trabalho após o cumprimento de sua licença-maternidade, Terezinha teve sua carga horária dividida da seguinte maneira: quatro horas no segmento EFII, três horas no curso livre de idiomas ofertado pela escola, e as outras seis horas coordenando esse curso livre de idiomas.

Para realizar tal diminuição, a escola se valeu da Lei n.º 14.020, publicada em 06 de julho de 2020, que instituiu o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda. No caso específico da Professora Terezinha, como a redução foi igual ou superior a 25% e inferior a 50% de sua carga horária total de vinte horas vigente no momento do retorno, metade de seu ordenado foi pago pelo governo federal (Brasil, 2020g). Percebe-se, a partir disso, que a pandemia também foi utilizada como argumento para o afrouxamento de leis trabalhistas que têm, como prerrogativa principal, mediar a relação entre empregados e empregadores. Assim, leis federais como a n.º 14.020/2022 acabam funcionando como instrumento de transferência de recursos públicos à iniciativa privada, em um processo que esgota a "capacidade dos trabalhadores de responsabilizar de forma trabalhista os patrões" (Zaidan; Galvão, 2020, p. 266). Isso também pode ter contribuído para o aumento do sentimento de insegurança já instaurado por conta das incertezas inerentes à implementação do ERE.

Após o recebimento das primeiras diretrizes, era chegada a hora de a Professora Terezinha ministrar as aulas remotas propriamente ditas. Sobre esse processo, ela relata o seguinte:

> *Professora Terezinha: No primeiro momento, o diretor[48] instruiu a gente a fazer as gravações com PowerPoint. Então, ele falou "vocês quem sabem como vão se sentir melhor, ou falando para a câmera ou vai ser vocês com o slide e sem aparecer, com a voz atrás, sem aparecer na câmera. Vocês que decidem". [...] Então as coordenações já criaram Google Classrooms para todas as turmas agrupadas. Aí, foram criados tópicos de todas as matérias, componentes curriculares. Daí, a gente mandava atividade, mandava material, mandava recado no mural. [...] Depois nós tivemos, claro, os ajustes. Por exemplo, primeiro era para gravar as aulas. Depois, nós tivemos alguns outros encontros onde foi comentado que nós iríamos, então, começar a dar as aulas ao vivo.*

Com relação à dinâmica das aulas, a professora relatou que as salas virtuais eram criadas pela coordenação da escola, que também se encarregava de enviar seus links, que eram fixos, para cada turma. Os professores e alunos passaram a seguir o horário normal de cada turma, cabendo aos professores acessar o link da turma no momento de sua aula. A partir daí, Terezinha conta que passou a utilizar com muita frequência o material didático digital que tinha disponível, mas que não fazia uso antes da suspensão das aulas em razão de questões estruturais da escola. A análise desta fala da docente, juntamente com o trecho a seguir, também revela alterações na dimensão pessoal de seu ofício, que tem como resultado uma mudança em seu estilo profissional (Clot, 2011).

> *Professora Terezinha: Eu usava a versão digital [do livro didático]. Eu não projetava a versão digital. Eu não compartilhava a tela da versão digital. Mas eu usava a versão digital para montar os meus slides, que a gente continuou usando. E daí, na hora da aula, eu compartilhava os meus slides feitos com o material digital.*

A digitalização dos fazeres docentes durante o ERE se deu, então, a partir de diversas TDIC, plataformas digitais e materiais didáticos digitais, sendo que cada um dos professores adotou estratégias distintas para ministrar suas aulas, que variaram

[48] O nome verdadeiro do diretor-geral do grupo, citado pela professora, foi omitido e substituído pelo termo "diretor" para garantir seu anonimato e o da docente participante.

conforme a estrutura tecnológica disponível em suas residências e as diretrizes de cada instituição para a qual prestavam serviço.

O Professor Hermínio, por exemplo, afirmou que, à época do ERE, contava com um computador de mesa, um telefone celular antigo, uma *webcam* (que precisou ser adquirida posteriormente, pois a bateria de seu celular descarregava rapidamente e não permitia que ele utilizasse o dispositivo ao longo de todas as aulas do dia), um fone de ouvido e um microfone.

> *Professor Hermínio: O que eu usava aqui em casa foi tudo comprado por mim. Webcam, microfone, fone de ouvido, tudo comprado por mim. Mas eu sei que teve professores… A escola estava aberta para os professores darem aula de lá, para quem quisesse. A gente tinha essa opção. Eu sempre preferi dar aula de casa.*

Perguntado se recebera algum subsídio financeiro de seu empregador para arcar com despesas como energia elétrica, Internet e compra de equipamentos, a resposta foi negativa. Já a escolha do professor em ministrar suas aulas a partir de sua residência foi posteriormente justificada por ele com o fato de considerar suficiente a estrutura tecnológica que dispunha em sua casa para atender as diretrizes estipuladas por sua escola para o uso do ERE. "*Cumpria com o que eu planejava"*, afirmou Hermínio.

O Professor Murilo, por sua vez, ao iniciar as aulas remotas síncronas, percebeu que a infraestrutura tecnológica digital disponível em sua casa não era suficiente para viabilizar suas transmissões. Segundo o docente, foi necessário pegar emprestado com sua irmã itens como microfone, fone de ouvido e *webcam*, pois ele não os possuía. Houve também tentativas fracassadas no sentido de utilizar um computador de mesa e um *laptop* antigos que, mesmo ganhando algumas atualizações, não apresentaram uma melhora em seus desempenhos. Ao reportar essa situação à escola, o professor teria recebido o empréstimo de um *tablet*, que passou a ser sua principal ferramenta de trabalho, juntamente com seu celular. Porém, segundo Murilo, devido ao excesso de uso durante o ERE, esse dispositivo também necessitou ser trocado, às suas expensas. Isto porque, assim como aconteceu com o Professor Hermínio, Murilo não recebeu nenhum subsídio financeiro por parte da escola para auxiliá-lo a arcar com esta despesa.

> *Professor Murilo: Foi complicado quando o meu celular, uma hora, simplesmente olhou para mim e disse adeus. Eu tive que comprar um novo. E foi bem naquela época, bem no meio das coisas, aí foi um impacto maior. Eu tive que gastar justamente para ir atrás de um celular bom [...]. Não é aquele para quebrar o galho, para servir para mandar mensagem de WhatsApp. Não! Tem que ser um bom porque você recebe [...], literalmente, centenas de arquivos [...]. Eventualmente, reuniões como essa, porque reuniões do corpo docente eram todas feitas pelo WhatsApp, pelo Hangouts, pelo Google Meet. Então tinha que ter um celular bom. Daí esse foi um gasto maior.*

O relato de Murilo, somado àquele em que afirmou não ter recebido nenhum tipo de formação tecnológica por parte da escola, para atuar no ERE, reverbera a preocupação de Oliveira (2020) e Joye *et al.* (2020) quando questionam: até que ponto os professores estavam preparados estrutural e tecnicamente para atuarem de forma remota?

Observa-se que a maior preocupação da instituição de ensino na qual Murilo atuava, teria sido, segundo seu depoimento, não deixar desassistidos os alunos e familiares, independentemente da formação tecnológica de docentes e da infraestrutura digital que eles possuíam em suas residências, para ministrar as aulas. Restou ao Professor Murilo buscar informações junto a seus pares, se amparar em familiares, e despender recursos próprios para poder exercer seu ofício, assumindo com isso prerrogativas que seriam de responsabilidade da escola, não suas.

A Professora Terezinha relatou ter em mãos, à época do ERE, um *laptop*, ou computador portátil, cedido por sua escola, um fone de ouvido e um *mouse*, que precisou adquirir posteriormente, às suas expensas. Segundo ela, "*isso era o principal, o básico*", e teria sido suficiente para realizar as ações planejadas, por ela, para alcançar os objetivos pedagógicos, naquele momento. Terezinha também afirmou não ter recebido quaisquer subsídios financeiros por parte da instituição onde trabalhava, para auxiliar na manutenção de sua estrutura tecnológica pessoal, utilizada para transmitir suas aulas remotas.

Cabe ressaltar, contudo, que apesar de as falas dos três professores apontarem para o fato de que não houve nenhum tipo de contribuição financeira destinada a eles por parte das escolas, para aquisição ou manutenção da estrutura necessária para a transmissão das aulas no ERE, todas as três instituições de ensino procuraram, a sua maneira, mitigar problemas estruturais por eles enfrentados durante o ERE. Isto ocorreu por meio do empréstimo de equipamentos ou com a viabilização de espaços digitalmente estruturados. Neste caso, portanto, não é

possível afirmar, ao menos nos moldes de Joye *et al.* (2020), que não houve nenhuma ponderação das instituições de ensino acerca da estrutura que seus profissionais dispunham para transmissão das aulas, uma vez que existiram iniciativas pontuais para amparar aqueles docentes que não possuíam os meios para ministrar suas aulas em um ambiente remoto.

Uma vez munidos de alguma TDIC, os professores relataram quais soluções tecnológicas passaram a fazer parte de suas práticas pedagógicas ao longo do ERE conforme explicitam os excertos a seguir:

> *Professor Hermínio: A gente usou as plataformas do Google. Então, a gente tinha Google Meet para as aulas síncronas, inclusive para as aulas assíncronas também. [...] Eu baixei programa para gravar tela, baixei de tudo. A gente fez os nossos testes. Tem o OBS estúdio, foi o que eu usei lá no começo [...]. Mas, no fim das contas, eu estava usando o Google para tudo. Então, eu abria uma reunião só comigo mesmo, projetava o que tinha que projetar na tela, colocava gravar [...], e daí saía a minha aula assíncrona. Então, até para gravar a aula era o Google Meet. Eu usei o Google para gravar aulas, para as lives, a gente usava o Google Class para avisos. Todos os Google. Daí, o Google Forms também para as avaliações.*
>
> *Professor Murilo: Hangout e o próprio WhatsApp para mandar os links, e o Google Meet. [...] Eu usei o YouTube a princípio, quando estava gravando as aulas.*

A Professora Terezinha, por sua vez, afirmou ao longo do segundo encontro que, durante o ERE, utilizou com frequência o editor de apresentações *PowerPoint*, o programa de conferências remotas *Zoom*, usado para interagir com os alunos de forma síncrona, e as soluções *Google Presentations* e *Google Classroom*. Percebe-se na fala dos professores que todas as soluções digitais por eles utilizadas durante suas aulas no ERE já eram recursos disponíveis para uso antes da pandemia. Contudo, como revelado por eles, não faziam parte de suas práticas pedagógicas rotineiras no período que antecede o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020).

As ferramentas mencionadas anteriormente estavam disponíveis para uso muito antes da pandemia. Portanto, não foram desenvolvidas exclusivamente para atender às demandas do ERE. Tratam-se de recursos cujas funcionalidades foram adaptadas àquela realidade de mediação remota do ensino. Essa constatação corrobora o apontamento de Castells (2002) sobre a adaptabilidade e a abertura em seu desenvolvimento como características do paradigma da tecnologia da informação.

Também ratifica Lemke (2010) quando afirma que o novo paradigma da informação possibilita a criação de diferentes formas de mobilizar os indivíduos e as comunidades no sentido de construírem seu conhecimento.

O processo de aprendizagem das funcionalidades dessas ferramentas, explicitado no excerto "*Eu baixei programa para gravar tela, baixei de tudo. A gente fez os nossos testes*", remete à noção de novo letramento, conforme citado por Lemke (2010), pois seria o conjunto de práticas sociais que ligam pessoas, mídias e estratégias, para construção de significado em um ambiente remoto.

Percebe-se, até aqui, três vivências distintas dos professores com relação ao processo de implementação do ERE nas escolas onde atuavam, e à composição de sua carga horária durante o início da utilização desta modalidade de ensino. O Professor Hermínio teve um aumento de turmas e uma diminuição de carga horária, com manutenção de seus vencimentos; o Professor Murilo não sofreu qualquer tipo de alteração em nenhum desses aspectos; e a Professora Terezinha vivenciou uma diminuição de turmas, de carga horária e de remuneração.

No entanto, mesmo em cenários distintos, os docentes revelaram uma percepção em comum. Ao serem perguntados a respeito de um suposto aumento em sua carga de trabalho por conta das adaptações institucionalizadas para a viabilização da adoção do ERE, os professores deram as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: Carga de trabalho eu acredito que sim, porque tinha um monte de coisa que eu não estava acostumado a fazer. Então, assim, eu fiquei bem angustiado, bem ansioso nesse sentido.*
>
> *Professor Murilo: Sim, com certeza, porque você tinha que ir em busca de várias coisas que você não tinha antes, que não tinha que fazer antes, certo? [...] Na verdade, o curioso não era tanto com relação ao conteúdo em si, mas como apresentá-lo. A carga de trabalho, se for considerar, por exemplo, apenas a apresentação de conteúdo, praticamente não alterou muito. Alterou com relação ao preparo da ação [...], que daí demandou tempo e a coisa do aprendizado mesmo. O que é uma coisa interessante, porque na verdade você está aprendendo muita coisa. [...] Esse é um bom ponto positivo.*
>
> *Professora Terezinha: A massivamente [...]. Porque eu precisava de muito tempo para preparar essas aulas. Então, foi muito desgastante.*

Os relatos dos professores trazem dois pontos que foram impactados a partir da adoção do ERE por parte das escolas: o tempo para planejamento das aulas e a busca por novos letramentos até então não necessários para o exercício da docência.

Essa percepção fica evidente na fala do Professor Hermínio, que afirma ter sido preciso realizar várias ações que não costumava desempenhar no cronotopo pré-pandêmico, bem como no trecho em que a Professora Terezinha declara ter precisado de muito tempo para preparar suas aulas. Embora as novas ações citadas por Hermínio não tenham sido especificadas por ele, tampouco o motivo que fez Terezinha gastar mais tempo para preparar suas aulas, é possível inferir, a partir da fala do Professor Murilo, que isso esteja ligado ao desenvolvimento de novas habilidades relacionadas ao uso pedagógico de recursos digitais. Isto porque Murilo ressalta que o aumento da sua carga de trabalho estava ligado ao seu processo pessoal de aprendizado acerca do uso e das funcionalidades de ferramentas digitais para apresentação de seus conteúdos.

Essa observação revela como o processo dialógico entre as dimensões do ofício acaba produzindo como resultado a modificação destas próprias dimensões em si. A imposição de novas formas de atuação por parte das instituições de ensino, especificando novas inteligências necessárias para a execução das tarefas determinadas (Pinheiro *et al.*, 2016), promove uma alteração na dimensão impessoal do ofício dos professores. Esta, por sua vez, demanda dos docentes o desenvolvimento destas novas inteligências, modificando, desta forma, seu estilo profissional, a dimensão pessoal de seu ofício.

O detalhe que destoa entre os três professores é como cada um deles percebeu este processo. O aumento de carga de trabalho ocasionado pela necessidade de aprendizagem de novos recursos digitais foi percebido de formas distintas pelos sujeitos de pesquisa. Hermínio e Terezinha, por exemplo, relatam esta experiência como algo negativo, que foi desgastante para Terezinha, e que deixou Hermínio angustiado e ansioso. Murilo, por outro lado, teria enfrentado o processo de forma mais leve, considerando como positiva a obrigatoriedade de aprender algo novo, capaz de acrescentar elementos às suas práticas pedagógicas. Analisando esta constatação a partir de lentes bakhtinianas, é possível perceber que a coexistência de enunciados que revelam diferentes discursos e perspectivas acerca de determinada questão expõem diferentes experiências e pontos de vista, permitindo a expressão da subjetividade, força ativa que molda e é moldada pelo uso da linguagem em contextos sociais e culturais específicos.

Ao serem indagados, então, sobre como o ERE impactou na prática o processo de planejamento de suas aulas, os professores Hermínio, Murilo e Terezinha

descreveram com riqueza de detalhes suas experiências neste quesito, conforme mostram os relatos abaixo:

> *Professor Hermínio: A gente teve que repensar as aulas todas. [...] Então, passou a fazer parte da minha preparação de aula tirar os prints dos livros, jogar isso no PowerPoint, respondê-los, planejar lá que ia entrar cada resposta com um click. Então, tudo isso eram coisas que eu não fazia antes. [...] Eu gastava mais tempo porque tinha mais coisas a fazer. [...] Na própria preparação de aula, fazer slides. A questão de atividade, que eu não falei, mas eu mandava atividade pra casa [antes da pandemia]. Eu pegava do workbook. Mas, como a pandemia veio muito no começo do ano, tinha aluno que ainda estava sem livro. Então, eu tirava print das atividades e colocava também no Google Class depois da aula assíncrona. Daí, em cima dessas imagens, eu preparava gabaritos que eu postava na sexta-feira depois da correção, que era para eles conferirem se tivessem perdido alguma coisa. Então, todas essas coisas a mais que eu tive que começar a fazer.*
>
> *Professor Murilo: Cara, ficou complicado. [...] Quando começaram as aulas remotas, o que aconteceu? É uma experiência nova, então você procura maneiras de você poder tornar aquilo atraente para o aluno, certo? Você procura, você começa buscar, ir atrás de apps, aquela coisa toda, e isso demanda tempo. E fora [...] que daí, como você não sabe como vai ser o andamento dessa aula, você procura se preparar para uma parte das eventualidades, certo? E daí, o que eu acabei notando é que, [...] nas aulas remotas, acabou se tornando eu muito o foco das atenções. [...] Então, você começa a preparar o que suprir [o tempo]. [...] Isso demanda muito tempo. E daí também você procurar determinados apps para você tentar enriquecer mais a tua aula [...]. Então, no princípio, foi tudo isso. Você passava horas buscando, procurando, aprendendo, tentando ver como que funcionava a coisa, testando para ver se dava certo.*
>
> *Professora Terezinha: Meu Deus do céu! Que parto que é preparar as aulas remotas! [...] Porque como eu não estou ali com os alunos, e [...] a maioria deles não abre a câmera, não ligam, você não tem noção do que está acontecendo lá. Se eles estão prestando atenção, se eles não estão prestando atenção. [...] Porque é muito fácil para eles acessarem qualquer outra coisa no computador, no celular. Então, [...] tentei fazer com que aqueles slides fossem interessantes [...]. Daí, eu colocava aqueles gifs animadinhos, alguma coisa a mais para chamar mais a atenção, para que eles já esperassem por isso e tentando que eles ficassem mais conectados. E isso leva muito tempo para fazer, muito tempo mesmo. Às vezes você pensava assim "ah, não, quinze minutos eu dou conta". [...] O slide, dependendo do conteúdo, para montar é pelo menos cinco minutos. Porque é aquele negócio de recortar, pega, cola, vai buscar imagem, vai buscar vídeo, daí coloca uma animação, faz isso. Nossa, é muito trabalhoso. [...] Porque daí não era só a preparação dos slides, era a preparação das atividades avaliativas, né! Então, assim, horrível.*

Esses relatos demonstram, de forma unânime, que o que mais tomou tempo dos professores no planejamento de suas aulas foram questões relacionadas aos novos letramentos digitais, necessários ao exercício da docência no ERE. A produção de recursos educacionais digitais e a busca por alternativas didáticas que tornassem as aulas mais interessantes para os alunos foram alguns dos elementos responsáveis pelo aumento da carga de trabalho dos professores. Estas, por sua vez, resultaram na alteração de suas práticas individuais, transformando assim o estilo profissional destes professores. A observação deste fenômeno coloca em perspectiva a afirmação de Clot (2010b) sobre o estilo profissional ser a "transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias" (Clot, 2010b, p. 126). Isso porque o fator catalisador dessas novas estratégias didáticas digitais assumidas pelos docentes foi a adoção do ERE. Caso isto não tivesse ocorrido, provavelmente o planejamento de aula destes professores continuaria acontecendo da mesma forma como se dava antes da pandemia.

Contudo, apesar do suposto ar de modernização que a utilização de recursos didáticos digitais variados possa ter dado às práticas pedagógicas do ERE, um trecho do relato do Professor Murilo chama atenção quanto ao processo de construção do conhecimento observado por ele a partir da adoção do ERE. Assinala-se que vai de encontro àquilo que Assmann (2000) e Castells (2000) afirmam acontecer dentro do paradigma da tecnologia da informação. Ambos os autores alegam que as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais aos indivíduos modificam a forma como eles se relacionam com a informação, transformando o ato de aprender, que passa a ocorrer por meio do compartilhamento de informações e da construção coletiva do conhecimento.

Porém, no excerto "*o que eu acabei notando é que, [...] nas aulas remotas, acabou se tornando eu muito o foco das atenções*", Murilo revela a percepção de que os alunos não se apropriaram das prerrogativas do paradigma da tecnologia da informação durante o ERE, ao menos no que diz respeito à aprendizagem escolar. Ao contrário, transferiram toda responsabilidade de realização deste processo ao professor, tornando-se espectadores passivos das aulas. Ou, em alguns casos, talvez nem isso.

Ratifica este entendimento um trecho da fala da Professora Terezinha, no qual ela afirma que, por não estar com os alunos presencialmente e pelo fato de a maioria deles não ligar suas câmeras nas salas virtuais, não era possível saber se os

discentes estavam ou não prestando atenção nas aulas. A justificativa dada pela professora para esta atitude era de que "*[...] é muito fácil para eles acessarem qualquer outra coisa no computador, no celular.*" Ou seja, ao invés de ser usado para construção coletiva do conhecimento, o acesso facilitado à informação por meio de TDIC individualizou a atenção dos alunos, canalizando-a para outros interesses que não os pedagógicos idealizados pelos professores. Em última instância, isso colocou ainda mais pressão no trabalho docente, pois além de ministrar aulas, era preciso disputar a atenção dos alunos com outros estímulos para eles muitas vezes mais interessantes. Uma competição na qual o professor, aparentemente, ficou em desvantagem.

Além dos novos letramentos digitais, outro fator que impactou a carga de trabalho dos professores participantes da pesquisa foi a inserção de novas tarefas a sua rotina burocrática escolar. Como visto na primeira subseção desta análise, que abordou a rotina profissional destes professores no período pré-pandemia, suas responsabilidades oficiais básicas giravam em torno do preenchimento de diários de classe, registro dos conteúdos programáticos e lançamento de notas dos alunos. Porém, o cenário totalmente novo imposto pelo ERE inseriu novas formas de realizar essas tarefas e novas responsabilidades, levando os órgãos reguladores e as escolas a exigir dos professores outras ações que pudessem, mais tarde, comprovar tudo que havia sido realizado por eles durante as aulas remotas. Ao serem indagados sobre suas percepções acerca do que mudou nesse aspecto durante o ERE, os professores relataram as seguintes experiências:

> *Professor Hermínio: Eu postava a chamada de todo dia no Google Forms. Eles [os alunos] tinham que entrar durante a aula e [...] digitar o nome deles. [...] Daí, durante a pandemia, a chamada era esse Google Forms que a secretaria mexia. E os objetos de conhecimento também era a secretaria, que abriu para cada componente curricular uma planilha no Excel. Daí, a gente digitava a data, o horário da aula e o que [...] foi dado naquela aula. [...] A gente usava o sistema para lançar as notas, [...] porque daí ele fazia lá os cálculos dele. [...] A partir do começo da pandemia, a gente tinha que fazer plano de aula de cada aula nossa. [...] A gente fazia de cada aula e mandava para a coordenação semanalmente. [...] A gente fez isso e aí o que a coordenação falava era que, ao fim do ano, para validar essas aulas, a gente não tinha certeza do que o núcleo pediria. Então, tinha grandes chances de o núcleo pedir esses planos de aula. Por isso que foi pedido que fosse feito já durante o ano.*

> *Professor Murilo: Nós fazíamos chamadas, tudo. Anotação das aulas, aquela coisa toda. Mas, além disso, você tinha que preencher um formulário para a Secretaria da Educação relacionado ao conteúdo, o link das suas aulas, horário, aquela história toda. E, tipo assim, o que você fazia no diário você fazia nesses formulários. Aula por aula, mais os meios digitais utilizados para você dar essa aula. [...] No começo, era aula por aula, e depois virou semanal. Mas, mesmo assim, era trabalhoso um pouquinho para você, porque você tinha que colocar todos os links das aulas que você utilizou, você tinha que ter anotado isso.*
>
> *Professora Terezinha: A equipe de apoio ficou responsável por admitir os alunos no Zoom. Às vezes a conexão caía e, para o aluno voltar, ele ficava esperando em uma sala de espera e quem admitia esses alunos era a equipe de apoio. Então, eles já faziam as chamadas. [...] Mas assim, uma das coisas que mais me lembrou a parte burocrática nem é de coisa [...] para os professores fazerem. Mas o tempo todo chegando documento de mudança de norma, aviso, comunicado, o tempo todo, sabe? Muito, muito comunicado.*

Percebe-se, a partir da fala dos professores, como mudanças na dimensão impessoal do ofício (Clot, 2011) promovidas pela escola geram impactos nos gêneros de técnicas (Clot, 2007), também conhecidos como gêneros profissionais (Pinheiro *et al.*, 2016), demonstrando que estes, de fato, estão em constante mutação (Clot, 2010b). Sabe-se que os gêneros de técnicas funcionam como uma memória coletiva, que valida procedimentos que compõem os conjuntos de ações inerentes às diversas profissões. Os relatos acima expõem como a mudança de condições de trabalho imposta pela pandemia estabeleceu novas formas de realização de rotinas tradicionais escolares, totalmente diferentes entre si. Note-se o exemplo do registro de frequência dos alunos. Tradicionalmente, ele era feito pelo professor, em sala de aula, manualmente, e em um livro de chamadas físico. E esta era uma ação compartilhada pelos professores que não se diferenciava muito de instituição para instituição. Era, inclusive, a realidade do Professor Murilo antes da pandemia, como visto na subseção anterior. Em alguns casos antes da pandemia, como os narrados pelos Professores Hermínio e Terezinha, tal tarefa já havia sido digitalizada, configurando-se em uma recriação tecnológica daquilo já institucionalizado nas escolas (Lemke, 2010).

No entanto, a suspensão das aulas presenciais e a necessidade urgente de registro da continuidade das classes levou cada instituição de ensino a desenvolver suas próprias estratégias para o cumprimento de suas rotinas burocráticas. Isso explica os diferentes procedimentos adotados pelas escolas dos professores

participantes para protocolar a frequência dos alunos. Cabe mencionar que cada instituição de ensino delegou a tarefa de registrar a presença dos alunos a diferentes membros da comunidade escolar. A escola de Professor Hermínio transferiu esta responsabilidade aos alunos. No caso do Professor Murilo, foi ele quem permaneceu responsável por este registro. Já a Professora Terezinha recebeu o apoio da equipe pedagógica da escola, que ficou com a incumbência desta tarefa. Essa constatação gera o interesse em observar qual destas estratégias se consolidou como integrante do gênero de técnicas dos professores de LI após o retorno às aulas presenciais, passando a fazer parte da etiqueta social desta comunidade de profissionais (Pinheiro *et al.*, 2016).

Outra situação que chama atenção nas falas dos professores é o posicionamento das escolas quanto às estratégias de validação futura das aulas remotas junto ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Foz do Iguaçu, órgão que responde à Secretaria da Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED/PR). A partir dos relatos dos docentes, é possível perceber que as informações que chegaram a eles foram totalmente diferentes, fato que impactou suas cargas de trabalho, na medida em que passou a ser necessária a elaboração diária ou semanal de planos e relatórios de aula contendo detalhes sobre as aulas ministradas por eles.

O trecho narrado pelo Professor Murilo demonstra que a escola onde ele trabalhava justificou a obrigatoriedade da elaboração destes documentos utilizando como pretexto uma suposta diretriz da SEED/PR neste sentido. Já o relato do Professor Hermínio mostra que o que foi passado para eles era que tal diretriz não era algo já definido, mas que poderia ser implementado, tornando a produção dos planos e relatórios de aula uma ação preventiva que poderia evitar problemas futuros para a escola e para o corpo docente. Essa constatação é corroborada pela fala da Professora Terezinha, que em nenhum momento menciona ter sido notificada por parte da escola sobre esta suposta orientação oficial do NRE e da SEED/PR, não precisando, assim, despender tempo para a produção de tais documentos. Isso mostra o cenário de desencontro de informações vivenciado pelos professores durante o ERE. Um contexto de incertezas que teve como resultado diferentes propostas de alteração na dimensão impessoal do ofício (Clot, 2011) das instituições de ensino, impactando de maneira distinta a rotina de trabalho das equipes de professores.

Outro ponto considerado relevante para as práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa durante o ERE era a questão das abordagens e métodos de ensino. Afinal, talvez pela primeira vez na história, especulações como as de Leffa (2012) sobre o futuro do ensino de línguas poderiam ter sua implantação ou não verificadas na prática. O autor, vale relembrar, afirma que as transformações sociais e tecnológicas teriam um impacto pedagógico muito grande, promovendo a autonomia epistemológica dos alunos e a invisibilidade do professor. Este, por sua vez, assumiria o papel de guia dentro do processo de construção do conhecimento destes alunos. A questão chave que se colocava para isso acontecer era a autonomia dos discentes. Supostamente, a inserção de TDIC no ensino e, principalmente, na aprendizagem, permitiria o desenvolvimento desta característica.

No entanto, os relatos dos professores revelam que não houve nenhuma solicitação oficial por parte das escolas ou iniciativa pessoal dos docentes no sentido de alterar abordagens ou métodos de ensino de LI durante o ERE. Desta forma, o Professor Hermínio continuou usando como referência para suas aulas o ensino de inglês como língua franca; o Professor Murilo seguiu baseando sua prática em aspectos do Método Gramática e Tradução; e a Professora Terezinha permaneceu utilizando elementos da Abordagem Comunicativa em suas aulas. Os três mantiveram, portanto, as estratégias metodológicas já adotadas antes da pandemia, adaptando-as ao digital e reforçando, assim, o que já fora observado por Lemke (2010) a respeito da tendência à digitalização de práticas analógicas nos primeiros momentos de inserção de TDIC nos processos de ensino e aprendizagem.

Esta escolha, tanto institucional quanto pessoal, de manter as linhas metodológicas pré-pandêmicas durante as aulas mediadas remotamente aparentemente não foi capaz de promover o interesse e a autonomia de todos os alunos no sentido de adaptar os conteúdos a suas realidades e necessidades individuais com relação ao idioma. Essa constatação surge a partir da análise dos relatos dos professores participantes sobre a participação discente nas aulas durante o ERE. Cabe aqui resgatar a afirmação unânime dos docentes de que, no período pré-pandemia, era alta a participação dos alunos em sala de aula. Esse envolvimento já não foi o mesmo ao longo da adoção das aulas remotas, conforme mostram os relatos abaixo:

> *Hermínio: O sexto e sétimo eram muito participativos. Sexto e sétimo, eles eram assim, de entrar na sala, daí você olhava estava todo mundo de câmera aberta. Daí, às vezes, eles queriam mostrar outras coisas, né, "olha, teacher, olha meu cachorro, olha meu gato". Então, a gente tinha umas aulas sobre isso, porque não tinha como. Até porque eles têm dez, onze anos.*
>
> *Murilo: Eu acho que nesse ponto o comportamento dos alunos ficou muito mais disperso. [...] Mas, teve uma participação que você percebe [...]. Até a quantidade não era tão pequena, apesar de ser minoria.*
>
> *Terezinha: Eles participavam muito menos no ensino remoto. Era muito difícil [...] fazer com que eles participassem [...]. Fazer com que eles mostrassem a câmera. [...] Era bem difícil.*

A compreensão de alguns elementos trazidos nestas falas passa, necessariamente, pelo entendimento do cronotopo (Bakhtin, 2018) no qual os alunos estavam inseridos durante a adoção do ERE. É a consciência dele que permite compreender a dispersão e/ou falta de participação dos alunos nas aulas relatadas pelos professores. É preciso levar em consideração que, literalmente da noite para o dia, o ambiente escolar dos alunos migrou da escola para suas casas. Esses locais, obviamente não preparados – ao menos em um primeiro momento – para serem o *lócus* de processos formais de ensino e aprendizagem, ofereciam inúmeros estímulos aos alunos que não se faziam presentes nas instituições escolares. Destacam-se, entre eles, a presença de animais de estimação ou de outros familiares, o acesso a brinquedos e jogos tradicionais e eletrônicos, e a disponibilidade de computadores de mesa ou portáteis conectados à Internet. Sem contar os aparelhos de telefone celular, que permitiam aos discentes isolados pelas medidas sanitárias um contato virtual quase que irrestrito com seus colegas de classe, por meio de aplicativos de mensagem e redes sociais. Tudo isso em um ambiente com pouca ou nenhuma supervisão de adultos, que dividiam este cronotopo com os alunos, mas que estavam envolvidos em outras tarefas que necessitavam de sua dedicação e tempo, como o trabalho *home office*, por exemplo. Os únicos responsáveis por acompanhar a participação e produção dos alunos eram, portanto, os próprios docentes.

Neste cenário, a competição pela atenção discente se tornou desleal para os professores. Isto porque uma das estratégias utilizadas pelos alunos para evitar a fiscalização dos docentes foi o desligamento de suas *webcams*. Desta forma, os alunos podiam se dedicar a quaisquer outras atividades que não as escolares sem, contudo, se ausentarem das salas de aula virtuais nas quais deveriam estar.

Subverteram, assim, um comentário comumente feito por professores a respeito de discentes pouco participativos em aula, no qual afirmavam que estes alunos se mantinham apenas de “corpo presente” em sala, pois suas mentes vagavam por outros lugares.

Durante o ERE, apesar de grande parte dos alunos encontrarem-se virtualmente em sala de aula, na verdade estavam de “corpo presente” em outras atividades. Talvez uma das razões que expliquem esse comportamento discente seja o fato de que seus docentes não tenham tido condições de replanejar suas práticas pedagógicas, adaptando-as àquilo que o paradigma da tecnologia da informação (Castells, 2002) indica aos processos digitais de ensino e aprendizagem. Isso poderia ser justificado pela emergência da continuidade de oferta de aulas imposta aos professores pelas instituições privadas de ensino para a qual prestavam serviços. Sobre a necessidade desta adaptação, cabe destacar o seguinte trecho da fala do Professor Hermínio: “*Daí, às vezes, eles queriam mostrar outras coisas, né, ‘olha, teacher, olha meu cachorro, olha meu gato’. Então, a gente tinha umas aulas sobre isso, porque não tinha como*”. Este relato mostra a preocupação de Hermínio em adaptar suas práticas pedagógicas à realidade contextual do aluno. Talvez este seja um dos motivos que expliquem a maior participação discente percebida por ele em suas aulas.

Como visto na análise das vivências pré-pandêmicas dos professores participantes desta pesquisa, um elemento constituinte de sua seara metodológica são os instrumentos de avaliação de desempenho dos alunos. Antes da pandemia, os docentes relataram seguir diferentes diretrizes para avaliar seus alunos, todas ligadas à dimensão impessoal de seus ofícios (Clot, 2011), já que eram estabelecidas pela escola, e não por eles. Resumidamente, apenas para efeito de comparação, o Professor Hermínio alegou que a avaliação de seus alunos era feita trimestralmente por meio de um simulado, uma avaliação escrita, uma prova oral e a aferição de notas para a execução de tarefas e participação em sala de aula. O Professor Murilo, por sua vez, relatou que seus alunos realizavam duas provas por bimestre. Estas se uniam a simulados e a uma avaliação formativa que compreendia a execução de exercícios propostos por ele e a observação do comportamento dos alunos em sala para compor a nota bimestral de cada estudante. Já a Professora Terezinha afirmou que a média bimestral de seus alunos era composta pelo desempenho dos discentes em um simulado oferecido pelo colégio, duas provas elaboradas pela professora, duas

atividades avaliativas – nome dado a trabalhos realizados em sala ou fora dela pelos alunos – e uma nota de participação.

Ao serem perguntados se tiveram que promover alguma mudança na forma de avaliar os estudantes durante o período de adoção do ERE, os docentes pesquisados deram as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: Avaliação escrita a gente fez pelo Google Forms [...]. A avaliação oral eu não consegui fazer, porque [...] estava todo mundo junto e como eram as salas juntas era bastante gente. [...] Eu tinha uma nota de participação. Porque tinha um monte de gente que gostava de ler, falava, que estava sempre ali. Então eu valorizava esses. [...] Daí, a gente tinha uma atividade avaliativa trimestral valendo cem pontos. [...] Eu tinha duas avaliações trimestrais, duas atividades avaliativas de cem pontos. Eu fiz cem pontos de tarefa [...] que eu mandava na segunda e corrigia na sexta e pedia para eles enviarem fotos no Google Class.*
>
> *Professor Murilo: No caso, os critérios, as maneiras como eles são avaliados permaneceram os mesmos. Apenas os meios que modificaram. [...] No caso, vamos supor, nós temos um tipo de exercício que é feito semanalmente, que era em uma folha impressa [...]. Isso passou a ser feito digitalmente. [...] No caso das provas, elas [...] passaram a ser feitas digitalmente, [...] pois o sistema oferece um campo para você criar, por exemplo, questões objetivas, subjetivas, dissertativas e assim vai.*
>
> *Professora Terezinha: Não houve mudança no formato [...] Mas sim, houve mudança em termos de [...] critérios [...]. Afirmo que foram mudanças de critério porque me parece que a exigência diminuiu durante aquele momento em que estávamos só on-line, que não tinha como a gente continuar com aquela demanda de estudo, de nota, de rendimento dos alunos, sendo que eles estavam passando por um momento totalmente diferente e inesperado, assim como nós. Então, a gente teve um pouco de sensibilidade nessa questão. [...] A gente estava fazendo [as avaliações] no Google Forms e enviava. [...] Então, em determinado horário durante a aula de inglês, os alunos faziam a prova de inglês. Eles tinham ali trinta, quarenta minutos para fazer a prova de inglês preparada pelo professor. Então, eu tinha que preparar visando aquele tempo de prova e cada um fazia na sua casa. A gente não tinha controle sobre isso.*

A fala do Professor Hermínio expõe como o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020) impôs mudanças à forma tradicionalmente adotada pelo docente em questão para a avaliação de seus alunos. A primeira delas diz respeito à mídia utilizada para elaboração e realização das duas avaliações escritas do trimestre, que migraram da folha de papel para o aplicativo *Google Forms*. Neste caso, a tecnologia agiu como aliada do professor, permitindo que ele elaborasse suas provas de uma maneira mais

próxima àquela a qual já estava acostumado (Lemke, 2010). No entanto, o mesmo já não pode se dizer sobre sua avaliação oral, pois a tecnologia utilizada pela escola para unir as turmas de Hermínio foi justamente o elemento que o impediu de avaliar, por meio de um teste formal, a oralidade de seus alunos. A escola também aboliu o simulado trimestral, aparentemente substituindo-o por atividades avaliativas nos mesmos moldes das aplicadas pela Professora Terezinha antes da pandemia. Os critérios tarefa e participação continuaram sendo avaliados da mesma forma que no período pré-pandêmico. Percebe-se, no caso do Professor Hermínio, mudanças nas dimensões impessoal e pessoal de seu ofício (Clot, 2011) durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020).

A mudança das mídias utilizadas para elaboração e aplicação das avaliações também foi observada pelo Professor Murilo, sendo esta a única alteração percebida por ele com relação às estratégias de avaliação adotadas durante o ERE. No entanto, talvez a modificação que mais chama atenção foi a percebida pela Professora Terezinha, ao sugerir ter havido uma indicação da escola onde trabalhava para diminuir o nível de exigência das avaliações elaboradas pelos professores. Essa diretriz, mesmo que justificada por uma suposta preocupação da instituição de ensino com o momento vivido pelos estudantes durante o ERE, é no mínimo curiosa. No trecho em que Terezinha fala "*A gente não tinha controle sobre isso*", ela sugere o entendimento de que os alunos, ao realizarem suas provas em casa, tinham acesso às respostas das avaliações por meio de TDIC e da Internet.

Ora, se isso ocorria, por que diminuir e não aumentar a dificuldade dos testes? Qual o objetivo pedagógico dessa orientação? Não seria mais lógico, a partir da justificativa oficial, propor alterações nas estratégias avaliativas que englobassem o uso do digital na elaboração das atividades propostas? A impressão que o relato da professora deixa é de que a preocupação da instituição de ensino não era com a aprendizagem dos alunos, mas sim com suas notas. Afinal, um desempenho ruim poderia levar a uma reprovação. E esta, por sua vez, poderia levar a um cancelamento de matrícula, que acarretaria prejuízos financeiros à instituição de ensino. Esta constatação explicita um dos elementos que compõem a dimensão impessoal do ofício de professores da rede privada: o capital. Logo, iniciativas que busquem assegurar a sua entrada nas empresas que atuam na área da educação podem ter um impacto direto nos processos de ensino e aprendizagem de professores e alunos,

que nesses casos tendem a ficar em segundo plano, como pode ser inferido a partir do relato da Professora Terezinha.

Todas as alterações reveladas até aqui na rotina profissional dos professores de LI participantes desta pesquisa ocorridas em virtude da adoção do ERE pelas instituições de ensino onde atuavam repercutiram também em sua vida pessoal, impactando seus relacionamentos, sua saúde física e mental. Vale lembrar, conforme descrito no trecho da subseção anterior que tratou deste tema, que estes docentes não relataram possuir problemas em seu foro íntimo ligados ao seu exercício profissional no período pré-pandêmico. O Professor Hermínio, por exemplo, alegou não apresentar nenhuma complicação de saúde e ter tempo para dedicar aos seus familiares e relacionamentos mais próximos, assim como a suas atividades de lazer, que eram assistir filmes e séries, ler e produzir textos para seu blog. O Professor Murilo, por sua vez, também afirmou não possuir nenhum tipo de problema de saúde, relatando ter tempo e energia em sua rotina para destinar a sua vida social e à prática de atividades físicas e da leitura. Já a Professora Terezinha, apesar de mencionar o tratamento de uma disfunção em sua glândula tireoide, afirmou se tratar de algo controlado, que não atrapalhava o convívio com seus familiares e a prática de atividades físicas.

No entanto, a utilização prática do ERE, além de modificar as dimensões do ofício (Clot, 2011) destes professores, também impôs mudanças às suas rotinas privadas, tornando suas experiências no cronotopo pandêmico (Rohling, 2020) e com a modalidade remota emergencial de ensino ainda mais desafiadoras. Ao serem perguntados sobre o impacto do ERE em suas vidas pessoal e familiar, chamam atenção os seguintes relatos compartilhados pelos professores:

> *Professor Hermínio: Eu percebi que, às vezes, eu estava [...] estressado. [...] Eu continuava passando o mesmo tempo com eles [família e relacionamento amoroso], até porque eu estava mais em casa [...]. Então, assim, continuei dedicando o mesmo tempo, talvez nem sempre com a mesma qualidade, né! No sentido de estar mais cansado, ou de estar numa noite mais pensando no trabalho da manhã seguinte.*
>
> *Professor Murilo: Chegava final do dia, você estava esgotado [...]. Ali virou coisas totalmente novas, não é? Que você não estava acostumado e foram inseridas na sua rotina. E você tinha que lidar com isso, tá? [...] E daí você chega no final do dia, você está moído.*

> *Professora Terezinha: Então, muitas vezes eu tive que abrir mão de ficar com o meu marido, de sentar para descansar para dar conta de fazer tudo. À noite, né!*

Os três professores relatam um cansaço extremo, que não costumavam sentir no exercício da profissão antes da pandemia. O Professor Murilo, em sua fala, estabelece uma ligação entre a fadiga no final de seus dias e as mudanças vivenciadas por ele em todas as dimensões de seu ofício (Clot, 2011), que demandaram tempo e energia para serem implementadas e gerenciadas. Esta situação foi compartilhada pela Professora Terezinha, que revela a falta de tempo para descanso como algo comum para ela durante o ERE, visto que sua rotina profissional passara a incorporar diversas outras responsabilidades inexistentes no período pré-pandêmico. Essas novas atribuições demandavam tempo para serem cumpridas, contribuindo para que a carga de trabalho da professora se estendesse a seu período de descanso noturno, impactando, assim, outras esferas da vida de Terezinha, como o relacionamento com seu cônjuge.

Isso mostra como o esforço mandatório para a manutenção do ERE se tornou a prioridade máxima destes professores durante a suspensão das aulas presenciais, consumindo todo seu vigor físico e também mental. Corrobora esta constatação o trecho da fala do Professor Hermínio em que ele afirma não conseguir dedicar tempo de qualidade aos seus entes queridos por se ver constantemente preocupado com o trabalho que deveria ser feito por ele no dia seguinte. O resultado disto foi sua percepção de um aumento em seus níveis de estresse, condição definida como “um estado de preocupação ou tensão mental causado por uma situação difícil” (World Health Organization, 2023, n.p., tradução nossa[49]). No caso aqui retratado, a situação difícil em questão diz respeito ao contexto de isolamento social imposto à comunidade global e a sobrecarga de trabalho narrada pelos professores durante o ERE.

A soma desses fatores se configurou em um terreno fértil para o aumento da percepção do sentimento de estresse por parte dos docentes, bem como para o surgimento de outros problemas físicos e mentais que, segundo a própria *World Health Organization*[50] (2023), podem ter no estresse a sua causa primária. Ao serem perguntados se perceberam a incidência de enfermidades físicas ou mentais que

[49] “[...] a state of worry or mental tension caused by a difficult situation (World Health Organization, 2023, n.p.).
[50] Organização Mundial da Saúde, em tradução livre.

pudessem ser consideradas ligadas à adoção do ERE em suas rotinas profissionais, os professores participantes da pesquisa relataram diferentes experiências. A Professora Terezinha, por exemplo, foi a única a alegar que o ERE não impactou sua vida neste sentido. Ela afirmou não ter desenvolvido, durante este período, nenhuma patologia que julgasse associada ao exercício de seu ofício no cronotopo pandêmico (Rohling, 2020). Além disso, no que diz respeito à prática de atividades físicas, a docente afirmou que o fato de não ter mais se dedicado a isso durante a pandemia não ocorreu por conta da questão sanitária ou da sobrecarga de trabalho, mas sim graças ao nascimento de seu primeiro filho, a quem passou a dedicar toda sua atenção.

Os professores Hermínio e Murilo, no entanto, imputam ao cronotopo pandêmico (Rohling, 2020) e a todas as mudanças impostas por ele ao exercício de suas profissões os papéis de catalisadores de pioras em suas condições físicas e mentais. Os relatos a seguir justificam esta constatação, descrevendo como os docentes perceberam isto:

> *Professor Hermínio: No sentido de eu ficar muito estressado o tempo todo, né? [...] De eu ter, alguns dias, dificuldade para dormir no sentido de ansiedade mesmo. No domingo, eu me proibia de dormir à tarde, porque se eu dormia à tarde eu não dormia à noite. [...] Eu precisava estar cansado a noite para eu dormir, porque senão eu não dormia, porque já estava pensando em tudo o que já tinha que fazer segunda de manhã. [...] Eu ganhei uns quilinhos durante a pandemia e eu acho que em parte isso foi de ansiedade também. Até porque, por exemplo, [...] desde criança, eu nunca fui de comer doce. E ano passado [2020], eu comi muito doce. [...] Ano passado [2020], eu queria muito chocolate, eu queria muita coisa. Então eu acho que tem a ver também.*
>
> *Professor Murilo: Eu tinha uma vida física muito mais ativa antes, em termos de atividade física, do que agora. Agora, eu estou muito mais sedentário. [...] Em termos mentais, tipo assim, daquele estresse antes de você saber, 'estou fazendo a coisa certa? [...] O troço tá saindo certo? Será que não?' [...] Você fica ansioso com relação a muitas coisas.*

Em sua fala, Hermínio conta que, além da presença constante do sentimento de estresse, crises de ansiedade também se tornaram algo corriqueiro em sua rotina durante o ERE. Essas, por sua vez, resultaram na ocorrência de episódios de insônia, juntamente com ganho de peso. Da mesma forma, o Professor Murilo indica ter vivenciado estresse e ansiedade, além de ter se tornado mais sedentário no período

em que o ERE foi adotado. Essas três revelações mostram a coexistência de diferentes cronotopos dentro de um mesmo cronotopo, conforme já apontava Bakhtin (2018). Sendo uma matriz espaço-temporal, o cronotopo designa o lugar coletivo a partir de onde as narrativas se desdobram. Nesta espécie de cenário compartilhado, cada indivíduo interpreta e preenche este espaço-tempo de maneira única, sendo influenciado por suas experiências individuais e pelo contexto cultural e histórico no qual está inserido. É esta característica do cronotopo (Bakhtin, 2018) que permite aos professores participantes desta pesquisa perceber o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020) de forma heterogênea, reforçando a singularidade das experiências humanas reveladas pelos enunciados produzidos por eles (Bakhtin, 2017).

Após revelarem estes detalhes sobre suas vivências profissionais e pessoais ao longo da suspensão das aulas presenciais provocada pela pandemia, os professores participantes da pesquisa foram indagados sobre as principais dificuldades percebidas por eles para o exercício dos seus ofícios durante a adoção do ERE. Ao serem questionados sobre o mesmo tema, mas tendo como pano de fundo o cronotopo pré-pandêmico, os Professores Hermínio e Murilo citaram a disparidade de níveis de conhecimento de LI entre seus alunos como o principal problema enfrentado por eles. O Professor Murilo também mencionou a falta de importância dada pelos estudantes e pela escola à disciplina de LI. A Professora Terezinha, por sua vez, relatou a questão da disciplina em sala de aula como uma adversidade enfrentada por ela em sua rotina escolar. Essas percepções sofreram alterações dentro do cronotopo pandêmico, com a utilização do ERE como modalidade de mediação pedagógica, conforme mostram os relatos a seguir:

> *Professor Hermínio: Foi a quantidade de coisas a fazer e os prazos a cumprir, né! Foram as novidades, mas que também a gente vai aprendendo algumas coisas, né? A gente vai atualizando.*
>
> *Professor Murilo: No caso, acho que dois fatores principais: a questão física mesmo, material, ou seja, o material disponível para poder utilizar, fazer as aulas remotas. Computadores, tablets, PCs, celulares. E a falta de preparo minha com relação a tecnologia. [...] Essa defasagem da minha parte, do meu conhecimento, foi uma dificuldade no início.*
>
> *Professora Terezinha: Foi a questão do tempo mesmo, da preparação das atividades. Das atividades não, das aulas em si. Porque, como a minha preocupação é que essa comunicação chegasse da melhor forma possível, então, todo o material preparado tinha que ser muito bom. Não podia ser qualquer slide, não podia ser de qualquer jeito [...].*

> *Porque precisava ser visualmente atraente para os alunos. Então assim, o tempo despendido nessas atividades, nessas preparações, foi o que mais impactou. Foi o que mais pegou, assim, para mim.*

Depreende-se das falas dos docentes que as situações apontadas por eles como sendo dificuldades enfrentadas antes da pandemia foram modificadas, pois as alterações impostas pelo ERE às dimensões de seus ofícios (Clot, 2011), principalmente à impessoal e à pessoal, trouxeram novos obstáculos para o exercício de suas profissões. A questão do tempo despendido para planejamento e preparação das aulas ganhou destaque, uma vez que foi citada tanto pelo Professor Hermínio como pela Professora Terezinha como fator complicador de suas rotinas profissionais.

O Professor Murilo acrescentou a isso uma observação, relacionada à estrutura disponível para planejar, preparar e transmitir as aulas remotas. Como visto no trecho em que os professores comentaram sobre os dispositivos que tinham em mãos para transmitir suas aulas remotas, o Professor Murilo foi o que enfrentou os maiores desafios, visto que as TDIC não ocupavam um espaço de destaque em sua vida profissional e particular. Isso justificava a escassez de dispositivos digitais em sua casa antes da pandemia e a falta de conhecimento sobre suas funcionalidades. Um exemplo desta dificuldade de Murilo é revelado por ele em um trecho da segunda entrevista, um pouco depois do excerto acima destacado, no qual o professor relata que "[...] *coisa simples que qualquer pessoa pode pegar, eu não sabia fazer, de pegar os dedinhos e passar no mouse pad [...]. Até você aprender a fazer o toque certinho, e aquilo é uma coisa super simples, tá? Mas eu tive dificuldade nisso*".

No entanto, a construção composicional do excerto "*Essa defasagem da minha parte, do meu conhecimento, foi uma dificuldade no início*", permite inferir que Murilo acabou superando estes obstáculos no decorrer da adoção do ERE, sendo capaz de inserir o digital na dimensão pessoal de seu ofício (Clot, 2011). A mesma situação é relatada pelo Professor Hermínio no trecho "*Foram as novidades, mas que também a gente vai aprendendo algumas coisas, né? A gente vai atualizando*". Nele, a construção composicional do enunciado do professor revela uma postura mais leve em relação ao processo de aprendizagem e inserção das funcionalidades digitais na sua rotina de trabalho. A escolha do léxico deste excerto demonstra que o docente encarou como algo positivo a necessidade de aprender a utilizar novas ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas, pois, para ele, isso significou a possibilidade de atualização da dimensão pessoal de seu ofício (Clot, 2011).

Por fim, cabe pontuar que as falas aqui destacadas de cada um dos três professores participantes desta pesquisa manifestam o caráter compulsório do processo de letramento digital (Buzato, 2006), ou letramento genérico da era da informação (Lemke, 2010), pelo qual estes docentes necessitaram passar para poderem exercer sua profissão de forma remota. Independentemente da maneira como estes profissionais perceberam como isto se deu, fato é que a adoção do ERE pelas escolas forçou estes professores a se apropriarem das características do paradigma da tecnologia da informação (Castells, 2002), especialmente no que diz respeito ao uso social da tecnologia como agente informacional e a lógica de redes de relacionamento humano e compartilhamento de informações em um espaço virtual.

Os elementos expostos até aqui compõem diferentes mosaicos que formam as percepções dos professores participantes desta pesquisa sobre os contextos profissional e pessoal nos quais eles estiveram inseridos durante a adoção do ERE. Todos os temas abordados nesta subseção revelam esforços por parte destes docentes para garantir a continuidade da formação de seus alunos no cronotopo pandêmico (Rohling, 2020). Este empenho se materializou em práticas que, senso comum, partem de um planejamento pedagógico que estipula certos objetivos de aprendizagem. Ao serem questionados se acreditavam ter alcançado os objetivos de aprendizagem propostos durante suas aulas no ERE, os professores Hermínio, Murilo e Terezinha deram as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: A gente sabe que não é exatamente a mesma coisa. Só que eu vi muita gente que aprendeu sim, sabe? [...] Eu percebi que, de modo geral, alguns alunos que estavam muito interessados em aprender, e que às vezes na sala se perdem ou se distraem, ou a sala está muito agitada e a gente não consegue fazer a aula fluir, eu senti que esses estudantes estavam progredindo. Eles estavam tendo espaço para isso. [...] Acho que a gente até acaba alcançando um número menor de alunos. Até de quem em sala seria um ótimo aluno, porque em casa ele tem toda a questão de estar distraído com qualquer coisa, de ele poder desligar a câmera e fazer outra coisa. Ou de ele ficar no computador e conseguir abrir outra página enquanto tá na aula. Então eu acho que a gente perdeu esses alunos, que talvez em sala teriam rendido muito.*
>
> *Professor Murilo: Se eu realmente ensinei alguma coisa? Tipo assim, procurei, sim! Foi aprendido? Não acredito. Sinceramente, não acredito [...]. Claro, pode ser que tenham professores que tenham conseguido. De repente, tenha sido uma falha minha de não ter conseguido alcançar uma maneira de [ensinar]... É bem possível isso. Mas, eu acredito, sinceramente, que uma grande maioria (de*

> *professores) não conseguiu alcançar esse objetivo de realmente ensinar. [...] Para mim, é a grande maioria realmente. Não alcançou, em termos educativos, os objetivos pretendidos.*
>
> *Professora Terezinha: A minha percepção é de que os alunos que já tinham conhecimento em língua inglesa não tiveram impacto negativo. Conseguiram continuar ou manter as habilidades deles. Agora, aqueles alunos que tinham dificuldades, os que não tinham conhecimento, eu não acredito que eu tenha conseguido fazer tanta diferença assim, por mais que eu tenha tentado. Acredito que seja por uma questão mesmo disso aqui, né? Desse instrumento (o computador). Ao mesmo tempo que ele proporciona essa comunicação, ele tem muitos distratores e o foco é muito fácil de ser perdido, principalmente em frente a um computador.*

As falas do Professor Hermínio e da Professora Terezinha trazem uma observação que mostra a dualidade latente da sala de aula remota. Isto porque, conforme os docentes, a classe virtual se configurou, para alguns alunos, em um espaço profícuo para seu desenvolvimento intelectual, por propiciar um ambiente de estudo individual que mitigou as distrações sociais presentes na sala de aula tradicional. O resultado disso foi a potencialização do avanço de alunos que, em tese, possuíam mais facilidade de aprendizagem, um maior interesse e uma maior autonomia didática. Ao mesmo tempo, os relatos explicitam que este mesmo ambiente de estudo individual, por ter como *lócus* a residência destes estudantes, também se apresentou como um lugar de múltiplos estímulos outros que não os pedagógicos, capazes de desviar a atenção da maioria dos alunos, inclusive daqueles que demonstravam um bom desempenho dentro da sala de aula tradicional.

Também é possível perceber nestes relatos que ambos os professores consideram o modelo de mediação pedagógica remota imposto pelo ERE o grande responsável por não conseguirem alcançar seus objetivos de aprendizagem junto a todos os seus alunos. No entanto, esta percepção não é compartilhada pelo Professor Murilo. Apesar de durante a entrevista o docente ter citado que muitas vezes não tinha certeza se os alunos realmente estavam acompanhando suas aulas, ele traz para si a responsabilidade de não ter conseguido alcançar os objetivos de aprendizagem propostos por ele ao longo do ERE. Embora reconheça que alguns de seus pares tenham provavelmente logrado êxito em suas práticas remotas, o principal problema apontado por ele, em um momento de reflexão crítica sobre sua prática, teria sido a dificuldade em encontrar estratégias metodológicas mais assertivas que

promovessem, dentro do estado de exceção que foi o ERE, um maior alcance de seus objetivos de aprendizagem.

Por fim, todas as situações profissionais e pessoais às quais os professores Hermínio, Murilo e Terezinha foram submetidos durante a adoção do ERE também impactaram na maneira como estes profissionais passaram a perceber sua profissão naquele momento. Antes da pandemia, seus relatos sobre este tema em um mundo pré-pandêmico traziam críticas a questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem de inglês na EB, à estrutura de trabalho disponível para os professores e à desvalorização financeira e social do ofício.

Após a experiência remota de ensino, estas percepções passaram por um processo de transformação, retratado nos relatos a seguir:

> *Professor Hermínio: Na verdade, mudou a forma como a gente tinha que pensar nas aulas: tinha que pensar no aluno, tinha que pensar em como chamar a atenção. [...] Então mudou nesse sentido. Mudar agora, assim, quem eu sou... A gente falava muito que a gente deixava de ser professor para ser youtuber, para ser de tudo, né? [...] O que mudou foi essa diferença de como a gente vai fazer a aula.*
>
> *Professor Murilo: Eu reparei que [...] as minhas aulas ficaram muito mais expositivas do que antes. Muito mais. Muito mais eu falando do que o aluno interagindo. E não vejo isso, por exemplo, como uma coisa positiva.*
>
> *Professora Terezinha: Ela mudou. A gente percebeu... Acredito que eu tenha percebido, mas é uma coisa bem coletiva, que as pessoas falam muito, da importância que o professor tem. [...] Então, o que eu acho que mudou, a nossa profissão, parece que ela é mais relevante do que eu sentia anteriormente. Essa coletividade que eu te falo, de perceber que a comunidade escolar em si sabe qual é o valor do professor hoje. Coisa que antes não era tão valorizado, né?*

Observa-se que o heterodiscurso (Bakhtin, 2015) presente nos relatos do Professor Hermínio e da Professora Terezinha permite inferir que a visão trazida por eles sobre a profissão professor durante o ERE é algo compartilhado também pelos seus pares. Ou seja, trata-se de um assunto que foi, de alguma maneira, discutido entre os professores que viveram a experiência de ensinar remotamente e que tiveram algum tipo de contato entre si. No caso do Professor Hermínio, a principal mudança não está na questão metodológica, uma vez que a preparação de aulas mais elaboradas, capazes de atrair a atenção dos alunos, já era uma preocupação comum relatada por ele antes da pandemia. O que se destaca em sua fala é sua percepção

acerca das diversas facetas assumidas mandatoriamente pelos professores durante o ERE, resumidas em sua afirmação de que o docente neste período deixou de ser apenas professor "*para ser Youtuber, para ser de tudo*". Isso revela todas as habilidades e letramentos que os professores tiveram que desenvolver para, simplesmente, exercer sua profissão, ressaltando o desafio que foi ministrar aulas remotas.

A Professora Terezinha, por sua vez, traz em seu comentário a observação sua e de seus colegas de profissão de que o ERE promoveu a valorização social de seu ofício por parte dos profissionais da escola, alunos e pais ou responsáveis. Ela justifica sua posição durante a entrevista citando que isso teria se dado, aparentemente, a partir do reconhecimento da comunidade escolar acerca das dificuldades encaradas pelos professores para ministrar aulas remotas. Essa alegação se contrapõe à desvalorização da profissão citada por ela como algo notório na sociedade durante o cronotopo pré-pandêmico.

Já o Professor Murilo, novamente, assume uma postura mais crítica com relação à questão metodológica do ensino de LI durante o ERE. Ele já havia citado o pragmatismo do ensino de LI na EB e seus problemas estruturais como algo que impactava negativamente seu trabalho e, consequentemente, a percepção que ele tinha de sua profissão no cronotopo pré-pandêmico. O fato de não conseguir se adaptar rapidamente ao uso e às funcionalidades das TDIC, unido à falta de estrutura tecnológica de qualidade disponível para execução de suas aulas, levou o professor a adotar uma metodologia expositiva, centrada mais nele e na teoria do que no aluno e na prática durante as aulas remotas.

Isto claramente o incomodou, pois segundo seus relatos, a experiência adquirida por ele em centros de idiomas fazia com que Murilo buscasse trabalhar em suas aulas habilidades linguísticas mais ativas, como a oralidade, mesmo com as limitações impostas a ele pela estrutura do ensino de LI adotada pela escola onde trabalhava. Segundo o docente, isso não foi possível durante o ERE, fator responsável por fazer o profissional passar a enxergar sua profissão de maneira mais negativa, já que ela não estava sendo capaz de cumprir aquilo que ele considerava como sua principal função.

Como pôde ser observado até aqui, a experiência dos professores participantes desta pesquisa durante o ERE foi uma jornada exaustiva e desafiadora, permeada por medos, inseguranças e incertezas, mas também por muitos

aprendizados. Nela, estes profissionais precisaram se adaptar rapidamente a uma nova modalidade de ensino, implementada às pressas e que trouxe consigo um novo ambiente de mediação pedagógica. Ele exigiu destes docentes o desenvolvimento de novos letramentos digitais e habilidades que os permitissem encontrar maneiras inovadoras de manter seus alunos engajados. Não fosse isto o bastante, estes professores também precisaram lidar com as implicações pessoais da pandemia, tendo que equilibrar as novas demandas do trabalho remoto com suas responsabilidades da esfera privada de suas vidas, fato que acabou impactando a saúde mental e física destes trabalhadores.

No entanto, o início da vacinação contra a Covid-19 no mês de janeiro de 2021 (Cristaldo; Brandão, 2021) e a consequente queda no número de casos da doença permitiu que as autoridades sanitárias e as secretarias de educação estaduais e municipais começassem a planejar o retorno presencial dos estudantes às escolas. Esta volta aconteceu de forma gradativa, uma vez que, apesar de mais controlada, a Covid-19 ainda impunha algumas restrições sanitárias à população. Estas restrições impactaram, entre outras coisas, a lotação total das salas de aula.

A estratégia adotada pelas escolas da EB privada de Foz do Iguaçu para resolver esta questão foi empregar, já no começo do ano letivo de 2021, um sistema híbrido de ensino no qual uma parte dos alunos frequentariam as aulas presencialmente, enquanto a outra parte assistiria às aulas remotamente, a partir de suas casas. Nascia, ainda no cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), o modelo de mediação pedagógica denominado EH pandêmico, popularmente conhecido como EH, que obrigou os professores participantes desta pesquisa a reinventarem suas práticas uma vez mais. Tendo como pano de fundo este cenário, a próxima subseção desta investigação busca revelar os desafios profissionais e pessoais enfrentados por estes docentes, bem como os subterfúgios encontrados por eles para adaptar, mais uma vez, seus processos de ensino, desta vez em um ambiente híbrido.

3.3 Entre o virtual e o presencial: vivências docentes no EH pandêmico de LI

O terceiro momento das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores participantes desta investigação teve como tema as vivências destes docentes durante a adoção do EH pandêmico como estratégia de mediação pedagógica no período de transição entre as aulas 100% remotas e o retorno às

atividades totalmente presenciais. Neste ínterim, convencionou-se chamar de EH o sistema adotado pelas escolas para oferecer suas aulas. Nele, por norma e em linhas gerais, parte dos alunos das instituições de ensino frequentavam a escola presencialmente, enquanto o restante permanecia em casa assistindo às aulas de forma remota. Isto acontecia de maneira intercalada, em uma espécie de rodízio, de modo a permitir que todos os alunos matriculados tivessem a oportunidade de estar presencialmente na escola em algum momento. Algo bem diferente daquilo que Bacich, Tanzi Neto e Trevisan (2015) e Moran (2015) descrevem como EH. Para os autores, o verdadeiro EH consiste em uma proposta pedagógica na qual o modelo de aprendizagem presencial é complementado pelo on-line, em um processo que não ocorre de forma simultânea e que integra diferentes metodologias e tecnologias digitais em estratégias de ensino e aprendizagem. Por isso a opção desta pesquisa pelo uso do termo EH pandêmico para referir-se ao modelo de ensino utilizado nesta fase de transição.

Nessa compreensão, a primeira pergunta feita aos professores sobre o período de adoção do EH pandêmico nas escolas onde atuavam buscou refletir sobre o conhecimento prévio dos docentes acerca do que seria tecnicamente o EH, ao que responderam da seguinte forma:

> *Professor Hermínio: O que eu entendia por ensino híbrido era aquele em que o mesmo estudante passava por aulas diferentes, tanto presenciais quanto remotas. [...] Teria aulas presenciais que seriam aulas presenciais normais e o remoto seria outros vídeos, seria leitura, seria outros tipos de coisas que complementariam essas aulas ou que adiantariam essas aulas, para ele já chegar sabendo. [...] Mas, o que a gente chama de ensino híbrido não é isso. Não tem a ver com isso. [...] Por ter alunos que estavam em casa, alunos que estavam na escola, aí virou híbrido, né?*
>
> *Professor Murilo: Não tinha percepção nenhuma de ensino híbrido antes, porque não era uma coisa que se cogitava, não se mencionava no passado. Então, não tinha a menor ideia. Na verdade, a coisa só realmente entrou na minha prática, no meu trabalho, na pandemia, tá? E aí que a gente foi ver a questão do ensino híbrido. Aquela questão dos alunos presenciais e alunos on-line. Você dando aula para os dois grupos ao mesmo tempo.*
>
> *Professora Terezinha: Eu entendia o ensino híbrido muito semelhante àquele da pós-graduação que eu fiz a distância. [...] Eu vou usar isso como referência porque as aulas que eu tinha na pós-graduação a distância não eram ao vivo, eram gravações, vídeos, materiais produzidos pela Universidade. E eu imaginava que o ensino híbrido seria algo semelhante a isso: algumas aulas presenciais e algumas*

> *aulas a distância, conforme eu fazia na pós-graduação. [...] Era bem diferente, porque a gente usava o remoto com atividades para os alunos. Tinha uma turma que tinha alunos presenciais e alunos em casa. [...] Então, mudou completamente. Para mim, o híbrido era aula presencial e remota, às vezes ao mesmo tempo, às vezes intercalado.*

As falas dos Professores Hermínio e Terezinha revelam que ambos estariam familiarizados com o modelo de mediação pedagógica conhecido como EH antes da pandemia. Hermínio não explicita em seu relato de onde vem seu conhecimento, mas Terezinha indica já ter tido uma experiência com esse tipo de ensino, o que teria lhe proporcionado uma referência ainda maior de comparação entre o EH pré-pandêmico e aquilo que ficou popularmente conhecido como EH no cronotopo pandêmico (Rohling, 2020). Seus enunciados mostram compreensões construídas a partir da prática, de que o que as escolas estavam oferecendo como EH não apresentava as mesmas características do EH conceitual, especialmente no que diz respeito à forma de mediação pedagógica entre professores e alunos presenciais e remotos.

Murilo, por sua vez, alegou nunca ter ouvido falar no EH antes da suspensão das aulas presenciais. Assim, para ele, este sistema de ensino se configurou apenas como uma proposta pedagógica onde o professor deveria lecionar grupos de alunos presenciais e remotos simultaneamente. Algo que, como já visto, não reflete a essência conceitual original do projeto didático do EH, mas que se tornou praxe na rotina profissional dos três professores participantes da pesquisa, como mostram os excertos.

Mais uma vez, portanto, e em um intervalo de cerca de um ano, os professores precisaram se adaptar rapidamente a uma nova proposta de mediação pedagógica imposta a eles pelas escolas nas quais atuavam. Dessa forma, abandonaram as aulas totalmente remotas ministradas a partir de suas residências e passaram a frequentar novamente uma escola cujas salas de aula precisaram ser repensadas para receber tanto os alunos presenciais e remotos quanto os docentes. Ao serem perguntados sobre como se deu o processo de migração do ERE para o EH pandêmico nas instituições de ensino onde atuavam, os professores participantes da pesquisa compartilharam os seguintes relatos:

> *Professor Hermínio: A gente passou por dois momentos. Lá no começo do ano, a gente ficou de novo em casa. Não lembro agora que mês que foi, mas a gente ficou um mês de novo remoto. Depois, quando a gente voltou, todas as turmas ofereciam o remoto. [...] Daí,*

> *o 6°A tinha uma galera em casa, uma galera na escola. Até porque, quando a gente voltou, foi feito um escalonamento. Eram números pares em um dia, números ímpares no outro. [...] Então, tinha toda uma tabela que a coordenadora preparou. [...] Cada um ia em um dia da semana. [...] Segunda-feira era um grupo, terça-feira era outro. Então, todas as turmas tinham o remoto. [...] Depois, quando foi diminuindo o número de alunos que ficavam em casa, [...] a gente colocou o remoto só em uma turma. [...] Daí, uma turma só de sexto no remoto, uma de sétimo e assim por diante.*
>
> *Professor Murilo: No princípio, a gente não sabia como ia ocorrer. Não passaram orientação nenhuma. Quando veio a conversa do ensino híbrido, foi tipo assim: "talvez volte com ensino híbrido". Semana que vem já estava no ensino híbrido, tá! [...] Não houve nenhum tipo de preparação. E a minha dúvida era justamente como é que a gente vai fazer isso? Como é que eu vou fazer isso? [...] Eu sabia, de antemão, que a resposta seria "acha um jeito". [...] Você tem que fazer, então faça. Encontre a maneira, encontre o jeito.*
>
> *Professora Terezinha: Nós recebemos a notícia de que teríamos computadores em todas as salas de aula com os equipamentos de som, áudio, vídeo, o projetor para que a gente pudesse transmitir aula ao mesmo tempo que a gente estivesse dando essa aula. Daí, nos foi orientado que ficássemos em frente a câmera, que não saíssemos da frente da câmera. Eles sugeriram para a gente [...] que os primeiros trinta minutos fossem explicativos, junto com os alunos que estavam em casa, o professor aqui na frente da câmera. E os vinte próximos minutos fossem de aplicação de exercícios para os alunos que estavam em casa e os que estavam aqui [...]. Quando eu questionei se daria para fazer uma adaptação disso [...], eles falaram que não teria problema, que era só uma sugestão, que eu podia conduzir a aula da forma que eu achasse melhor.*

Sobre os processos de migração do ERE para o EH pandêmico relatados, destaca-se a pluralidade metodológica adotada pelas escolas para a implementação deste modelo de mediação pedagógico. Um dos motivos para isso pode ser que a adoção deste sistema de ensino não tenha sido embasada em referenciais teóricos e planejamento adequados. O Professor Hermínio, por exemplo, passou por duas etapas neste processo. Desconsiderando o breve retorno ao ERE, sua escola primeiro separou as turmas entre alunos remotos e presenciais. Depois, com o aumento do número de estudantes frequentando as aulas fisicamente, a instituição de ensino deixou apenas uma turma no sistema remoto, enquanto as outras passaram a ser atendidas de maneira presencial.

Já a Professora Terezinha recebeu um suporte maior de sua escola, tanto infraestrutural quanto pedagógico. Nele, a instituição de ensino, além de orientar a docente a respeito de como ministrar suas aulas no EH pandêmico, também lhe deu

autonomia para adaptar a organização de seus procedimentos didáticos da maneira que achasse mais conveniente. Contudo, seu relato contrasta diametralmente com o do Professor Murilo, que alegou não ter recebido nenhum tipo de orientação sobre como se daria o processo de implementação do EH pandêmico em sua escola. O trecho de sua fala "*Acha um jeito*", atribuído por ele como algo que seria dito pela coordenação da escola, mostra que coube ao próprio professor elaborar as estratégias didáticas que utilizaria durante a vigência do EH pandêmico. Esta declaração, se analisada levando em consideração que Murilo já havia afirmado não possuir conhecimento algum sobre o EH, permite inferir que a adoção do EH pandêmico causou desconforto e insegurança ao professor. Tal constatação se torna evidente no trecho em que o docente questiona "*Como é que eu vou fazer isso?*", que deixa claras todas as dúvidas que Murilo tinha sobre como exercer seu ofício no EH pandêmico.

O EH pandêmico, na prática, trouxe consigo necessidades inerentes a uma forma de mediação pedagógica realizada semipresencialmente ainda dentro do cronotopo pandêmico (Rohling, 2020). Elas demandaram a criação de diretrizes específicas por parte das escolas, alterando assim, mais uma vez, a dimensão impessoal do ofício dos professores (Clot, 2011). Essas orientações abarcaram desde medidas sanitárias, como o uso de equipamentos de proteção individual (EPIs) por parte dos docentes e discentes presentes na escola e o distanciamento social obrigatório entre a alunos e professores, até a instalação de infraestrutura digital adequada em sala de aula para atender simultaneamente os alunos presenciais e aqueles que ainda permaneciam no sistema remoto. Além de questões ligadas ao suporte técnico oferecido pelas escolas aos professores para solucionar diferentes problemas próprios do EH pandêmico ou causados por ele.

Ao serem perguntados sobre a questão dos EPIs que passaram a fazer parte de suas rotinas profissionais, os professores relataram as seguintes situações:

> *Professor Hermínio: O uso da máscara normal, o uso do [...] face shield[51] [...] O face shield foi bastante incentivado no começo, mas*

[51] *Face Shields*, ou protetores faciais em uma tradução livre para o português, são equipamentos de proteção individual utilizados por diferentes profissionais como médicos, dentistas e veterinários, para proteger a área da face e as membranas mucosas associadas a ela (olhos, nariz e boca) de gotículas de fluídos corporais, com a intenção de prevenir a transmissão de agentes causadores de doenças, como vírus, por exemplo. Estes protetores faciais geralmente não são utilizados isoladamente, mas em conjunto com outro equipamento de proteção, como máscaras (Roberge, 2016).

> *dava bastante trabalho para os professores. [...] As máscaras eram nossas. Mas, o álcool e o face shield são da escola.*
>
> *Professor Murilo: Máscara, aquele visor [face shield], álcool gel na mão, não me aproximar de alunos de jeito nenhum. [...] Com exceção da máscara, os outros [EPIs] foram todos oferecidos pela escola. O visor, o álcool em gel, era sempre reabastecido pela escola mesmo.*
>
> *Professora Terezinha: O EPI que a gente recebeu foi o face shield. Todos nós recebemos da própria escola. A máscara nós trazíamos. Cada professor recebeu um microfoninho pessoal, de uso individual. [...] E álcool em gel sempre disponibilizado. Nossa temperatura era aferida toda manhã quando entrávamos. [...] E a mesa, onde eu estou sentada [...] tem um escudo de acrílico também. É uma barreira para os alunos e para nós. [...] Mas, no final, eu não estava mais usando o face shield. [...] Assim, ninguém me ouvia, ninguém me entendia, eu tinha que falar cinquenta vezes. Daí, eu passei a usar só a máscara.*

As falas dos professores demonstram que, assim como o ERE, o EH pandêmico também promoveu mudanças no gênero de técnicas (Clot, 2010b) destes docentes, uma vez que alterou as maneiras e os equipamentos específicos que estes profissionais tiveram que passar a utilizar para exercer seus ofícios na prática. *Face shields*, máscaras e álcool em gel tornaram-se itens obrigatórios para os professores dentro das escolas. Sobre eles, percebe-se a dificuldade relatada pela Professora Terezinha para ministrar aulas com o uso combinado do *face shield* e da máscara. Esses EPIs teriam prejudicado a compreensão oral e o entendimento dos alunos acerca do que Terezinha estava ensinando, obrigando-a a repetir várias vezes suas explicações.

Esta revelação confirma que a dimensão impessoal do ofício (Clot, 2011) nem sempre leva em consideração as necessidades específicas de cada função. No caso do ensino de LI, é imprescindível que o aluno consiga escutar bem seu professor, pois seu gênero de técnicas (Clot, 2010b) é composto por exercícios de compreensão auditiva, pronúncia e oralidade que dependem de sua voz. Quaisquer equipamentos que dificultem a emissão de sons por parte dos docentes e a audição dos alunos podem prejudicar a qualidade das aulas. Tanto que a Professora Terezinha optou por não utilizar mais o *face shield*, colocando sua saúde em risco em prol de seus objetivos pedagógicos.

À obrigatoriedade do uso dos EPIs supracitados somou-se à exigência do distanciamento social entre alunos e docentes, que também passou a ser uma regra dentro das escolas. Acerca disto, o relato do Professor Hermínio mostra que o controle

desta medida sanitária passou a ser uma responsabilidade dos professores. Acrescentou-se, desta forma, mais uma tarefa aos ofícios destes profissionais, que tiveram suas atribuições ampliadas para além do contexto pedagógico, assumindo compromissos pertencentes à seara da saúde pública durante o EH pandêmico. Isto resultou em mudanças no estilo profissional dos professores, alterando assim a dimensão pessoal de seu ofício (Clot, 2011), conforme exemplifica a fala abaixo do Professor Murilo:

> *Professor Murilo: Eu tinha que me policiar para não fazer o automático que fazia antes, que era chegar perto do aluno. Pior que tipo assim, uma das coisas básicas é você estar dando aula e o aluno, quando tem dúvida, te chamar. Você não vai corrigir ele na frente de todo mundo. Essa é uma coisa que você não deve fazer [...]. Mas, por causa dessas medidas, protocolos, a correção daí tinha que ser feita na frente de todo mundo. [...] Agora, nesse caso, o que acontecia? O aluno levantava a mão, perguntava e eu não podia me aproximar dele. Então eu tinha que mostrar, eu tinha que falar isso para todos. Para alguns alunos, não tinha problema nenhum. Para outros, já quando era aula normal eles sentiam vergonha de procurar a gente [...]. Então, esse aluno não perguntava mesmo, porque ele sabia que o professor não podia se aproximar dele e ia falar para todo mundo.*

O relato de Murilo traz a dificuldade em se alterar de forma abrupta elementos já bem estabelecidos dentro do gênero de técnicas docentes (Clot 2010b) e da dimensão pessoal (Clot, 2011) de seus ofícios. Neste caso específico, a questão do atendimento às dúvidas dos alunos, que antes era feito pelo professor próximo ao aluno, de modo a não o expor ao restante da turma. O trecho destacado demonstra a importância da relação professor-aluno para entender as necessidades de cada um, e como ela foi negligenciada durante o EH pandêmico. Também mostra a preocupação de Murilo ao afirmar não conseguir auxiliar discentes que, em decorrência de situações ligadas a suas personalidades – como a timidez, por exemplo – não buscavam esclarecer dúvidas devido às regras de distanciamento social impostas por este modelo de mediação pedagógica.

Percebe-se, portanto, que o EH pandêmico exigiu o estabelecimento de novas diretrizes para o atendimento de alunos que se encontravam presencialmente nas escolas. No entanto, era preciso atentar-se ao fato de que, além deles, os professores ainda precisavam atender, simultaneamente, os estudantes que estavam assistindo às aulas remotamente a partir de suas casas. Para tanto, houve a necessidade de as escolas adaptarem suas salas de aula para esta nova realidade pedagógica. É

pertinente lembrar que, antes da pandemia, o Professor Hermínio tinha a sua disposição uma tela digital nas salas de aula, com alto-falante e acesso à Internet; a Professora Terezinha tinha acesso a projetores em quase todas as salas, mas para usá-los precisava levar seu próprio computador ou reservar um dos dois computadores portáteis disponíveis na escola; e a escola do Professor Murilo não oferecia nenhum suporte digital em suas salas de aula. Esse cenário sofreu alterações, impostas pelas especificidades da mediação pedagógica do EH pandêmico, que demandavam viabilizar as transmissões das aulas presenciais para os alunos remotos a partir das escolas. Sobre a estrutura tecnológica digital oferecida pelas instituições de ensino para a viabilização do EH pandêmico, os professores a descreveram da seguinte forma:

> *Professor Hermínio: Foram comprados computadores novos para todas as salas. Foi comprado webcam para todas as salas. [...] Microfone, no começo, cada professor tinha o seu, que a gente colocava no jaleco e chegava na sala e conectava. Mas, isso durou muito pouco, durou menos de um mês. Depois, foi colocado um microfone no quadro. Porque o microfone que ficava com a gente, de qualquer maneira, nos impedia muito de andar pela sala, porque era um fio. [...] Foi trocada a internet também. Era muita aula, muita aula remota acontecendo ao mesmo tempo, especialmente no começo.*
>
> *Professor Murilo: Apenas as salas que eram turmas A receberiam os alunos on-line. [...] Só essas salas que tinham o computador com a câmera e o microfone.*
>
> *Professora Terezinha: Tem o computador, a lousa, o som. E tem a mesa digitalizadora, mas eu não uso. O pessoal da matemática usa essa mesa.*

Entre os três professores, aquele que parece ter tido acesso à melhor estrutura digital durante o EH pandêmico foi o Professor Hermínio. Sua fala demonstra uma preocupação da escola em oferecer condições adequadas de conectividade e mobilidade em sala de aula que permitissem ao docente interagir de forma mais natural com os alunos presenciais e remotos. A escola onde atuava a Professora Terezinha também mostrou avanços neste sentido, ao instalar computadores e autofalantes em todas as salas, ampliando assim as possibilidades pedagógicas digitais de seu corpo docente. Já os investimentos da escola onde atuava o Professor Murilo aparentemente foram direcionados apenas às salas de aula que transmitiriam aulas presenciais aos alunos remotos. Apesar de representar um avanço em termos

de estrutura, se comparado ao suporte digital oferecido aos seus professores no período pré-pandêmico, percebe-se que o EH pandêmico não foi um estímulo suficiente para motivar a escola a equipar todas as suas salas de aula com dispositivos digitais. Esta escolha acabou fazendo com que os alunos cujas turmas não tinham suas aulas transmitidas remotamente fossem privados das oportunidades que o paradigma da tecnologia da informação (Castells, 2000) oferece à educação.

Uma vez revelada a estrutura tecnológica digital que passou a equipar suas salas de aula no EH pandêmico, os professores passaram, então, a explicar quais foram os critérios estabelecidos pelas instituições de ensino para o atendimento aos alunos presencias e remotos:

> *Professor Hermínio: Teve orientações da coordenação mais para envolver o aluno que estava remoto, para ele sentir que era parte da aula. Então, a coordenação pediu que [...] quando a gente fizesse perguntas para a sala, por exemplo, que a gente chamasse pelo nome alguém que estava em casa, para ele falar e tal. Mas, foi isso basicamente.*
>
> *Professor Murilo: Principalmente com relação aos protocolos de distanciamento, justamente da Covid, com os alunos presenciais. E com os alunos on-line, era justamente aquilo de dar atenção, né? Lembrar que eles estão lá. [...] Mas, a atenção principal era com os alunos presenciais, por causa das questões sanitárias. [...] O celular voltou a ser uma coisa proibida, não grata na sala de aula. O que eu achei, assim, uma pena. [...] E a orientação era 'proíba, não deixe'.*
>
> *Professora Terezinha: Nós tínhamos que ficar sentados para que os alunos que estavam em casa pudessem nos ouvir e entender. [...] Então, parecia que, realmente, quem estava em casa tinha prioridade, uma certa prioridade. [...] Porque é mais difícil para eles, de casa, manter o foco… Imagino, né!*

Novamente, nota-se que a ausência de um referencial teórico adequado para a adoção do EH pandêmico gerou diretrizes dissonantes entre as instituições de ensino. Isto suscitou percepções distintas entre os professores participantes da pesquisa no que diz respeito a qual grupo de alunos deveria receber mais atenção durante as aulas. Os professores Hermínio e Terezinha alegam que suas escolas pediram um cuidado especial com os alunos presentes remotamente nas aulas. A justificativa para isso seria a de que os estudantes, supostamente, teriam uma dificuldade maior de engajamento nas lições. Um exemplo de como isto era feito é citado pela Professora Terezinha, que afirma ter sido orientada a dar aulas sentada,

de modo a permanecer sempre na frente da câmera que transmitia suas aulas sincronamente para os alunos remotos.

O Professor Murilo, por sua vez, indicou ter sido orientado a dedicar mais tempo aos alunos presenciais, pois a sala de aula física exigia dele uma atenção maior quanto ao cumprimento dos protocolos sanitários estipulados para o combate à Covid-19. Além disso, o fato de a escola também proibir o uso de celulares por parte dos discentes presentes fisicamente na escola acabou tornando a responsabilidade pela fiscalização desta norma também uma atribuição do professor.

Em todos os casos, no entanto, as diretrizes adotadas pelas escolas implicaram mudanças na maneira como os professores ministraram suas aulas e em suas atribuições enquanto docentes, alterando assim a dimensão pessoal de seu ofício (Clot, 2011) e o seu gênero de técnicas (Clot, 2010b). Na prática, o que se observou foi que esta divisão de atenção entre alunos presenciais e remotos proposta pelas instituições de ensino resultou na necessidade da oferta de duas aulas simultâneas por parte dos professores. Além disso, as falas de Hermínio, Murilo e Terezinha deixam evidente um acúmulo de funções por parte dos docentes, que passaram de apenas professores a fiscais sanitários e inspetores escolares durante o EH pandêmico.

Curiosamente, contudo, ao serem questionados sobre um suposto acréscimo de atribuições em seus ofícios além da docência neste período, todos os professores foram unânimes em responder que isto não aconteceu. A não percepção deste acúmulo de funções mostra como, muitas vezes, este processo acontece de forma velada dentro da escola, ofuscado por demandas de entrega consideradas maiores e mais urgentes. Configura-se, assim, uma espécie de locupletação por parte das instituições de ensino, que conferem ao professor tarefas não remuneradas, que seriam de competência de outros profissionais.

As novas diretrizes instituídas pelas escolas para execução do EH pandêmico e o acúmulo de funções atribuídas aos professores durante este período repercutiu diretamente no trabalho em sala de aula destes docentes. Ao serem perguntados sobre como suas práticas pedagógicas foram impactadas pelo novo sistema adotado, os professores compartilharam as seguintes percepções:

> *Professor Hermínio: No híbrido, a gente teve o sofrimento em quarenta e cinco minutos em sala de ter que lidar, ao mesmo tempo, com quem*

> *estava em casa, com quem estava ali, estava vendo a mesma aula. Daí, deu bastante trabalho. Eu achei cansativo, bem cansativo. [...] E fora todos os problemas técnicos que dá, né! Daí, você já perde vinte minutos da aula para arrumar o microfone. Então, assim, foi bem complicado.*
>
> *Professor Murilo: Ela acrescentou elementos que eu não tinha antes: você tirar fotos, cuidar do microfone, cuidar da câmera. Essa parte tecnológica não era tão presente antes. Ela ficou muito mais presente depois. Antes eu me preocupava com a maneira como eu apresentaria o conteúdo, a maneira de como chegar no aluno. Agora, eu tinha que me preocupar com isso, mas também com aluno on-line, se a mensagem estava chegando até ele, se o conteúdo estava chegando até ele ou não, e isso acaba acrescentando e demandando atenção sua redobrada durante as aulas. [...] Isso era uma coisa que era bem complicada. [...] Acontecia de você estar em uma explicação na aula e passou um tempo, [...] uns vinte minutos, você lembra que tem o aluno on-line. Esquecia, confesso. [...] Aconteceu, mas não foram poucas vezes.*
>
> *Professora Terezinha: É aquela sensação de estar presa. Que eu não podia estar livre, não podia conversar, eu não podia chegar naquele aluno que estava lá atrás, que a gente sabe que aqueles alunos que estão lá atrás, às vezes, não estão tão conectados como aqueles que estão aqui na frente. [...] Então, era uma limitação para mim. É uma limitação para mim ficar na frente do computador enquanto tem aluno em sala de aula, sabe? [...] Ao mesmo tempo que eu tenho os alunos que estão remotos, eu tenho os alunos que estão aqui. A gente fica com o coração dividido.*

Percebe-se, a partir destes relatos, que a principal reclamação dos professores quanto a suas práticas pedagógicas no EH pandêmico estava relacionada às alterações impostas por este modelo de mediação ao seu gênero de técnicas (Clot, 2010b). Especialmente no que diz respeito à divisão de atenção entre os alunos que estavam em sala e aqueles que estavam on-line, assistindo às aulas remotamente. É possível notar o desconforto e a angústia dos três docentes ao se referirem a esta situação por meio da análise de alguns termos usados por eles para descrever suas vivências durante este momento.

O Professor Hermínio o caracteriza como algo que lhe causou cansaço e sofrimento. O Professor Murilo deixa transparecer um sentimento de culpa por negligenciar os alunos remotos, mesmo que de forma eventual e sem dolo, enquanto ministrava suas aulas para os estudantes presentes na escola. E a Professora Terezinha retrata a experiência no EH pandêmico como algo que a fazia sentir-se presa – por não poder se mover livremente dentro da sala de aula – e com o coração dividido – por não conseguir atender os grupos de alunos presenciais e remotos

presentes simultaneamente em suas aulas da maneira que considerava adequada. Além disso, as falas dos professores Hermínio e Murilo sobre questões técnicas que passaram a fazer parte de seu cotidiano – como a observância do funcionamento de câmeras e microfones, bem como necessidade de lidar com problemas técnicos que, por ventura, se apresentavam durante as aulas – também manifestam o sentimento de aflição vivenciado pelos professores em seus ofícios.

Sobre estas questões técnicas, os docentes foram questionados se algum tipo de suporte lhes fora oferecido pelas escolas para lidarem com as situações acima descritas, ao que deram as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: A gente teve ali as reuniões da escola que eram para a gente aprender a lidar com as coisas novas que tinham. No caso, o computador. [...] Para a gente aprender a lidar com isso tudo, tudo o que a gente tinha que ligar, tudo o que tinha que abrir na tela ali e tal. Apesar de que a escola tentou facilitar esse trabalho colocando uma caixinha [...] que era um botão que ligava tudo. [...] Essa parte aí foi boa para a gente.*
>
> *Professor Murilo: Algumas coisas, tipo quando o computador dá esse pane, [...] você chamava o técnico. Ele se fingindo de morto e você desesperado lá, não é? No caso do material que estava presente em sala de aula, eles têm o rapaz que faz essa parte de TI. Aí, se tinha algum problema, alguma coisa, então eu o chamava. Por exemplo, a internet caiu. Então, ele ia lá resolver o problema.*
>
> *Professora Terezinha: Então, tinha técnicos, porque sempre dá algum problema técnico, é incrível, né! E daí, para o professor dar conta do problema técnico enquanto ele dá conta do aluno que está aqui e do aluno que está em casa, é muito complexo. Então, a gente tinha o suporte técnico aqui todas as manhãs. Qualquer problema técnico que nós tivéssemos de som, de transmissão e tal, até mesmo de conexão, o suporte técnico vinha nos socorrer.*

Os relatos acima permitem inferir que os Professores Hermínio e Terezinha tiveram a sua disposição um suporte aparentemente oferecido pelas escolas mais adequado para enfrentar problemas técnicos durante as suas aulas. No caso do Professor Hermínio, inclusive, percebe-se a preocupação de sua instituição de ensino em ensinar previamente seu corpo docente a utilizar os equipamentos digitais, bem como em facilitar este uso por meio da simplificação do processo de ligação dos dispositivos presentes em sala. Já o Professor Murilo, apesar de relatar a existência de um profissional de tecnologia da informação (TI) na escola para oferecer suporte técnico aos professores, evidencia no trecho "*Ele se fingindo de morto e você*

desesperado" a dificuldade de contar com o serviço desse especialista, que nem sempre estava disponível no momento em que os professores precisavam. Esta situação certamente impactava a prática do professor, tanto no que diz respeito ao tempo de aula perdido quanto ao atendimento dos alunos, especialmente os que estavam em casa. O resultado disto foi o surgimento de uma sensação de ansiedade que, seguramente, contribuiu para a construção de uma percepção negativa por parte do professor a respeito deste modelo híbrido de mediação pedagógica.

A adoção do EH pandêmico também promoveu mudanças na carga horária e no número de turmas de alguns dos professores participantes da pesquisa. Durante o ERE, conforme visto na subseção anterior, o Professor Hermínio possuía sete turmas no segmento EFII que, devido às adaptações feitas pela escola para implantação do ERE, representavam uma carga horária de seis horas/aula semanais. No mesmo período, o Professor Murilo também alegou ter sob sua responsabilidade sete turmas, mas sem alteração de carga horária, trabalhando assim quatorze horas/aula semanais neste segmento. Já a Professora Terezinha relatou ter trabalhado com apenas quatro turmas, o que totalizou uma carga horária de quatro horas/aula. Com a implantação do EH pandêmico, alguns destes cenários foram alterados, conforme descrevem abaixo os professores:

> *Professor Hermínio: Manteve o mesmo número de turmas e o mesmo número de aulas [do ERE]. [...] Fundamental, assim, duas aulas por semana. Mesmo número de turmas, tendo duas aulas por semana.*
>
> *Professor Murilo: A princípio, ficou como estavam as aulas remotas. [...] Quando começou o ensino híbrido, o que aconteceu? A princípio, como eram poucos alunos [...] as turmas permaneceram unidas. Depois de um tempo, acho que depois de um mês mais ou menos, separaram as turmas. Com exceção do sexto. Mas o sétimo, o oitavo, os nonos, separaram. Porque um maior número de alunos começou a vir às aulas presenciais. E daí, como era aglomeração, não podia. Então, as turmas foram divididas novamente.*
>
> *Professora Terezinha: Aumentou. Voltou a ser como era antes (da pandemia). [...] Então, nós tínhamos dois sextos anos, dois sétimos anos, dois oitavos, dois nonos e, por mais que tivéssemos alunos em casa, em uma dessas turmas sempre era alternado. Em uma semana, por exemplo, no 8° ano A eu tinha que transmitir a aula. Na semana seguinte, eu transmitia do 8°B. [...] Para não ficar só uma turma com transmissão. Então, voltou a ser a mesma carga horária que eu tinha antes da pandemia.*

Nesse contexto, o Professor Hermínio permaneceu com as mesmas sete turmas e quatorze horas/aula do ERE, não observando, assim, impactos financeiros em seus vencimentos. No entanto, o funcionamento prático do EH pandêmico em sua escola foi viabilizado pela coordenação pedagógica a partir da organização de um sistema de escala diária durante este período. Nele, todos os alunos matriculados tinham a oportunidade de frequentar a escola de forma presencial ao longo da semana. Nesse sistema, enquanto um grupo de estudantes de determinada sala assistia às aulas presencialmente em um determinado dia, o restante da turma o fazia a partir de suas casas. No dia seguinte, esses grupos eram invertidos, de modo que aqueles que tivessem assistido às aulas remotamente no dia anterior, o fariam de forma presencial, e vice-versa.

A Professora Terezinha, por sua vez, voltou a possuir oito turmas e uma carga horária de oito horas/aula semanais[52], assim como antes da pandemia. Isto gerou um impacto positivo em sua rotina, pois significou para ela um aumento de 50% em seus vencimentos, se comparados àqueles percebidos durante o ERE. Contudo, o sistema de EH pandêmico vivenciado por ela foi distinto daquele instituído pela escola de Hermínio. Nele, a cada semana, apenas uma turma de cada ano oferecia aulas presenciais e remotas simultaneamente. Como havia apenas duas turmas por etapa, a outra classe necessariamente ofertava apenas aulas presenciais. Na semana seguinte, os grupos eram invertidos, e as turmas que ofereceram aulas remotas passavam a ofertar somente aulas presenciais, e vice-versa. Nesse sistema, os alunos das duas turmas (presenciais e remotas/presenciais) que optavam por assistir às aulas a partir de suas casas o faziam a partir do mesmo link, independentemente de estarem matriculados no grupo A ou B.

Já no caso do Professor Murilo, que também manteve as sete turmas e as mesmas quatorze horas/aula e, por isso, os mesmos vencimentos do ERE, o procedimento adotado pela escola onde atuava foi similar àquele da Professora Terezinha, mas com algumas distinções. Durante o EH pandêmico, sua escola optou por transmitir remotamente as aulas a partir de apenas uma turma de cada ano, sem revezamento, como feito na escola de Terezinha. Assim, as aulas das turmas A de cada ano foram oferecidas presencial e remotamente, enquanto as das turmas B foram ofertadas somente na modalidade presencial.

[52] Cabe relembrar aqui que, segundo relato da Professora Terezinha, a carga horária da disciplina de LI na escola onde atuava era de apenas uma hora/aula semanal por turma.

Esta discrepância de diretrizes reforça, mais uma vez, a falta de embasamento teórico das instituições de ensino no momento da implementação do EH pandêmico em suas rotinas diárias. Nenhum dos casos acima descritos revela um modelo pedagógico planejado, que converge o presencial com o remoto, de modo que ambos se complementem por meio da organização de procedimentos didáticos síncronos e assíncronos pensados especialmente para isto (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). O que se verificou foi tão somente a transmissão ao vivo de aulas presenciais para alunos que as assistiam remotamente a partir suas casas, permitida pelas funcionalidades oferecidas por dispositivos digitais conectados à Internet que passaram a equipar algumas salas de aula destas escolas.

Esta constatação leva, novamente, ao encontro de Lemke (2010), quando assevera que as transformações digitais na educação costumam, em um primeiro momento, ser apenas recriações de práticas analógicas já legitimadas. O digital, aqui, não representa uma ação pedagógica previamente pensada para complementar aquilo que acontecia presencialmente em sala de aula. Tratou-se, apenas, de um subterfúgio tecnológico utilizado para oferecer a mesma aula a públicos localizados em espaços físicos distintos. Nota-se que as instituições de ensino poderiam ter planejado com critérios mais técnicos o retorno gradual ao ensino presencial durante o ERE. Todavia, ao optarem por não o fazer, acabaram tolhendo seu corpo docente e discente de se beneficiarem daquilo que o paradigma da tecnologia da informação (Castells, 2002) sugere à educação.

A opção feita pelas escolas de transmitir remotamente as aulas presenciais para alunos locados em suas casas repercutiu em outros aspectos da rotina profissional docente durante o EH pandêmico. Isto porque a escolha deste sistema de mediação obrigou os professores, na prática, a ministrarem duas aulas ao mesmo tempo, o que demandava preparação prévia no sentido de pensar as melhores estratégias para alcançar tanto os alunos presenciais quanto os remotos. Não por acaso, todos os docentes participantes da pesquisa alegaram terem percebido algum tipo de aumento em sua carga de trabalho, especialmente durante o início do EH pandêmico. Para eles, essa constatação estava relacionada ao tempo gasto para o planejamento de suas aulas, conforme revelam os trechos a seguir:

> *Professor Hermínio: Teve bastante mudança do ano anterior, porque daí a gente volta para um quase presencial. [...] Teve a diferença de*

> *pensar que uma galera ia estar em casa o tempo todo. Então, a gente tinha que pensar em o que a gente ia fazer para trazê-los. Mas, no fim, o que eu fazia era pedir para que eles fizessem a leitura, fazia algumas perguntas para eles.*
>
> *Professor Murilo: Eu não tinha muita ideia de como eu faria a apresentação dos conteúdos para o aluno presencial e para o aluno on-line. Como que eu ia coordenar essas duas coisas? Eu não tinha uma ideia, mais ou menos, de como seria a estrutura da sala. Daí, eu ficava imaginando: vai ter uma tela, eu vou apresentar, vai ser ok? Então, a princípio, as primeiras aulas foi aquela coisa de ir testando pra ver o que dava certo.*
>
> *Professora Terezinha: De forma [...] massiva, porque era muito tempo despendido para elaboração das aulas, para elaboração dos slides. Tinha que ficar ali perfeitinho, o melhor possível, o melhor que eu conseguisse fazer para chamar a atenção, prender a atenção daqueles alunos que não estavam presenciais. [...] Então, foi uma questão de tempo, porque leva bastante tempo para fazer slides de qualidade.*

Ao contrário do que havia acontecido durante o ERE, quando os professores tiveram que passar por um processo de letramento digital mandatório no sentido de conhecer e aplicar as funcionalidades das TDIC para poderem ministrar suas aulas, o principal obstáculo enfrentado pelos docentes para planejarem suas lições no EH pandêmico foi a necessidade de elaborar procedimentos didáticos capazes de engajar dois públicos distintos: o presencial e o remoto. Nos três relatos, deduz-se que esta alteração em seus gêneros de técnicas (Clot, 2011) só aconteceu por conta da mudança na dimensão impessoal (Clot, 2011) de seus ofícios imposta pelas escolas.

Chama atenção, no entanto, o fato de os professores não citarem, durante as entrevistas, a realização de conversas com seus pares com o intuito de criar estratégias comuns para o enfrentamento desta nova realidade educacional, mesmo navegando em um mar de incertezas durante a implementação do EH pandêmico. Esta observação parte da hipótese de que a colaboração entre professores permitiria a troca de ideias, o aprimoramento de práticas educacionais, maior rapidez na adaptação às TDIC e a resolução coletiva de problemas. O fato de isto não ter sido mencionado mostra um certo isolamento destes profissionais dentro de suas próprias práticas, revelando que a dimensão interpessoal (Clot, 2011) de seus ofícios não teve papel de destaque na construção das práticas pedagógicas do modelo de mediação híbrido pandêmico.

Também cabe destacar que este planejamento, segundo relatos dos professores participantes da pesquisa, foi feito tendo como base os mesmos métodos de ensino de LI já adotados pelas escolas desde antes da pandemia. Desta forma, assim como observado durante o ERE, a inserção das TDIC nas práticas pedagógicas dos professores não catalisou mudanças metodológicas no ensino de LI que promovessem a autonomia dos alunos durante o EH pandêmico, indo de encontro às conjecturas de Leffa (2012) a respeito das possíveis mudanças que seriam propiciadas pela inserção do digital no ensino de LI. Na prática, o que se observou foi a utilização de TDIC apenas como meio para transmissão de aulas tradicionais e nada mais.

E, para que essa transmissão acontecesse de maneira satisfatória, alguns dispositivos tecnológicos e seu funcionamento adequado passaram a fazer parte da lista de materiais dos professores participantes da pesquisa. Ao serem perguntados sobre quais equipamentos e materiais se tornaram essenciais para difusão de suas aulas durante o EH pandêmico, os professores revelaram o seguinte:

> *Professor Hermínio: Câmera, microfone e tal. [...] Olha, acho que o que mais mudou foi o fato de eu começar a usar o livro na tela. [...] Antes da pandemia, eu não usava. Antes da pandemia, eu mostrava muito o livro (físico). Aí, na pandemia, eu passei a usá-lo bastante na tela, especialmente por questão de quadro. Porque, dependendo do dia, a câmera não estava boa. Ficava difícil para eles lerem no quadro. Então, eu acho mais prático colocar na tela..*
>
> *Professor Murilo: Aí é o básico: celular, câmera, microfone. O celular, era geralmente quando o microfone parava de funcionar, você usava. E o PC ali.*
>
> *Professora Terezinha: A questão do microfone, né?! [...] O microfone era a primeira coisa que eu checava em sala de aula. Eu sabia que eu ia dar aula remota também para quem estava em casa, então se eu estivesse sem microfone, [...] os alunos não iam me ouvir. Então eu precisava do microfone. O microfone era a minha principal preocupação. A máscara, microfone, enfim. O computador, porque eu precisava preparar as aulas, slides, né, enquanto estava híbrido. E celular também. Era uma forma de a gente se comunicar também..*

As três falas dos professores demonstram que o uso de microfones e câmeras durante as aulas passou a integrar, ao menos durante o EH pandêmico, a dimensão transpessoal do ofício destes docentes (Clot, 2011), compondo assim seu gênero de técnicas. Isto porque certificar-se do pleno funcionamento destes dispositivos se

tornou um protocolo para que os professores pudessem atingir os alunos que assistiam às aulas remotamente a partir de suas casas, como mostra o trecho da entrevista da Professora Terezinha. Essa verificação era tão importante que teria gerado, inclusive, estratégias para superar eventuais problemas técnicos que pudessem ocorrer, como a descrita pelo Professor Murilo de utilizar o celular para substituir um microfone que não funcionasse, por exemplo. Vale aqui o registro de que os três professores participantes da pesquisa relataram não terem tido que adquirir às suas expensas nenhum tipo de TDIC ou quaisquer outros equipamentos para a realização das aulas durante o EH pandêmico, responsabilidade esta assumida pelas escolas para as quais prestaram serviço.

O relato do Professor Hermínio, além de mencionar a questão do uso da câmera e do microfone, também revela um legado do ERE ao EH pandêmico em seu estilo profissional (Clot, 2011), ao menos no que diz respeito ao uso do material didático digital durante suas aulas. Conforme ele mesmo cita, seu retorno à sala de aula trouxe consigo o hábito de utilizar o livro digital, costume que não possuía antes da pandemia. O mesmo aconteceu com a Professora Terezinha, que faz essa afirmação um pouco depois de mencionar sobre o uso de câmeras e microfones em sala de aula, ao dizer que "*projetava o livro [digital] para auxiliar [...] quem estava aqui e quem não estava*", referindo-se aos alunos que iam à escola e àqueles que ficavam em casa.

Já o Professor Murilo afirmou não ter adotado o uso do material digital em suas turmas presenciais do segmento EFII, pois as salas de aula de sua escola não possuíam telões para transmitir conteúdos digitais para os alunos que se encontravam presentes na escola. Assim, a utilização do material digital se restringiu aos alunos que frequentavam as aulas remotas, possibilitada pelas funcionalidades dos computadores usados para transmitir e assistir às aulas. No entanto, o uso concomitante do material físico com os alunos presenciais e do material digital com os estudantes remotos causava transtornos para a prática pedagógica de Murilo: "*O que acabava acontecendo? Esquecia de passar a página, tá? Ou, às vezes, travava o troço. [...] E aí, quando viu já se passaram dez minutos! [...] Então, né, complicado*".

A adoção do EH pandêmico também parece ter aproximado a rotina burocrática dos professores nas escolas daquilo que acontecia antes da pandemia. Conforme descrito no trecho da segunda subseção desta investigação que abordou o mesmo tema, durante o ERE cada instituição de ensino estabeleceu suas próprias diretrizes

para registro de conteúdos, presença e validação das aulas remotas, impactando assim a carga de trabalho de seus profissionais. Isto parece ter sido facilitado durante o EH pandêmico. Segundo relatos dos professores, não foi exigido de nenhum deles a elaboração de relatórios para validação das aulas junto à SEED, como acontecera com alguns destes professores no ERE. Já o registro de conteúdos e frequência voltou a ser feito como era antes da pandemia, com a diferença de que, no caso dos professores Hermínio e Terezinha, essas ações passaram a ser feitas digitalmente, por meio de um sistema digital, enquanto o Professor Murilo, apesar de ter recebido permissão da escola para preencher seus diários digitalmente, optou por fazê-lo manualmente.

Sobre a escolha do Professor Murilo, destaca-se uma frase usada por ele para justificar sua opção: *"Poderia preencher os diários digitalmente, mas resolvi ser professor*". Esta frase reflete uma decisão consciente do professor em manter uma prática tradicional em um contexto moderno e digital. A partir da perspectiva da Clínica da Atividade de Clot (2007), essa escolha pode ser vista como uma forma de resistência à mudança e uma tentativa de manter a identidade profissional. Clot (2007) argumenta que o trabalho é uma atividade humana que é constantemente negociada e reinterpretada pelos trabalhadores em resposta às demandas e restrições do ambiente de trabalho. Nesse caso, o professor optou por manter uma prática de trabalho manual, apesar da opção digital disponível, possivelmente para preservar um sentido de autenticidade e conexão pessoal com seu trabalho.

Pelo viés do dialogismo de Bakhtin (2002), a frase do professor pode ser interpretada como um ato de linguagem que reflete e responde ao contexto social mais amplo. Bakhtin (2002) acreditava que a linguagem é inerentemente dialógica e que cada enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação de futuras respostas. Nesse sentido, a escolha do professor de preencher seus diários de classe manualmente pode ser vista como uma resposta ao discurso dominante de digitalização e eficiência no ensino. Ao mesmo tempo, é uma antecipação de futuras discussões sobre o papel do professor e a natureza do ensino na era digital. Portanto, a frase do Professor Murilo é um exemplo rico de como as escolhas individuais no trabalho e a linguagem podem refletir e moldar o contexto social e profissional.

Outro ponto de observação sobre a vivência dos docentes participantes da pesquisa no EH pandêmico diz respeito à participação dos alunos nas aulas. Como visto na subseção anterior, durante o ERE os professores relataram uma grande

dificuldade em engajar os estudantes nas práticas pedagógicas propostas, uma vez que o fato de estarem todos em suas residências permitia-lhes o acesso a uma ampla variedade de elementos capazes de distraí-los facilmente. Ao longo do EH pandêmico, uma nova configuração de aula se estabeleceu, unindo no mesmo ambiente físico alunos presentes física e remotamente. Isso, em última instância, trouxe repercussões na forma como os estudantes participavam das aulas, e no desempenho das turmas como um todo. Os relatos abaixo mostram as percepções dos professores participantes sobre este tema:

> *Professor Hermínio: Quem estava lá [presencialmente] participava, ainda mais sexto ano. O remoto teve participação, [...] só que teve menos participação do que ano passado. Eu não sei se eles se sentiam acanhados. Porque, não sei, eu quando estou em casa, estou mais próximo da câmera. Daí eles sabem que está todo mundo em casa e eles participam mais do que eu estando na escola e eles sabendo que tem gente presencial lá comigo, e eu estou conversando com eles. Então, eles participaram menos do que ano passado, quem estava remotamente. E, na época do escalonamento, eu acho que tinha gente que deixava "para o dia que eu estiver na escola, eu faço isso. No dia que eu estiver na escola, eu converso, eu pergunto".*
>
> *Professor Murilo: Os que permaneceram como alunos on-line, a participação continuou a mesma coisa que o remoto. [...] Já no caso dos alunos nas aulas presenciais, por incrível que pareça, [...] você sentia, a princípio, a vontade deles mesmos de estarem em sala de aula. Por mais que eles não pudessem se tocar, a princípio, mantendo o distanciamento, aquela coisa toda, mas ainda assim você percebia neles a vontade de estar na escola, interagindo com outras pessoas, mesmo com certa distância.*
>
> *Professora Terezinha: Os mesmos alunos que mais participavam presencialmente eram aqueles que participavam remotamente. Porém, tinha alguns alunos que participavam no presencial que remotamente se anularam, assim, não participavam mesmo. Então, eu senti essa diferença.*

Os trechos acima explicitam que a forma de mediação pedagógica é, sim, um fator importante no que diz respeito à participação dos alunos em sala de aula. Os professores participantes da pesquisa são unânimes ao afirmar que os alunos presentes fisicamente na escola demonstraram maior interesse e envolvimento nas atividades escolares propostas por eles, em comparação com aqueles que permaneceram no sistema remoto. O que muda nesta análise é a percepção dos docentes com relação ao porquê deste tipo de comportamento por parte dos alunos. No caso do Professor Hermínio, isto teria acontecido devido a um suposto

distanciamento entre ele e os alunos remotos por conta do fato de ter que dividir sua atenção entre quem estava em casa e quem estava na escola. Já o Professor Murilo credita esta maior motivação dos alunos presenciais à questão da interação dos estudantes com seus pares no ambiente escolar, mesmo que de forma controlada e respeitando normas sanitárias de distanciamento social. A Professora Terezinha, por sua vez, traz um argumento comportamental para justificar a maior participação dos alunos presenciais, afirmando que alunos que costumeiramente participavam das aulas presenciais o faziam também nas remotas. No entanto, ela chama atenção para um fenômeno observado na transição do ensino presencial para o remoto: o fato de que alguns destes alunos participativos presencialmente acabaram se anulando nas aulas remotas.

Interpretando a afirmação da Professora Terezinha, na perspectiva do paradigma da tecnologia da informação, conforme Castells (2002), pode-se supor que isso tenha acontecido, pois a transição para o ensino remoto representou uma mudança na forma como a educação era entregue. Alguns alunos podem ter tido dificuldade em se adaptar a esta nova realidade, resultando assim em menor participação. Outro fator poderia ser a falta de interatividade e comunicação. No paradigma da sociedade em rede de Castells (2002), estes elementos são fundamentais. No ensino remoto, ambos foram limitados em comparação com o ensino presencial, o que pode ter levado a um menor envolvimento dos alunos remotos nas aulas.

Outro elemento presente nas vivências profissionais dos docentes participantes desta pesquisa faz parte da seara metodológica e diz respeito à questão da avaliação dos discentes. Como visto na subseção anterior e em linhas gerais, durante o ERE as escolas precisaram adaptar suas avaliações impressas tradicionais aplicadas em sala de aula, substituindo-as por provas eletrônicas desenvolvidas e compartilhadas digitalmente com o auxílio de aplicativos como o *Google Forms*, por exemplo. No entanto, o EH pandêmico obrigou as escolas e os professores a desenvolverem novos protocolos avaliativos híbridos, que deviam contemplar tanto os alunos presenciais quanto os remotos, o que acabou gerando alguns problemas. Sobre isso, os professores compartilharam os seguintes relatos:

> *Professor Hermínio: A avaliação foi algo que nos deu muita dor de cabeça esse ano. Para mim, eu sofri bastante com avaliação, mais do*

> *que ano passado. [...] Eu não fiz avaliação oral com ninguém, porque tinha o pessoal que estava ali, tinha o pessoal que estava em casa, né! [...] Eu acho que a avaliação foi bastante para cumprir tabela durante esse ano. [...] As provas do presencial tinham que ser simplificadas porque elas tinham que ser igual a prova do formulário que eu ia mandar para quem estava em casa. E então assim, era muita coisa de marcar x, era muita coisa simples. Os próprios alunos tinham consciência de que era. Porque assim, semana de prova o número de gente que ia para a escola era muito baixo, porque eles preferiam fazer prova em casa. Então tinha um monte de gente que ficava em casa e ia lá e tirava 100 e tal, e depois ia lá e contava o porquê. [...] "Ah, teacher, eu colocava a câmera do celular e traduzia a prova toda". [...] A gente passou pelos estudantes que sempre estavam na escola, inclusive durante as provas, e eles falando que não era justo, que quem estava em casa olhava o livro, olhava a internet e eles não tinham. Ou que o pai tinha obrigado ele a ir para a escola e por isso ele ia tirar uma nota baixa. Então, assim, a avaliação esse ano deu bastante dor de cabeça em vários sentidos.*
>
> *Professor Murilo: A princípio, os alunos que permaneceram on-line, permaneceram fazendo provas on-line. Os alunos presenciais, passaram a fazer provas presenciais, tá? O que se percebeu, claro, os alunos on-line, tipo assim, Einsteins, né? Os alunos presenciais, nem tanto. Então, percebendo-se isso, as provas passaram a ser presenciais para todos os alunos. Os alunos on-line fariam em um momento diferente, à tarde, sala com distanciamento, aquela coisa toda, tá? E aí, a maior parte dos alunos começaram a ir presencialmente.*
>
> *Professora Terezinha: A gente usava a mesma estratégia do ensino remoto para aqueles alunos que estavam remotos. Para aqueles que estavam em sala de aula, era prova presencial normal. [...] Eu tinha que fazer duas provas. As provas aplicadas em sala de aula eu tinha que fazer no [Google] Forms também. [...] Quando eles passaram a fazer as provas presencialmente, eles sentiram um baque, né? Teve alunos, inclusive, que foram obrigados pelos pais a virem para a escola porque as notas estavam ruins até no remoto. Daí, eles foram obrigados a vir para a escola para estudar, mas continuavam fazendo as provas remotamente. [...] Como eles vinham fazendo as provas e tirando dez, dez, dez e tem alguns alunos específicos que já eram meus alunos, eu sabia qual era o nível deles, eu sabia que eles não tinham condição de tirar dez nunca no Brasil, e eles tiravam dez. E daí, quando voltaram presencialmente, voltaram a tirar as notas que tiravam antes, né? Até piores.*

A fala do Professor Hermínio mostra que o processo de avaliação de seus alunos foi algo que gerou desconforto em sua rotina profissional. E este desconforto parece estar ligado ao fato de que o docente foi obrigado a nivelar suas avaliações por baixo, fato com o qual, aparentemente, não concordou. Esta constatação surge do excerto de sua fala onde ele diz "*Eu acho que a avaliação foi bastante para cumprir tabela durante esse ano"*. Cumprir tabela é uma expressão que indica a realização de

uma tarefa mais por obrigação ou formalidade do que por sua efetiva necessidade ou relevância. No contexto do EH pandêmico, o professor parece entender que as avaliações foram realizadas mais como um requisito formal do sistema educacional do que como uma ferramenta eficaz para medir o aprendizado dos alunos ou promover seu desenvolvimento acadêmico. Tanto que ele destaca a desigualdade de condições de realização das avaliações entre alunos presenciais e remotos, indicando sua percepção de que os alunos que permaneceram em casa para responder às provas acabaram se valendo de subterfúgios, como consultas à Internet e utilização de diversas outras ferramentas digitais, para auferir notas mais altas. O resultado disto foi uma discrepância entre o desempenho de quem fez as provas presencialmente na escola, sem qualquer tipo de auxílio, e aqueles que as resolveram a partir de suas casas.

O mesmo fenômeno foi observado pelos professores Murilo e Terezinha. O primeiro, inclusive, utilizou ironicamente o termo *"Einsteins*" para se referir aos alunos remotos, em virtude de seus melhores desempenhos nas avaliações formais, comparando-os com o físico teórico alemão Albert Einstein, notório por sua grande inteligência. Já a fala de Terezinha chama atenção por revelar que as lacunas deixadas pelo ERE na formação acadêmica dos estudantes começaram a ser percebidas pelos professores já durante o EH pandêmico. Isto porque ela observou que os alunos remotos, ao serem submetidos a avaliações presenciais, tinham um desempenho muitas vezes pior do que aquele demonstrado por eles antes da pandemia.

Chegando ao final da terceira rodada de entrevistas, e já tendo revivido diversos aspectos de suas rotinas profissionais neste período específico do cronotopo pandêmico (Rohling, 2020) que correspondeu à implementação do EH, os docentes participantes da pesquisa foram convidados a fazer um balanço acerca daquilo que consideraram as principais adversidades enfrentadas por eles neste período. Dentre todos, o Professor Hermínio foi o que levantou o maior número de questões. Para ele, voltar à sala de aula presencial após já estar adaptado ao ERE foi um ponto que demandou certo esforço. Hermínio destacou também como obstáculo a opção da escola pelo escalonamento das turmas, que acabou produzindo grupos heterogêneos dentro da mesma sala e gerando incertezas ao professor no momento de avançar com seus conteúdos. Isto porque, segundo ele, não era possível ter a certeza de que os alunos que estavam assistindo às aulas em casa haviam, de fato, acompanhado

as explicações e realizado as atividades, o que poderia acarretar prejuízos para o desenvolvimento dos estudantes e prejudicar o planejamento pedagógico do professor.

Outro aspecto mencionado por Hermínio foi o empenho e o tempo necessários para solucionar as dúvidas dos alunos remotos, em virtude da dificuldade em ouvir os questionamentos feitos por estes estudantes. O professor relata que, sempre que um questionamento remoto era feito, era preciso parar o que estava fazendo para tentar entender o que o aluno remoto estava perguntando, pois muitas vezes o áudio destes estudantes não era de boa qualidade. Feito isto, o professor, antes de responder, repassava o questionamento à turma presencial, de modo que todos acompanhassem o que estava acontecendo. Só então ele começava a solucionar a dúvida do aluno remoto. Segundo Hermínio, se "*todo mundo estivesse ali na sala, resolveria rapidinho. A gente ouviria a pergunta, todo mundo ouviria a pergunta junto, já podia explicar, tirar dúvida e tal*".

Este relato demonstra que, mais uma vez, desta vez em virtude das peculiaridades do EH pandêmico, o Professor Hermínio precisou alterar a dimensão transpessoal de seu ofício (Clot, 2010b), desenvolvendo novas estratégias para lidar com situações específicas impostas pelo seu ambiente de trabalho. Além disso, mudanças na dimensão impessoal de seu ofício (Clot, 2011) promovidas pela sua escola também causaram desconforto em Hermínio, conforme mostra o trecho abaixo:

> *Professor Hermínio: Eu ficava com bastante falta de ar. [...] Daí com a máscara, óculos e o face shield na frente… Eu escutava muito a minha voz. Voltava demais para mim. Parecia que eu estava muito longe deles. Daí o álcool em gel, todas as salas. Passou a fazer parte da nossa aula mandar ficar cada um no seu lugar. [...] Então, a gente teve que cuidar dessas coisas também.*

O início desta fala do Professor Hermínio é chocante, pois revela o sacrifício por ele enfrentado para exercer sua profissão utilizando todos os EPIs que passaram a ser mandatórios em sua rotina profissional. Manifesta-se neste relato que, apesar de necessários como forma de proteção contra o vírus, equipamentos como máscaras e *face shields* não eram instrumentos adequados para o exercício da docência, pois impediam que a voz dos professores chegasse até os alunos, gerando um desgaste físico e mental nestes profissionais. No entanto, este fator foi claramente negligenciado pelas escolas ao planejarem o retorno às atividades presenciais,

deixando a impressão de que a principal motivação para este retorno foi a questão econômica, em detrimento de aspectos pedagógicos e de saúde pública. Isto sem contar o acúmulo de tarefas atribuídas aos professores neste período, como, por exemplo, a fiscalização do distanciamento social entre alunos, incumbência que sobrecarregou o trabalho docente neste período, impactando o andamento das aulas.

Além dos pontos levantados pelo Professor Hermínio, outras dificuldades também foram relatadas pelos Professores Murilo e Terezinha, como mostram os relatos a seguir:

> *Professor Murilo: A impressão que eu tive é que, muitas vezes, eu tinha que estar correndo atrás do aluno on-line para saber se a mensagem o estava alcançando. Uma coisa que eu achei complicado. [...] O aluno presencial você tem as reações dele, você vê as reações dele, tá? O que está acontecendo ali, você sabe se você está alcançando o aluno ou não. O aluno on-line você não tinha isso. Você não tinha essa ligação. Você via uma janelinha com o nome do aluno ali, mas poucos eram os que interagiam contigo. Através do chat eram bem poucos. A grande maioria nem interagia. E com a câmera fechada, você não tem noção se o aluno estava realmente acompanhando o que você estava falando, né.*
>
> *Professora Terezinha: Conciliar o tempo em que eu precisava preparar as aulas com o tempo que eu tinha livre para minha família [...]. Porque a minha preocupação do fora da sala de aula, da preparação, do quebra-cabeça que era, às vezes, preparar as aulas para que durante a aula [...] as coisas fluíssem melhor [...]. Qual era a dificuldade? Fazer com que os meus alunos se conectassem daquela forma com a aula que eu estava preparando. [...] Só que, em contrapartida, eu acabava gastando muito tempo para conseguir isso.*

O relato do Professor Murilo explicita que os mesmos problemas enfrentados pelos professores durante o ERE com relação à participação e ao engajamento dos alunos remotos nas aulas permaneceu durante o EH pandêmico, gerando dúvidas no professor acerca da eficácia de suas práticas pedagógicas. Revela também a importância da interação social e do dialogismo (Bakhtin, 2002) dentro destas práticas, uma vez que é na relação mútua e dinâmica verbal e não verbal entre alunos e professores que se constroem os significados que acabam ditando o andamento das aulas.

Esta constatação, também feita pela Professora Terezinha, repercutiu no tempo gasto por ela para a preparação de suas lições, visto que a docente, preocupada em aumentar o envolvimento de seus alunos remotos em suas aulas, passou a gastar

mais horas do seu dia no planejamento e construção de seus procedimentos didáticos. O resultado disso foi a consequente diminuição do tempo que a professora tinha disponível para dedicar-se a sua família, o que revela o impacto percebido por ela em sua vida pessoal e familiar causado pelo EH pandêmico. Curiosamente, ao serem perguntados se observaram algum tipo de implicação em suas rotinas privadas fruto do modelo híbrido de mediação pedagógica utilizado durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), os Professores Hermínio e Murilo alegaram que o EH pandêmico não afetou esses aspectos de suas vidas privadas, mesmo relatando todas as dificuldades acima citadas.

No entanto, quando questionados se o EH pandêmico teria sido responsável por deixar algum tipo de sequela em suas saúdes física e mental, os professores compartilharam diferentes percepções nos relatos abaixo. Antes deles, cabe lembrar, a título de comparação, que durante o ERE, os Professores Hermínio e Murilo relataram terem vivenciado crises de estresse e ansiedade em decorrência de suas obrigações profissionais remotas, além de terem observado uma piora em sua saúde física. Ao contrário da Professora Terezinha, que alegou não ter percebido nenhuma repercussão do modelo de mediação remota de ensino em suas saúdes física e mental.

> *Professor Hermínio: Eu acho que o remoto me exigiu mais. O remoto me deixou mais ansioso. [...] Apesar de eu não aumentar minha carga horária, eu estava mais angustiado do que no híbrido. [...] Porque no híbrido, eu acabei aliviando um pouco da tensão do ano passado [2020]. [...] Eu me sinto mais ou menos como antes da pandemia.*
>
> *Professor Murilo: Em termos psicológicos impacta. Por quê? A questão da ansiedade de estar lidando com as duas coisas. Mesmo depois, quando você pega o ritmo da coisa que tinha que pegar, você ainda fica na preocupação de tipo, coisas simples: está apresentando? Você está conseguindo ver? Está me ouvindo?. Aquela preocupação permanece durante um bom tempo. [...] Aquela questão da ansiedade de ter que fazer tudo ao mesmo tempo. Não é fazer tudo ao mesmo tempo, mas você lidar com tudo isso ao mesmo tempo. [...] O grau de ansiedade ficou muito maior. [...] Me deixou uma pessoa mais ansiosa.*
>
> *Professora Terezinha: Eu acho que a saúde física não, porque é mais desleixo da minha parte não praticar nada. [...] Então, não atribuo isso ao ensino híbrido. Mas, em relação à saúde mental sim, porque é estressante você ter muita coisa para fazer com pouco tempo. Ter que fazer, ter prazos para cumprir e não poder fazer o que você quer, o que você acha mais importante, porque às vezes o trabalho não é o mais importante da nossa vida, né! Me estressava, me causava, ansiedade. Então sim, afetou a minha saúde mental.*

As falas dos três professores reforçam, assim como aconteceu no ERE, a noção de coexistência de diversos cronotopos (Bakhtin, 2018) dentro do cronotopo pandêmico (Rohling, 2020). Percebe-se, por meio dos relatos destes docentes, que cada um deles vivenciou o espaço-tempo representado pelo EH pandêmico de uma forma diferente, o que acabou resultando em interpretações distintas das realidades por eles vividas. Para Hermínio, por exemplo, o EH pandêmico teria sido percebido de forma mais leve, talvez por se aproximar mais do que era sua realidade antes da pandemia. Tanto que o docente também afirmou não ter sentido nenhum impacto em sua saúde física neste período. Esta percepção é diametralmente oposta à da Professora Terezinha que, apesar de não culpabilizar o EH pandêmico por um suposto sedentarismo de sua parte, revela ter tido sua saúde mental afetada por crises de estresse e ansiedade geradas pelo excesso de trabalho e pela escassez de tempo disponível para realizá-lo durante este período. O único dos três professores que parece ter tido uma experiência com o EH pandêmico tão desafiadora mentalmente quanto a do ERE foi o Professor Murilo. No entanto, desta vez, o fator catalisador de episódios de estresse e ansiedade foi a necessidade de gerenciar turmas presenciais e remotas simultaneamente.

Todos os obstáculos descritos até aqui enfrentados pelos professores participantes desta investigação ao longo do EH pandêmico tiveram como principal propósito a manutenção da oferta de ensino na rede privada do município de Foz do Iguaçu durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020). Uma questão que surge mediante esta afirmação está relacionada à percepção destes professores acerca do alcance dos objetivos de aprendizagem propostos por eles em suas aulas híbridas. Ao serem indagados sobre este tema, os docentes deram as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: Eu acredito que mais dos presenciais, infelizmente. [...] O remoto, a gente faz nosso melhor, mas nem sempre é possível chegar. Depende muito de ele [o aluno] nos perguntar, de ele nos falar quando está tendo uma dificuldade. E não é necessariamente o que acontece, né? Então, na verdade, é difícil avaliar o quanto quem está em casa e não foi para a escola durante esse ensino híbrido [...] foi alcançado ou não. É como eu falei, a avaliação não vai me dizer isso, né? A prova que ele fez ali no Google Forms, não sei como ele fez. Não dá para dizer se ele aprendeu ou não. Então, também é difícil de eu avaliar se ele aprendeu o que eu queria que ele aprendesse.*

> *Professor Murilo: Com relação aos alunos presenciais, muito mais do que os alunos on-line. [...] Os alunos on-line, particularmente, eu não acredito que eu tenha atingido o objetivo com a grande maioria deles.*

> *Eu acredito que foi aquela coisa muito superficial. [...] Eu não vi nenhum tipo de retorno dos alunos on-line. Eu tive retorno dos alunos presenciais, mas dos alunos on-line eu não tive esse retorno, esse feedback, para saber se realmente o objetivo foi alcançado ou não. Na minha opinião, não.*
>
> *Professora Terezinha: Eu acredito que em alguns casos. Espero que na maioria deles. [...] Me esforcei bastante. Eu tentei. [...] Esse tipo de afirmação já assume que você não conseguiu, né? [...] Eu estou falando que não consegui. Essa é a minha percepção. [...] Mas a minha sensação, a minha percepção era a de que eu não conseguia atender bem nenhum dos dois grupos. Nem aqueles que ficavam em casa, nem aqueles que ficavam presencialmente. [...] Eu acho que aqueles alunos que vieram presencialmente conseguiram atingir esses objetivos [...] de forma melhor [...] do que aqueles que estavam em casa.*

A partir do relato dos Professores Hermínio, Murilo e Terezinha, é possível perceber que, durante o EH pandêmico, eles mantiveram um diálogo constante com seus alunos, mesmo que indiretamente. Os três docentes reconhecem que o aprendizado depende da interação entre eles e os estudantes, refletindo a natureza dialógica da linguagem (Bakhtin, 2002), na qual o significado é construído na interação entre os falantes. Esta constatação fica evidente nos trechos "*Depende muito de ele (o aluno) nos perguntar, de ele nos falar quando está tendo uma dificuldade*", proferido pelo Professor Hermínio; "*Eu não vi nenhum tipo de retorno dos alunos on-line. Eu tive retorno dos alunos presenciais, mas dos alunos on-line eu não tive esse retorno, esse feedback, para saber se realmente o objetivo foi alcançado ou não*", citado pelo Professor Murilo; e "*Eu acho que aqueles alunos que vieram presencialmente conseguiram atingir esses objetivos [...] de forma melhor [...] do que aqueles que estavam em casa*", narrado pela Professora Terezinha.

É possível também perceber as diferentes vozes que compõem os discursos destes três professores. Há trechos, por exemplo, em que os docentes falam por si, como em "*Eu acredito que mais dos presenciais, infelizmente*", em que o Professor Hermínio traz sua opinião de que os alunos presenciais tiveram um melhor aproveitamento das aulas no EH pandêmico. Isto também é visível no relato de Murilo "*Com relação aos alunos presenciais, muito mais do que os alunos on-line. […] Os alunos on-line, particularmente, eu não acredito que eu tenha atingido o objetivo com a grande maioria deles*", no qual o professor atesta sua visão de que os alunos presenciais tiveram um melhor desenvolvimento durante o EH pandêmico, quando comparados aos estudantes remotos. O mesmo acontece na fala de Terezinha "*Eu*

acredito que em alguns casos. Espero que na maioria deles. […] Me esforcei bastante. Eu tentei", em que compartilha sua crença sobre o alcance de seus alunos dos objetivos de aprendizagem propostos por ela durante as aulas.

Logo em seguida, nos excertos "*não sei como ele fez. Não dá para dizer se ele aprendeu ou não*", emitido pelo Professor Hermínio; "*Eu não vi nenhum tipo de retorno dos alunos on-line. Eu tive retorno dos alunos presenciais, mas dos alunos on-line eu não tive esse retorno, esse feedback, para saber se realmente o objetivo foi alcançado ou não*", manifestado pelo Professor Murilo; e "*Mas a minha sensação, a minha percepção era a de que eu não conseguia atender bem nenhum dos dois grupos. Nem aqueles que ficavam em casa, nem aqueles que ficavam presencialmente*", mencionado pela Professora Terezinha, os professores tentam representar a perspectiva do aluno sobre o assunto. Isto revela a característica heterodiscursiva (Bakhtin, 2015) dos enunciados de Hermínio, Murilo e Terezinha, nos quais diferentes vozes e perspectivas se fazem presentes em discursos únicos.

Após refletirem sobre diversos aspectos de suas rotinas profissionais e pessoais durante o período de vigência do EH pandêmico, é natural imaginar que essas vivências tenham novamente repercutido na forma como os professores participantes da pesquisa passaram a perceber seu ofício. Isto porque as experiências vividas por estes docentes durante o ERE mudaram a maneira como eles enxergavam sua profissão, conforme descrito na subseção anterior desta análise. Por isso, era pertinente saber se o mesmo havia acontecido após a experiência do EH pandêmico e, em caso positivo, qual teria sido esta mudança. Assim, ao serem perguntados sobre este assunto, os professores deram as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: Assim como nos outros, mudou no meu modo de trabalhar. Eu acho que foi o mais difícil de todos. Inclusive foi mais difícil do que o remoto. O remoto do ano passado [2020], que era só remoto, pela questão de não ser modos de trabalhar diferentes e simultâneos.*
>
> *Professor Murilo: Não muito, não. Na verdade, uma coisa que eu percebi é que não tínhamos prática. Foi a primeira vez, e também se você pensar em termos de história da educação aqui desse país, foi a primeira vez que isso acontece, verdadeiramente, de fato. [...] E você não tem nenhuma orientação, você não tem nenhuma guideline, [...] A coisa foi feita nesse 'vamos ver como eu estou fazendo e vou ver o que se sai melhor', né?*
>
> *Professora Terezinha: Sim. Mudou. Foi muito pesado para nós, professores. [...]. Para cada aula que eu dava, eu gastava uma hora,*

> *uma hora e meia preparando essas aulas, principalmente para o 6° ano, que é uma das turmas que eu tenho. [...] Agora, enquanto professor, era muito tempo despendido. E por mais que eu preparasse, me esforçasse ao máximo para fazer aqueles slides mais ilustrativos, lúdicos, diferentes para chamar a atenção, eu sempre saía da sala de aula com a impressão de que quem estava em casa não tinha aproveitado aquela aula completamente, porque eu não tinha como saber o que eles estavam fazendo.*

Em sua fala, o Professor Hermínio destaca que a necessidade de trabalhar simultaneamente com duas turmas, uma presencial e uma remota, foi o fator preponderante para que ele enxergasse a docência no EH pandêmico como uma tarefa mais difícil do que no ERE. Implícito nesta sua fala estão todas as adaptações didáticas e novas estratégias pedagógicas criadas para atuar no modelo híbrido de mediação pedagógica, bem como todos os desafios tecnológicos e práticos enfrentados pelo professor no dia a dia da profissão durante este período. Esta afirmação, analisada a partir de lentes clotianas, remete à mudança percebida pelo docente em seu gênero de técnicas (Clot, 2010b), que compõe a dimensão transpessoal de seu ofício (Clot, 2011).

O Professor Murilo, por sua vez, apesar de alegar não ter passado a enxergar sua profissão com outros olhos a partir do EH pandêmico, revela pontos que denotam uma imagem negativa da docência neste período. No trecho de sua fala "*Na verdade, uma coisa que eu percebi é que não tínhamos prática*", Murilo se coloca como porta-voz de seus pares para externar sua impressão e a de seus colegas docentes de que eles não tinham conhecimento empírico para atuar de forma simultânea com turmas presenciais e remotas. Este excerto destaca novamente a característica heterodiscursiva (Bakhtin, 2015) do relato de Murilo, pois traz as vozes de seus pares em seu enunciado. Em seguida, no excerto "*E você não tem nenhuma orientação, você não tem nenhuma guideline, [...] A coisa foi feita nesse 'vamos ver como eu estou fazendo e vou ver o que se sai melhor', né?*", o professor critica a falta de diretrizes e acompanhamento oferecidas pelas escolas para a prática do magistério no modelo híbrido de mediação pedagógica. Constata-se certa transferência de responsabilidades da escola para o professor, que passou a ser o encarregado de promover, por iniciativa própria, as alterações necessárias na dimensão transpessoal (Clot, 2011), ou no gênero de técnicas de seu ofício (Clot, 2010b), de modo a conseguir exercer sua profissão.

Já o relato da Professora Terezinha revela que a docente também passou a enxergar a profissão como algo mais difícil de ser exercido durante o EH pandêmico, em comparação com o ERE. E, assim como aconteceu na fala do Professor Murilo, o trecho do discurso da professora "*Foi muito pesado para nós, professores*" traz consigo as vozes de seus pares, que aparentemente compartilham da mesma opinião da docente. O principal motivo apontado pela professora para esta mudança de percepção da profissão diz respeito ao excesso de tempo gasto para elaborar as aulas, fato já citado por ela ao longo desta subseção como um obstáculo que precisou ser vencido diariamente durante o EH pandêmico. Cabe destacar, também, o trecho da fala de Terezinha onde ela diz "*eu sempre saía da sala de aula com a impressão de que quem estava em casa não tinha aproveitado aquela aula completamente, porque eu não tinha como saber o que eles estavam fazendo*". Ele comprova, mais uma vez, a importância do dialogismo (Bakhtin, 2002) dentro dos processos de ensino e aprendizagem, pois é nas interações verbais e não verbais com os alunos que os professores conseguem entender se aquilo que estão propondo em sala de aula está sendo capaz de alcançar os objetivos previamente determinados pelos docentes.

Em suma, os relatos compartilhados pelos professores participantes desta investigação sobre suas vivências durante o ERE e o EH pandêmico revelaram sua grande capacidade de adaptação e de resiliência frente aos desafios impostos por estas duas modalidades de ensino adotadas nos dois primeiros anos do cronotopo pandêmico (Rohling, 2020). No entanto, o seu entendimento demonstrado acerca da importância da interação humana direta para os processos de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento acadêmico pleno dos alunos atestava um anseio destes docentes pelo retorno da oferta de aulas em ambientes 100% presenciais.

Esta possibilidade começou a ganhar força no final do ano de 2021, quando notícias de que o país havia imunizado completamente 80% de sua população-alvo foram divulgadas pelo Instituto Butantan, órgão vinculado à Secretaria Estadual de Saúde do Governo de São Paulo e maior produtor de vacinas e soros da América Latina (São Paulo, 2021). Segundo infectologistas, este era o número necessário para que o vírus perdesse força ou parasse de circular (Bahia, 2020), fato que permitiria uma maior flexibilização de protocolos sanitários e o consequente retorno das aulas 100% presenciais. Neste contexto, a próxima subseção desta investigação busca revelar os desafios profissionais e pessoais enfrentados pelos professores

participantes desta pesquisa durante o processo de readaptação a um cenário de normalidade escolar pós-pandêmico ao qual foram submetidos.

3.4 De volta ao que era antes? Observações docentes no retorno ao ensino presencial de LI

O quarto e último momento de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores participantes desta pesquisa teve como ponto focal as vivências destes docentes ao retornarem às aulas 100% presenciais, após dois anos de um cronotopo pandêmico (Rohling, 2020) que os obrigou a mediar suas práticas pedagógicas primeiramente por meio do ERE, e depois pelo EH pandêmico. Esta volta ocorreu logo no início do ano letivo de 2022, amparada em âmbito nacional pela Resolução CNE/CP n.º 2, publicada em 05 de agosto de 2021 pelo Conselho Nacional de Educação, órgão que responde ao Ministério da Educação e Cultura, e pela Deliberação n.º 05/2021, aprovada em 16 de agosto de 2021 pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, entidade ligada à SEED/PR. A resolução instituiu critérios nacionais para a "implementação de medidas de retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar" (Brasil, 2021). Já a deliberação divulgou "normas complementares à Resolução CNE/CP n.º 2/2021 para o retorno das atividades presenciais e para a organização do calendário escolar no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná" (Paraná, 2021). Deste modo, encontrando-se embasadas legalmente, as três escolas nas quais atuavam os professores Hermínio, Murilo e Terezinha optaram por iniciar suas atividades do ano letivo de 2022 de forma totalmente presencial.

Nesta conjuntura, o primeiro questionamento feito aos professores sobre o retorno às aulas presenciais buscou discutir, a partir de suas perspectivas, como avaliaram o processo de retomada ao ensino 100% presencial nas instituições escolares para as quais eles trabalhavam em 2022. Seguem suas impressões:

> *Professor Hermínio: Voltamos, teoricamente, ao normal esse ano [2022]. [...] Esse ano, as salas cheias. Teoricamente, tudo normal. Eu estou achando o ano muito mais difícil do que o normal. Não sei se é por causa de pandemia ou não é. Eu sei que, para mim, está tudo muito mais difícil do que era antes.*

> *Professor Murilo: Então continuou o uso de máscaras até determinada data. Mas, de maneira geral, normal. [...] Para nós, os professores, voltou ao ritmo normal.*
>
> *Professora Terezinha: A gente voltou ano passado [2021]. Ainda não estava 100% normal, digamos assim, porque a gente ainda usava máscara, as crianças usavam máscara. Mas, digamos que a gente começou a rotina mais parecida com a que nós tínhamos [antes da pandemia].*

De maneira geral, os três professores afirmaram terem retomado uma rotina de trabalho considerada por eles normal com o retorno às aulas 100% presenciais. É possível inferir, a partir de suas falas, que o entendimento destes profissionais sobre o que seria este normal estaria ligado à retomada do uso do gênero de técnicas (Clot, 2010b) costumeiramente utilizado por eles antes da pandemia. Isto demonstra que as práticas pedagógicas destes docentes neste retorno resgataram e utilizaram como referência, ao menos em um primeiro momento, a dimensão transpessoal (Clot, 2011) de seus ofícios pré-pandêmicos. Contudo, apesar dessa volta à totalidade da presencialidade discente emprestar às escolas ares de normalidade acadêmica, a continuidade da obrigatoriedade do uso de máscaras pela comunidade escolar observada pelos professores Murilo e Terezinha era um lembrete constante de que todos ainda se encontravam dentro do cronotopo pandêmico (Rohling, 2020). Nestes excertos, também se nota a alegação do Professor Hermínio de que o retorno ao ensino presencial teria se mostrado mais desafiador. Na continuação de sua fala, ele justifica esta impressão citando o excesso de indisciplina dos alunos no pós-pandemia, conforme o relato a seguir:

> *Professor Hermínio: Sexto e sétimo ano, que eu costumava gostar muito, está impossível. Sexto ano, eu não consigo falar absolutamente nada com eles. Não adianta. Tenta fazer algo diferente, é uma bagunça. Tenta fazer algo que era o que a gente fazia antes, e eles estão o tempo todo falando mais do que eu. Então, assim, tá tudo muito frustrante.*

Esta constatação é compartilhada pela Professora Terezinha, que também relata uma experiência parecida neste sentido.

> *Professora Terezinha: Eu me deparei com turmas de sexto ao nono ano, que são aquelas turmas que eu ministro, com a mesma característica assim, sabe? Bem agitados os alunos, passava matéria*

> *e os alunos de nono ano perguntando se era para copiar e eu falando 'Meu Deus do céu, o que está acontecendo?'.*

Ambos os relatos revelam que a mudança comportamental dos alunos, notadamente caracterizada pelo aumento de sua indisciplina em sala de aula, configurou-se como um dos primeiros obstáculos a serem enfrentados pelos professores no retorno às aulas 100% presenciais. Analisando este fenômeno a partir do conceito da Clínica da Atividade (Clot, 2007), tem-se nesta observação dos docentes a constatação de uma mudança na dimensão interpessoal (Clot, 2011) de seu ofício, relacionada à relação destes profissionais com seus pares e com outros membros da comunidade escolar. Neste caso, os alunos. Os relatos dos professores evidenciam que a opção escolhida por eles de amparar-se em seu gênero de técnicas (Clot, 2010b) pré-pandêmico para o retorno às aulas 100% presenciais já não era capaz de alcançar os mesmos resultados obtidos antes da pandemia, pois os professores estavam lidando com um corpo discente com características diferentes, provavelmente impactado pelo longo período de suspensão das aulas presenciais. Na esteira desta temática, foi pedido aos professores que fizessem uma comparação entre suas percepções sobre os alunos pré-pandêmicos e pós-pandêmicos. Eis as suas reflexões:

> *Professor Hermínio: Certamente não [é o mesmo aluno]. [...] Tipo, o nosso sexto ano tem postura de quarto, nosso sétimo tem postura de quinto, então é sempre isso. E eu nunca dei aula para quarto ano, né! Então, talvez eu não esteja suficientemente preparado para isso. Mas, a gente está aí, tentando. Estamos fazendo o que podemos.*
>
> *Professor Murilo: Na verdade, uma coisa que eu achei curioso é que alguns alunos voltaram com aquela fobia social, tá? E alguns tiveram dificuldade em voltar a interagir com as pessoas em volta delas, ficaram restritas, naquela coisa de manter aquela distância, não interagir muito com outras pessoas. Durante um certo tempo, muitos alunos tiveram essa dificuldade [...] de voltar a interagir normalmente socialmente com os outros alunos, com os outros colegas. E aí, ficou um pouco estranho a princípio. Uma situação um pouco confusa na cabeça deles. [...] E essa questão da interação deles. Uns participam, outros não. Mas, aqueles que já participavam antes continuam. Aqueles que não participavam, continuam do mesmo jeito.*
>
> *Professora Terezinha: Não, os alunos não são os mesmos. Eles me parecem mais alheios, tem outra palavra... Talvez alienados seja uma palavra muito forte para isso, tá? Mas, tem muitos alunos que eu percebo que estão, assim, em outro mundo, viajando totalmente, que não se conectam, não sabem que ali o momento é disso, o momento*

> *não é de brincar, de rir, de oba-oba. A impressão que eu tenho é essa, sabe? Mas eu não vou te dizer que eu não tinha isso antes.*

Entre os três professores, o único que afirma não ter percebido nenhuma mudança na participação dos alunos em sala de aula é o Professor Murilo. No entanto, ele faz revelações importantes a respeito do comportamento dos estudantes no que diz respeito ao convívio com seus pares, especialmente no início do retorno às aulas 100% presenciais. A afirmação de Murilo de que os alunos demonstravam receio em relacionar-se com outras pessoas, preferindo até mesmo manter certa distância delas, revela como a interação dialógica (Bakhtin, 2002) destes estudantes com o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020) foi capaz de construir novos significados em suas cabeças, alterando até mesmo aspectos ligados às formas de relacionamento humanas.

A fala do Professor Hermínio, por sua vez, demonstra uma percepção importante: a de que os alunos pós-pandêmicos retornaram às escolas com um déficit de aprendizado e desenvolvimento cognitivo de cerca de dois anos, coincidentemente o mesmo período que perdurou a suspensão das aulas presenciais nas escolas. Por conta disto, ele diz estar sendo obrigado a rever suas práticas com alunos de sexto ano, pois, em seu modo de ver, estes estudantes estavam retornando à escola apresentando características de alunos de quarto ano, etapa para a qual nunca havia lecionado. Esta impressão do Professor Hermínio é corroborada pela afirmação da Professora Terezinha, que testemunha uma maior dificuldade destes alunos pós-pandêmicos para se engajarem em suas aulas.

Tem-se, a partir destes relatos, um cenário no qual os professores provavelmente teriam de buscar novas estratégias para conseguir o comprometimento acadêmico de seus alunos pós-pandêmicos, alterando com isso as dimensões transpessoal e pessoal (Clot, 2011) de seu ofício. Isto demonstra, na prática, como a relação dialógica entre as dimensões do ofício (Clot, 2011) é capaz de promover transformações entre elas, efetuando uma espécie de reação em cadeia na qual a mudança em uma dimensão acaba impactando e alterando também as outras.

No entanto, as mudanças observadas até aqui nas dimensões do ofício (Clot, 2011) destes professores não foram catalisadas apenas pelo dialogismo entre elas. Pôde-se constatar, após a análise feita até aqui, que foram fomentadas também pela relação existente entre elas e o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020) no qual estavam

inseridas. Exemplo disto é a digitalização total ou parcial das estruturas disponíveis nas salas de aula das escolas onde os professores participantes da pesquisa exerciam suas funções. Este processo, que alterou a dimensão impessoal (Clot, 2011) do ofício destes docentes, foi motivado, notadamente, pelo EH pandêmico, conforme descrito na subseção anterior. Era de se esperar, portanto, que elementos oriundos do cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), como a presença de TDIC nas salas de aula, e o conhecimento pedagógico digital adquirido pelos professores durante o ERE e o EH pandêmico, pudessem promover mudanças também nas diretrizes adotadas pelas escolas com relação ao uso de TDIC em sala de aula. Ao serem perguntados sobre isso, os professores participantes desta investigação deram as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: Não é que não é permitido, a gente pode se quiser. Tem professor que usa, eu não uso. [...] A gente está livre para usar. [...] E a única coisa, assim, mais apertada que a gente tem, é a questão do celular, que tipo, sexto e sétimo ano a gente não está usando. Não é que seja proibido, mas a gente reduziu muito, né! [...] A gente não está usando até para tentar ver se eles conseguem se concentrar em sala de aula. Às vezes, eles ficam muito dispersos quando estão com os celulares.*
>
> *Professor Murilo: Na verdade, essa é uma das questões que eu acho um pouco triste. Porque o uso, inclusive do celular, que a princípio era utilizado em sala de aula, voltou a ser restrito. O que eu achei uma pena, porque algumas tecnologias que entraram nessa pandemia poderiam ser aproveitadas agora para algumas tarefas. Para algumas situações é uma ferramenta muito útil. Mas, infelizmente, a restrição do uso de celulares voltou pra sala de aula. [...] E outras tecnologias [a escola] também passou a não autorizar, e voltou a usar a metodologia antiga, no caso quadro, giz, livro, ok? [...] Então, na verdade, voltou ao que era antes.*
>
> *Professora Terezinha: Já retornou com a mesma política [de proibição do uso de TDIC em sala de aula]. Inclusive, foi implementado o uso de bandejas. Todo o início de aula, os alunos têm que colocar os celulares nas bandejas, independentemente de ser prova ou não. Então, a regra é: celular na bandeja ou celular na mochila. Celular na mesa, na mão, embaixo da mesa, é celular que vai para a coordenação para o papai e para a mamãe buscar.*

A fala do Professor Hermínio não deixa claro se a utilização de TDIC é permitida por sua escola em todos os momentos da aula ou se apenas para situações de uso pedagógico destes dispositivos. No entanto, chama atenção a ligação que ele faz entre o uso de TDIC em sala de aula e o comportamento dos alunos. Esta opção do

professor por não utilizar TDIC em suas práticas, justificada por ele como algo feito "*para tentar ver se eles conseguem se concentrar em sala de aula*", permite conjecturar duas situações: seria esta uma escolha motivada pela preocupação do docente com o engajamento e desenvolvimento dos alunos em sala? Ou estaria escondido por trás desta preferência o desejo pela manutenção da ordem em sala de aula, visto que é possível inferir uma suposta ligação que Hermínio faz entre o uso de TDIC e a falta de disciplina dos alunos? Provavelmente, os dois cenários se complementam, notadamente o segundo, uma vez que o professor já havia apontado anteriormente a indisciplina dos alunos como o grande desafio enfrentado por ele no retorno às aulas 100% presenciais.

Por outro lado, os relatos dos professores Murilo e Terezinha parecem corroborar o papel de vilão pedagógico atribuído pelas escolas às TDIC, em especial aos telefones celulares. Isso fica explícito na normativa da instituição de ensino de Terezinha, que obriga os alunos a despojarem-se de seus dispositivos digitais durante as aulas, sob pena de apreensão destes aparelhos e devolução apenas aos pais ou responsáveis. Já o Professor Murilo revela em sua fala tristeza e frustração com a decisão de sua escola de restringir o uso de TDIC, fato que o obrigou a retomar métodos de ensino mais tradicionais. Essa decepção se apoia na percepção do professor, construída durante o uso intensivo do ERE e do EH pandêmico, de que as ferramentas digitais podem ser muito úteis para os processos de ensino e aprendizagem, conforme já apregoava Assmann (2000). Para Murilo, a ausência do digital nas salas de aula contribui para que as aulas voltem "*ao que era antes*". Essa afirmação carrega um tom de crítica por parte do professor, que demonstra enxergar este processo como um retrocesso para a comunidade escolar, que estaria sendo privada do conhecimento pedagógico digital adquirido pelos professores durante o ERE e o EH pandêmico por conta da opção pela proibição do uso de TDIC feita por sua escola.

As alterações impostas pelas escolas à dimensão impessoal (Clot, 2011) do ofício dos professores participantes da pesquisa ao proibir o uso de TDIC em sala de aula repercutiu diretamente na prática destes docentes como um todo. Isso porque os três se acostumaram, durante o ERE e o EH pandêmico, a fazer uso de ferramentas digitais para preparar e ministrar suas aulas. Nesta conjuntura, foi perguntado aos professores Hermínio, Murilo e Terezinha quais elementos digitais permaneceram em suas práticas pedagógicas no retorno às aulas 100% presenciais, mesmo com as

restrições ao digital instituídas pelas escolas onde trabalhavam. Eles compartilharam as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: A questão do uso da tela. [...] Porque agora, geralmente, eu nem levo mais o livro para a sala de aula. Eu faço tudo na tela. [...] Porque daí eu consigo abrir o livro lá, e a nossa plataforma é boa, então eu consigo grifar, eu consigo passar como se fosse marca-texto, eu consigo abrir como se fosse balão, eu consigo ver as respostas, eu consigo fazer tudo na tela. Então, eu acho tudo muito mais prático, né! Porque antes, eu ficava muito com o livro em mãos, eu mostrava para eles, [...] eu usava muito o quadro. Agora, eu uso o quadro muito menos.*
>
> *Professor Murilo: Como não posso mais usar celulares ou tablets em sala de aula, o que seria bem mais rápido, porque daí cada um teria acesso individualmente, as aulas acabaram voltando ao ritmo anterior ao da pandemia. [...] Tem um módulo do livro que você pode passar como tarefa na plataforma que o conteúdo disponibiliza para você, coisa que eu achei até bem interessante. Daí, eu continuo utilizando mesmo depois da pandemia. [...] Alguns trechos, por exemplo, você pode destacar e colocar, mas em sala de aula mesmo só livro físico, tá? Na verdade, voltou. Antes usava o livro digital e daí voltou.*
>
> *Professora Terezinha: Eu já fazia uso, na verdade. Agora, com mais frequência. Uso mais o celular para dar aula. Eu preparo as minhas aulas e mando as planilhas do Excel onde eu as preparo para o meu celular. Então, eu abro os arquivos ali para ver meu planejamento. [...] Eu vejo o planejamento no celular, alguma consulta de vocabulário também, e dicionário on-line. [...] Mas, quando os alunos esquecem os livros, [...] ao invés de deixá-los sentarem juntos, para evitar tanta conversa, eu projeto o livro para eles poderem copiar da tela para o caderno. [...] Sempre falo para eles, eles já sabem, 'esqueceu o livro, pega o caderno e copia tudo'.*

As vivências retratadas pelos professores Hermínio e Terezinha novamente remontam à afirmação de Lemke (2010) sobre o letramento digital. Segundo o autor, ao desenvolverem novas habilidades digitais e passarem a se beneficiar daquilo que as TDIC lhes podem oferecer em termos de acesso à informação, os indivíduos tendem, em um primeiro momento, a migrar suas práticas tradicionais para novos sistemas tecnológicos. Isto, no entanto, não se configuraria em uma inovação metodológica, mas sim em uma digitalização metodológica, que é exatamente o que os relatos de Hermínio e Terezinha demonstram. No caso de Hermínio, a substituição do uso do material didático físico em sala de aula pela sua projeção em formato digital não faz parte da criação de um novo modelo de aprendizagem, no qual o digital serve como meio para se produzir novos resultados. Este uso se institucionalizou na

dimensão pessoal (Clot, 2011) do ofício de Hermínio, pois o professor percebeu, durante o ERE e o EH pandêmico, a praticidade oferecida pelo material digital às pequenas ações de seu dia a dia enquanto docente, como o destaque de textos, a criação de balões de diálogo e a verificação de respostas, ações que no digital poderiam ser feitas mais rapidamente. A diferença exposta aqui está no fato de que Hermínio passou a utilizar ferramentas digitais em suas aulas, coisa que não fazia no período pré-pandêmico.

Da mesma forma, a Professora Terezinha relata que intensificou a substituição do papel por planilhas digitais para planejar suas aulas, procedimento que já havia instituído antes da pandemia. Estas planilhas eram, então, enviadas para seu celular, facilitando assim sua consulta durante as aulas. A docente também afirma projetar o material didático digital sempre que algum de seus alunos esquece de levar o livro físico para a escola, fazendo-os copiar o conteúdo trabalhado e evitando, assim, casos de indisciplina que poderiam acontecer caso os estudantes sem material unissem-se aos colegas com livro para ter acesso à matéria da aula.

Assim como acontece com o Professor Hermínio, a opção de Terezinha pelo uso do digital não se configura como uma inovação pedagógica referendada pelo paradigma da tecnologia da informação (Castells, 2002), mas sim como uma mera mudança no meio utilizado por ela e por seus alunos para acessar informações, que passou do analógico para o digital. De qualquer forma, em ambos os casos, as escolhas dos professores demonstram uma maior presença de habilidades digitais, especialmente quando comparados ao período pré-pandêmico. Curiosamente, a fala do Professor Murilo deixa esta mesma impressão com relação ao desenvolvimento de seu letramento digital durante o ERE e o EH pandêmico. No entanto, seu relato manifesta o seu descontentamento com o fato de não poder se beneficiar disto e da agilidade oferecida pelo digital por conta da opção feita pela escola em que trabalhava de banir o uso de TDIC no decurso das aulas.

Todo esse cenário descrito até aqui precisou ser levado em consideração pelos professores participantes desta investigação no momento de planejarem suas aulas 100% presenciais. Após terem vivenciado o planejamento de aulas remotas e híbridas, pela primeira vez em dois anos estes docentes voltavam a pensar em suas práticas em um cenário de normalidade escolar. Dessa forma, os professores foram convidados a fazer uma comparação entre o processo de planejamento de suas aulas

no ERE, no EH pandêmico e no retorno às aulas 100% presenciais. Abaixo, seguem suas percepções acerca deste tema:

> *Professor Hermínio: Antes da pandemia, eu conseguia ver o que eu ia fazer. Eu fazia algumas anotações. Daí, por exemplo, ia para o quadro, ia para alguma coisa, né! Durante o remoto, eu tive que começar tudo do zero. Eu tive que ir atrás de preparar slide, eu tinha que achar imagem, tinha que fazer um zilhão de coisas. Daí, demandou muito mais. Então, assim, em questão de planejamento, eu acho que o remoto foi o que mais me demorou. Porque o híbrido foi uma questão de adaptar, foi uma questão de tentar fazer os dois ao mesmo tempo e de pegar o que eu tinha do remoto para fazer isso em sala de aula, para tentar atender os dois ao mesmo tempo, né! E agora também, eu acabo reduzindo a parte de preparar slides, de fazer essas coisas todas. Eu faço menos.*
>
> *Professor Murilo: Na verdade, eu precisava mais [planejamento] nas [aulas] on-line ou híbridas. Porque você tem que organizar melhor. Como você tem muita informação disponível ali no site, então você tem que se preparar para isso. [...] Você tem que fazer a sua aula, mas ao mesmo tempo tem que prever as coisas que podem acontecer durante o fluxo da sua aula, principalmente no caso de interpretação de texto [...]. Tem que estar mais ou menos preparado, ou seja, enquanto você faz o seu planejamento, você tem que prever situações. [...] Então, no caso das aulas presenciais, que você só segue o material físico, já está planejado para você.*
>
> *Professora Terezinha: O remoto demandava muito mais tempo, sem sombra de dúvidas. Hoje é muito mais tranquilo, só estudo livros. Depois que a gente conhece um pouco da turma, a gente sabe, mais ou menos, quanto tempo a turma vai levar para fazer cada exercício ou cada atividade proposta por mim. Então, o remoto era tenebroso, porque a gente tinha que colocar muita coisa em slide e aquela angústia e insegurança de que nem todo mundo conseguiria pegar aquilo, sabe?*

As falas dos três professores refletem o dialogismo e o cronotopo bakhtinianos (Bakhtin, 2002; 2018), pois os docentes dialogam com suas experiências passadas e presentes de planejamento de aulas, ocorridas em diferentes espaços e momentos históricos. Os relatos também demonstram a dinâmica do trabalho docente em contextos distintos de ensino e a capacidade dos professores de adaptar e transformar suas práticas em resposta a estas mudanças, aspectos centrais na Clínica da Atividade de Clot (2007).

No relato do Professor Hermínio, estes elementos são percebidos quando ele descreve as adaptações que necessitou realizar em seu planejamento para ministrar aulas no ERE, no EH pandêmico e no ensino 100% presencial. Já o Professor Murilo

enfatiza em seu excerto a necessidade de um planejamento mais rigoroso durante o ERE e o EH pandêmico, pois para ele, nestas formas de mediação era preciso organizar-se melhor e prever situações inusitadas que poderiam acontecer durante a aula. Isto reflete a ideia proposta pela Clínica da Atividade (Clot, 2007) de que o trabalho é uma atividade dirigida pelo sujeito, pela tarefa e para os outros. Em outras palavras, significa dizer que o indivíduo que está realizando o trabalho tem um papel ativo neste processo. Ele traz suas habilidades, conhecimentos, experiências e perspectivas para a tarefa, bem como faz escolhas e toma decisões que afetam o resultado de seu trabalho. Também se refere ao fato de que a natureza da tarefa influencia a maneira como o trabalho é realizado, pois diferentes estratégias podem ser necessárias para diferentes tarefas. Finalmente, destaca que o trabalho é realizado em um contexto social e tem impacto sobre os outros.

Terezinha relata que o ensino remoto onerava muito mais seu tempo e causava angústia e insegurança. Com o retorno às aulas presenciais, ela se sentia mais à vontade e conseguia planejar melhor o tempo para cada atividade proposta. Esta observação da professora mostra a importância do contexto de trabalho na atividade docente e como ele pode afetar sua subjetividade, moldando as experiências, percepções e sentimentos dos professores em relação ao seu trabalho.

Outro ponto relevante dentro do retorno às aulas 100% presenciais se refere à questão de uma possível influência das experiências pedagógicas digitais do ERE e do EH pandêmico nos métodos de ensino de LI pós-pandêmico. Afinal, a suspensão das aulas presenciais e a utilização destes dois modelos de mediação didática obrigaram professores e alunos a desenvolver habilidades digitais e a se apropriar de funcionalidades das TDIC que se tornaram necessárias para sua participação nos processos de ensino e aprendizagem deste momento específico do cronotopo pandêmico (Rohling, 2020).

Apesar de todas as dificuldades relatadas pelos professores durante o ERE e o EH pandêmico, este cenário acabou se tornando um ambiente perfeito para a verificação da exequibilidade das teorizações de Leffa (2012) sobre o futuro do ensino de LI. Vale lembrar que o autor apostava no uso intensivo da tecnologia no ensino de LI como forma de permitir o desenvolvimento de uma maior autonomia dos alunos no que se refere aos seus objetivos de aprendizagem do idioma. Além disso, defendia que a inserção tecnológica na educação promoveria o que ele chamou de invisibilidade do professor, processo que possibilitaria ao docente assumir

definitivamente o papel de guia na construção do conhecimento, apontando caminhos e deixando o conteúdo mais visível para o aluno poder exercer sua autonomia.

Tendo este referencial como pano de fundo, foi perguntado aos professores participantes da pesquisa sobre os métodos de ensino utilizados por eles no retorno à modalidade especial. O que chamou atenção em suas respostas é que, ao abordar este assunto, os três docentes afirmaram que, oficialmente, nenhuma mudança metodológica foi sugerida ou implementada pelas escolas para promover uma maior presença do digital nas práticas pedagógicas 100% presenciais. Ao contrário, como já visto, as TDIC foram banidas das instituições de ensino neste retorno, privando os professores e alunos de se apropriarem daquilo que o paradigma da tecnologia da informação de Castells (2002) sugere aos processos de ensino e aprendizagem. Em última instância, esta constatação demonstra que o ERE e o EH não catalisaram as mudanças capazes de materializar o futuro do ensino de LI previsto por Leffa (2012) no retorno às aulas 100% presenciais.

Curiosamente, no entanto, as respostas dadas pelos professores revelam algo sobre a questão do método, especialmente por trazerem suas opiniões sobre o material didático usado por eles em sala de aula, como mostram os excertos abaixo:

> *Professor Hermínio: Eu o acho um material muito, muito, muito completo, né! [...] Então assim, está tudo muito em volta da língua para o uso mesmo.*
>
> *Professor Murilo: A prática, na verdade, cada professor tem mais ou menos a sua forma. [...] Desde que você siga o conteúdo do livro, desde que você apresente o conteúdo dessas aulas, você tem liberdade de escolha.*
>
> *Professora Terezinha: A escola não interfere na forma como a gente trabalha na sala de aula e isso não só para língua inglesa. A única coisa que eles querem é que a gente dê conta dos marcos didáticos. A forma como a gente conduz isso, as abordagens, as metodologias, ficam a nosso critério. Pelo o que eu percebo do material, ele traz uma abordagem mais cognitiva comunicativa, então é mais social realmente. Não o vejo usando [o inglês] como ferramenta, sabe?*

Em um primeiro momento, os relatos dos professores Murilo e Terezinha trazem elementos que permitiriam afirmar que suas práticas metodológicas estariam em consonância com o que propõe a pedagogia da particularidade, um dos pilares do pós-método (Kumaravadivelu, 2001). Isto porque os dois professores afirmam poder trabalhar o ensino de LI em suas aulas da maneira que julgarem conveniente, indo ao

encontro daquilo que a pedagogia da particularidade advoga: estratégias diversificadas para atender as condições de aprendizagem dos alunos, a realidade do professor e o contexto escolar (Leffa, 2012). Estas práticas estariam inseridas, então, naquilo que Leffa (2012) considera o presente do ensino de LI.

No entanto, a obrigatoriedade de apresentação de conteúdos previamente estabelecidos por materiais didáticos impostos pela escola, como mostram os excertos "*Desde que você siga o conteúdo do livro, desde que você apresente o conteúdo dessas aulas, você tem liberdade de escolha*", do Professor Murilo, e "*A única coisa que eles querem é que a gente dê conta dos marcos didáticos*", da Professora Terezinha, colocam em xeque a afirmação anterior, pois revelam que esta liberdade metodológica estava, na verdade, atrelada àquilo que o material didático indicava.

Corroboram esta afirmação os relatos de Hermínio e Terezinha de que esses materiais sugeririam o ensino da língua como prática social. Estas falas indicam elementos que não fazem alusão ao pós-método, mas sim à Abordagem Comunicativa. Essa constatação confirma a afirmação de Thornbury (2023) de que os métodos continuam vivos, o que colocaria o ensino de LI pós-pandêmico no passado do ensino de idiomas, conforme Leffa (2012), pois ainda é possível verificar nas escolas e nas práticas dos professores um predomínio do uso de métodos tradicionais.

Ao abordar a questão do método, naturalmente questionou-se os professores a respeito das diretrizes adotadas pelas escolas para a avaliação dos alunos, levando em consideração todas as diferentes estratégias utilizadas por estas instituições de ensino e por estes docentes para avaliar seus alunos durante o ERE e o EH pandêmico, conforme reveladas pelas duas subseções anteriores desta investigação. Assim, ao serem perguntados sobre como foi feito o processo de avaliação dos alunos no retorno às aulas 100% presenciais, os professores participantes da pesquisa compartilharam os seguintes relatos:

> *Professor Hermínio: Voltou a ser o que era antes da pandemia. [...] O que eu consegui fazer foi tirar uma prova de inglês [...]. Porque eu achava que com duas aulas por semana, duas provas por trimestre e mais simulado era muita coisa. Até por questão de tempo mesmo. [...] A aplicação da prova voltou também a ser exatamente como era em 2019. Assim, e isso é orientação da coordenação, só que também é algo que a gente começou antes da coordenação orientar isso: as*

> *provas estão muito mais simples do que elas costumavam ser. Eles passaram muito tempo fazendo provas só de múltipla escolha, né! Além de fazer em casa, eles podiam ter ajuda, eles podiam procurar na internet. [...] Então eu não voltei, ainda, a fazer provas como eu fazia antes da pandemia. [...] Se a gente compara 2019 com agora, são provas bem mais simples agora.*
>
> *Professor Murilo: Quando voltaram as aulas presenciais, as provas voltaram a ser como eram antes e uma das atividades que já era on-line permaneceu on-line. Mas o restante voltou. As provas A e B voltaram a ser aplicadas da forma como era antes e elaboradas da mesma forma como era antes da pandemia.*
>
> *Professora Terezinha: Ela continua como era antes. Desde 2019 foi implantado e continua assim. São duas provas que o professor desenvolve, que a gente chama de prova 2 e prova 4. A prova 1 é o simulado. A prova 3 são atividades avaliativas. Na verdade, são trabalhos ou projetos que nós elaboramos com eles que podem ser um, dois, três, pode ser a tarefa de casa. Às vezes, eu faço o projeto do livro de literatura, algumas atividades de listening, outras de apresentação de trabalho para praticar o speaking. Eu tento trabalhar as quatro habilidades dentro dessa p3 [prova 3], que são as atividades avaliativas.*

Percebe-se que os três professores são unânimes em afirmar que os processos avaliativos dos alunos voltaram a ser exatamente como eram no ano de 2019, antes da pandemia. Isso demonstra certa resistência por parte das instituições de ensino a mudanças, especialmente àquelas que envolvem a inserção de tecnologias digitais em processos de ensino e aprendizagem. Sobre isso, inclusive, a Professora Terezinha faz um desabafo logo após o seu relato, no qual afirma que o fato de não poder mais utilizar ferramentas como o *Google Forms* para elaboração de suas provas tornou este processo mais moroso, obrigando-a a despender mais tempo para corrigir esses testes. "*Então, agora, a gente não tem mais essa facilidade*", conta Terezinha. Logo, é possível inferir que a experiência da professora com a ferramenta digital supracitada foi algo benéfico para suas práticas, e que a descontinuidade de seu uso tornou o seu trabalho mais difícil.

Também se destaca a afirmação do Professor Hermínio sobre a escolha do corpo docente de sua escola, endossada posteriormente pela coordenação da instituição de ensino onde atuava, no sentido de facilitar o nível de dificuldade das avaliações desenvolvidas aos alunos. Ele usa como justificativa para isto a percepção sua e de seus pares de que os alunos remotos se acostumaram a consultar as respostas dos testes na Internet e, por isto, não estariam aptos a responder questões elaboradas com o mesmo nível daquelas concebidas antes da pandemia. Esta opção

em simplificar os exames de seu corpo discente mostra como as vozes sociais presentes nas manifestações discursivas de um grupo (Bakhtin, 2015), influenciadas pelo cronotopo (Bakhtin, 2018) onde são produzidas, podem ser capazes de promover importantes mudanças nas dimensões do ofício (Clot, 2011) de uma categoria. Neste caso específico, Hermínio explicita em sua fala alterações ocorridas nas dimensões transpessoal, pessoal e impessoal de seu ofício.

Assim como as diretrizes avaliativas, a rotina burocrática dos professores também está inserida na dimensão impessoal do ofício docente (Clot, 2011). Ao longo desta pesquisa, os docentes participantes desta investigação relataram várias mudanças nesta rotina, todas implementadas para atender as especificidades do ERE e do EH pandêmico. O retorno à modalidade 100% presencial de mediação pedagógica gerou o interesse em descobrir se a rotina burocrática destes professores sofreu algum tipo de alteração inspirada nas experiências colocadas em prática durante os períodos de suspensão total e parcial das aulas. Sobre este assunto, os professores revelaram o seguinte:

> *Professor Hermínio: A gente nunca teve que entregar a chamada feita a mão, sempre foi no sistema. [...] Continuamos com a mesma coisa. Inclusive de durante a pandemia, que era muito parecido também, que era questão de registro de conteúdo e chamada e roteiro semanal. [...] No último trimestre do ano passado (2021), teve mudança de sistema. E o sistema novo tem aplicativo e tal, então está bem fácil de fazer chamada durante a aula. [...] Eu fazia a chamada no papel ou na tela. Agora eu comecei a fazer a chamada no aplicativo, pelo celular.*
>
> *Professor Murilo: Não. Na verdade, voltou a ser como era antes sobre registro de conteúdo diário e lançamento de nota. [...] Eu faço manualmente, mas a escola permite que você faça isso digitalmente e faça a impressão depois para ir pegar. Isso não tem problema.*
>
> *Professora Terezinha: Algumas coisas são a mesma coisa. Já tinha que lançar nota, já tinha que lançar presença. [...] Então voltou ao normal, digamos assim. Mas a gente faz ali. Pelo menos eu. Eu abro o computador, ligo o computador, abro o sistema e já faço chamada ali nos primeiros minutos de aula, ao longo da aula.*

Os relatos dos docentes sobre suas rotinas burocráticas pós-pandêmicas, unidos às análises a respeito do mesmo tema realizadas nas subseções anteriores, revelam que, embora as escolas tenham avançado na digitalização de seus processos durante o ERE e o EH pandêmico, houve uma volta das instituições de ensino a práticas pré-pandêmicas de registro de rotinas escolares no retorno às aulas 100%

presenciais. Essa constatação fica evidente na fala do Professor Murilo. No entanto, os trechos onde o Professor Hermínio e a Professora Terezinha citam ter mudado suas formas de realização de registros de chamada, inserindo TDIC nesses processos, mostram uma apropriação do digital por parte destes professores. Essa observação, além de desvelar alterações na dimensão pessoal do ofício (Clot, 2011) desses docentes, corrobora Buzato (2006) quando este destaca que os letramentos digitais, por se tratarem de práticas sociais, afetam a cultura e o contexto onde são inseridos. Ainda segundo o mesmo autor, esses letramentos digitais podem ter impactos diferentes em contextos distintos, dependendo das características de cada ambiente. Observa-se isso no fragmento do relato do Professor Murilo no qual ele revela ter optado por preencher seus diários de classe manualmente, mesmo tendo a possibilidade de fazê-lo em meios digitais.

Assim como ocorreu no ERE e no EH pandêmico, o retorno às aulas 100% presenciais promoveu alterações na carga horária e também no número de turmas dos professores participantes da pesquisa. Durante o EH pandêmico, os Professores Hermínio e Murilo afirmaram ser responsáveis por sete turmas no segmento EFII, cada uma com duas aulas semanais, que correspondiam a uma carga horária de quatorze horas/aulas por semana. Já a Professora Terezinha, no mesmo período, declarou possuir oito turmas, que lhe rendiam uma carga horária semanal de apenas oito horas/aulas, uma vez que em sua escola as aulas de LI eram ofertadas somente uma vez por semana. Ao serem questionados sobre o que havia mudado com relação à carga horária e ao número de turmas na volta à modalidade 100% presencial, os professores deram as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: Diminuiu uma turma. Dois anos atrás, 2020, teve muita matrícula em sexto. [...] E abriu quatro sextos anos. Daí, aquela turma lá que eram quatro sextos anos, ano passado eram quatro sétimos, esse ano são quatro oitavos, né! Daí, como eu só dou aula para sexto e sétimo, [...] eu tive uma turma a menos.*
>
> *Professor Murilo: Deixa eu ver. Seis. Sexto, sétimo, dois oitavos, dois nonos. Seis turmas no Fundamental II. [...] Eu tinha duas aulas por turma [durante o EH pandêmico]. Duas no sexto, duas no sétimo, duas no oitavo... E aí foi reduzido para uma aula. A justificativa foi que houve uma alteração na grade. Entraram algumas disciplinas, empreendedorismo, não sei o que. [...] Não foi só da minha disciplina que reduziu a carga horária. Outras disciplinas também reduziram a carga horária para encaixar essas disciplinas na grade. [...] Daí, houve essa redução. [...] Duas aulas por semana reduziram para uma aula por semana.*

> *Professora Terezinha: A minha carga horária dobrou, porque aumentou o número de aulas. [...] Esse ano estou com oito turmas, mas daí são duas aulas para cada turma, são dezesseis. Então foi [...] para dezesseis horas/aula.*

Depreende-se da fala do Professor Hermínio que, em seu retorno à modalidade 100% presencial, sua carga horária total no segmento EFII caiu para doze horas/aula semanais, correspondente a seis turmas, uma vez que o docente perdeu uma turma em relação à quantidade que possuía durante o EH pandêmico. Essa diminuição, segundo Hermínio, não teria relação com o retorno às aulas presenciais. Ela estaria ligada à progressão natural dos estudantes dentro da instituição escolar e ao menor índice de matrículas de alunos de sexto ano no período letivo de 2022, fator que afetou o docente diretamente por este lecionar LI somente para sexto e sétimo anos.

O Professor Murilo também relatou uma redução no número de turmas para as quais ministrava aulas, também passando de sete para seis em 2022, assim como Hermínio. No entanto, o que mais se destaca em seu excerto é o fato de sua carga horária ter sido reduzida a menos da metade, em comparação com a do EH pandêmico em razão de uma alteração imposta pela escola à dimensão impessoal de seu ofício (Clot, 2011). Nela, a instituição escolar inseriu novas disciplinas no currículo, tendo como resultado a diminuição mandatória da carga horária de alguns componentes curriculares, entre eles a LI.

A Professora Terezinha, por sua vez, também mencionou mudanças na dimensão impessoal de seu ofício (Clot, 2011). Só que, em seu caso, estas alterações a beneficiaram, já que sua escola optou por dobrar a quantidade de aulas semanais ofertadas ao segmento EFII, passando de uma para duas aulas. Assim, a docente teve sua carga horária semanal dobrada, passando de oito para dezesseis horas/aula. Cabe destacar aqui que nenhum professor participante da pesquisa relatou ter acumulado funções além da docência na escola onde atuava ou ter sofrido alterações em seu regime de trabalho no retorno às aulas 100% presenciais.

A questão do aumento ou diminuição de turmas e de carga horária é um fator que influencia diretamente a carga de trabalho dos professores, como visto nas outras subseções desta investigação. A partir de suas vivências no cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), os professores participantes da pesquisa foram convidados a refletir sobre como ficou sua carga de trabalho após o retorno à modalidade 100% presencial

em comparação com os períodos do ERE e do EH pandêmico, ao que deram as seguintes respostas:

> *Professor Hermínio: Eu não sei. Porque, assim, [...] agora a minha carga de trabalho está muito parecida com a do híbrido. Em relação ao remoto, [...] eu acho que eu gastava o mesmo tempo, mas eu achava mais pesado, que era toda aquela pressão de preparar, de gravar aula, de editar, de tudo, né! Então, assim, de tempo a mesma coisa, mas no remoto eu achava mais pesado.*
>
> *Professor Murilo: E daí o que acontece? O material que é disponibilizado para as aulas de inglês é um material desenhado para duas aulas semanais. [...] E quando o tempo reduziu, o que aconteceu? Tive que reduzir tudo [...]. O conteúdo ficou o mesmo, sendo que aplicado em um espaço de tempo bem menor, o que dificulta bastante. [...] Simplesmente não há espaço mais para você encaixar as coisas. Por conta destas adaptações, minha carga de trabalho aumentou com certeza.*
>
> *Professora Terezinha: A minha impressão é que diminuiu o trabalho que eu tinha para preparar as aulas, porque a gente precisava fazer os slides, como eu te falei. [...] Então, diminuiu o tempo de preparo de aula, mas aumentou o número de correção de atividades. Aumentou também o tempo de elaboração dessas atividades avaliativas, que antes eu fazia tudo no Google Forms. [...] Então, é o contrário, na verdade. Mesmo que tenha aumento em algumas questões, [...] quando diminuiu a complexidade do preparo das aulas por eu não ter que fazer slides, eu acredito ter diminuído o tempo de preparo de aula, o tempo de trabalho fora da sala de aula, diminuiu em casa. Essa é a minha percepção.*

A fala do professor Murilo revela sua percepção acerca de um aumento em sua carga de trabalho, ocasionado pela mudança na dimensão impessoal de seu ofício (Clot, 2011) efetuada pela sua escola ao alterar a carga horária da disciplina de LI de duas horas/aula semanais para apenas uma. Esse entendimento do professor surpreende, pois teoricamente, uma diminuição de carga horária representaria também uma redução na carga de trabalho docente. No entanto, ciente do processo dialógico existente entre as dimensões do ofício descrito por Clot (2007) em sua Clínica da Atividade, é possível inferir que esta mudança imposta pela escola obrigou Murilo a modificar as dimensões transpessoal e pessoal de seu ofício (Clot, 2011). Isto obrigou o professor a, mais uma vez, adaptar suas técnicas e estilo profissional para conseguir transmitir um conteúdo planejado para ser trabalhado ao longo de duas aulas por semana, em um processo que, em última instância, aumentou sua carga de trabalho. Esse relato é mais um exemplo, entre tantos outros apresentados ao longo

desta análise, de como mudanças na dimensão impessoal do ofício (Clot, 2011) podem dificultar a execução de tarefas quando aspectos técnicos das atividades desenvolvidas pelos trabalhadores são negligenciados.

O Professor Hermínio, por sua vez, faz uma observação curiosa sobre sua percepção acerca de sua carga de trabalho. Ele afirma que o tempo gasto por ele para preparação de suas aulas presenciais era similar àquele despendido durante o EH pandêmico. No entanto, o docente ressalta que esse processo, em comparação com o vivenciado por ele durante o ERE, se tornou muito mais leve por não exigir dele a produção de diversos tipos de materiais para ministrar suas aulas. Subentende-se, portanto, que a carga de trabalho de Hermínio diminuiu, fato que justificaria sua posição. O mesmo argumento é citado pela Professora Terezinha, que de forma mais direta afirma ter percebido uma redução em sua carga de trabalho no retorno às aulas 100% presenciais.

Outro ponto diretamente impactado pelo aumento ou diminuição de turmas e carga horária é a questão financeira dos professores. Com base na configuração de suas aulas durante o ano letivo de 2022, foi perguntado aos docentes participantes da pesquisa como enxergavam sua situação econômica a partir do momento em que as aulas voltaram a ser ministradas de forma 100% presencial. Sobre isto, os professores compartilharam os seguintes relatos:

> *Professor Hermínio: Está igual. Na verdade, eu não tive diferença de salário durante a pandemia. Então, continua a mesma coisa.*
>
> *Professor Murilo: Bem, reduziu. A minha situação financeira ficou pior, principalmente em função da redução da carga horária, tá? Então, por causa dessa redução, a minha situação financeira está bem complicada, porque além disso juntaram os dois sétimos anos em um sétimo só. Então, eu tinha sete turmas e reduziu a carga horária e reduziu o número de turmas. Então, deu uma boa enxugada*
>
> *Professora Terezinha: Está melhor, não só porque aumentou o número de aulas, mas porque a gente recebe integralmente, né? A gente teve uma redução durante a pandemia que era feita. Uma parcela a gente recebia do governo, e a outra parcela a gente recebia da escola. E teve uma certa redução. Então, hoje a gente tá recebendo o que era antes da pandemia. Infelizmente, não tivemos reajustes, mas esperamos para o próximo ano.*

Nota-se que, financeiramente, o retorno às aulas 100% presenciais representou realidades distintas para cada um dos professores participantes da pesquisa no que

diz respeito aos seus vencimentos. O Professor Hermínio, por exemplo, revelou não ter sofrido nenhum impacto em seu ordenado com a volta às aulas presenciais. O Professor Murilo, por sua vez, expôs uma piora em sua situação econômica no mesmo período. Já a Professora Terezinha, ao contrário de Murilo, apontou um aumento em sua remuneração pós-pandêmica.

Curiosamente, no entanto, os relatos dos professores permitem perceber que essas diferenças econômicas não foram causadas pela volta dos alunos a presencialidade total nas escolas. Outros elementos já mencionados anteriormente nesta subseção, mais especificamente a questão do número de turmas e da carga horária disponibilizada a estes professores, foram responsáveis por essa situação. Por atuarem na iniciativa privada e em grupos educacionais distintos que competem entre si pelo mesmo mercado, esses profissionais estão sujeitos às vicissitudes mercadológicas que influenciam anualmente o número de matrículas nas instituições de ensino. Como não possuem uma garantia de carga horária mínima, característica comum aos regimes de trabalho da rede privada de ensino, esses professores convivem com incertezas a respeito de seus vencimentos em todo início de ano letivo.

Essa conjuntura, observada a partir de lentes bakhtinianas, pode ser vista como mais um exemplo da afirmação de Bakhtin (2018) a respeito da coexistência de diferentes cronotopos dentro de um mesmo cronotopo. Neste caso, e tomando como referência o cronotopo pandêmico de Rohling (2020), a matriz espaço-temporal compartilhada por todos os três professores participantes da pesquisa poderia ser chamada de cronotopo pós-pandêmico. Nele, os docentes relatam experiências singulares, influenciadas pelos contextos sociais e culturais nos quais estavam inseridos, aqui representados pelos grupos educacionais para os quais trabalham e pelo cenário de captação de matrículas de cada um deles.

Este cronotopo pós-pandêmico, além de ser o contexto no qual transcorrem as rotinas profissionais dos professores participantes desta pesquisa, também é o palco onde a vida pessoal destes docentes acontece. Conforme visto na primeira subseção desta seção, questões relacionadas a aspectos pessoais da vida dos trabalhadores têm relação e são capazes de influenciar a forma como estes desenvolvem seu trabalho, bem como podem ser influenciadas pela circunstância laboral (Clot, 2007) na qual os profissionais estão inseridos. Com isso em mente, foi perguntado a estes professores se a normalidade letiva propiciada pelo retorno às aulas 100% presenciais impactou de alguma maneira suas rotinas pessoais fora da escola.

Entre os três professores, o mais sucinto em sua resposta foi o Professor Hermínio, que afirmou não ter percebido nenhum impacto em sua vida fora da escola com a volta das aulas presenciais, pelo fato de trabalhar somente no período da manhã, conforme já fazia durante o EH pandêmico. Esta circunstância, segundo o docente, permitia que ele tivesse o mesmo tempo para dedicar a sua família, relacionamentos mais próximos e atividades de lazer. A Professora Terezinha, por sua vez, relatou ter sentido um impacto positivo em sua vida pessoal com o retorno à normalidade escolar, pois segundo a docente, ela passou a ter mais tempo livre no cronotopo pós-pandêmico do que no EH pandêmico, como mostra o relato a seguir:

> *Professora Terezinha: Antes, eu tinha menos tempo, porque eu precisava preparar slide, não podia nem espiar um pouquinho das séries, nem conversar com o meu marido, nem, sei lá, jantar, fazer uma coisa diferente.*

Depreende-se da fala de Terezinha, portanto, uma percepção de melhora em sua rotina pessoal. Curiosamente, é o contrário do que se percebe na fala do Professor Murilo, que trouxe uma interpretação diferente a respeito do que o retorno às aulas 100% presenciais representou para ele. Veja o excerto abaixo:

> *Professor Murilo: Em termos da minha vida pessoal, é aquela coisa. É claro que era muito mais prático estar na sua casa, ligar o computador e você disponibilizar esse tempo. Você não tinha aquela coisa de se deslocar. Na sua casa é o teu local de trabalho. Isso dá uma dificultada, dá uma diferença. Agora você é obrigado a correr mais um pouquinho de um canto para o outro. [...] Se chover, você tem que enfrentar chuva. Eram diferentes as situações. Ali, dava problema na internet era pela chuva estar atrapalhando. Na aula, tá chovendo, você tem que se deslocar, você tem que enfrentar a chuva para você chegar no seu local de trabalho*.

É possível notar no relato de Murilo uma certa tensão de sua parte com a obrigatoriedade causada pelo retorno à modalidade 100% presencial de o professor estar presente todos os dias na escola, independentemente das condições climáticas ou de problemas técnicos na infraestrutura da escola. Este sentimento de inquietação implícito na fala de Murilo pode ter relação com o fato de o professor, por escolha própria, não possuir um meio de transporte particular. Esta opção obrigava o docente a se deslocar de um ponto a outro a pé, deixando-o à mercê das intempéries do tempo

e exigindo um tempo maior de deslocamento entre sua residência e seu local de trabalho.

Analisando o excerto de Murilo a partir das lentes da Clínica da Atividade (Clot, 2007), que foca na relação do sujeito com seu trabalho, o retorno às aulas presenciais exigiu do professor uma reorganização de sua atividade laboral e pessoal. O deslocamento e as condições climáticas tornaram-se fatores que interferiam diretamente na execução de seu trabalho e no seu bem-estar, explicitando a complexidade da atividade real que vai além das tarefas educacionais formais. Esta mudança de contexto demandou do professor uma adaptação que envolveu não apenas aspectos práticos, mas também emocionais e cognitivos, refletindo diretamente na dinâmica de sua atividade profissional e na qualidade de sua vida pessoal.

Outro ponto importante da volta à normalidade escolar está relacionado à saúde física e mental dos professores participantes da pesquisa. Conforme visto nas subseções anteriores que trataram dos períodos do ERE e do EH pandêmico, os docentes relataram episódios de ansiedade e estresse causados, em sua opinião, pelas dificuldades enfrentadas por eles na implantação e uso dos dois modelos dominantes de mediação pedagógica utilizados ao longo do cronotopo pandêmico (Rohling, 2020). Logo, esperava-se que o retorno às aulas 100% presenciais pudesse significar também uma oportunidade para estes professores recuperarem sua saúde física e mental. Ao serem indagados se haviam percebido alguma mudança neste sentido desde que as aulas 100% retornaram, os professores responderam o seguinte:

> *Professor Hermínio: Teve na minha saúde, eu acho. [...] Estou sofrendo bastante. [...] Tipo assim, pelo que eu vejo de sala dos professores, está tudo muito difícil de modo geral. Está todo mundo sofrendo bastante. Então, assim, eu acho que não sou só eu, né! [...] Está sendo tudo bem pesado. Esse ano eu tive que procurar ajuda profissional. Procurei psiquiatra, comecei a tratamento. Agora estou tomando remédio, porque eu estou achando tudo muito difícil. [...] Para mim, sabe, lidar com a frustração é muito difícil. Sair ali de um sexto ano, em que você planeja alguma coisa e não consigo fazer absolutamente nada, porque eles não estão nem aí ou eles estão o tempo todo falando, é muito difícil para mim. [...] Então, tem muito a ver com essa relação de sala de aula. Eu atribuo ao retorno. [...] Daí, agora, é tratamento e medicação, né! [...] Transtorno de ansiedade, a princípio.*

> *Professor Murilo: Tipo assim, na saúde física não. Na saúde mental, qual que é o grande problema? É o estresse. Ao mesmo tempo que é muito bom você estar interagindo com os alunos presencialmente, você tem um estresse, porque eles são adolescentes, são crianças. Elas têm reações, elas vão estar ativas [...]. E daí, elas ficam mais exaltadas, e você tem que manter esse controle. Você tem que deixá-las até certo ponto, mas você tem que manter o controle da sala de aula. E isso acaba causando um certo estresse. É uma coisa que eu não tinha tanto como nas aulas presenciais.*
>
> *Professora Terezinha: A minha saúde mental está melhor. Eu gosto de ficar em casa, mas você gostar de ficar em casa e você não poder sair de casa é diferente, né? Então assim, eu gosto de ficar no trabalho, de conversar com as pessoas, de ver todo mundo, de conversar com os alunos, de trocar, de ter essa socialização. Em contrapartida, a minha saúde física. [...] Com esse período que a gente ficou isolado, o sistema imunológico está debilitado [...]. Meu filho está estudando agora, está indo para a escolinha desde o começo do ano [de 2022]. Então, todas as viroses que ele pega [...] eu pego junto. Nós estamos compartilhando vírus.*

Analisando a fala do Professor Murilo sob a perspectiva da Clínica da Atividade (Clot, 2007), que considera a saúde no trabalho como um estado de equilíbrio dinâmico entre o sujeito e sua atividade, o estresse mencionado pelo docente é um indicativo de desequilíbrio nesta relação. Isso porque a interação presencial com os alunos, apesar de ser considerada algo positivo pelo professor, trouxe desafios adicionais a sua gestão de sala de aula. O relato de Murilo também reflete as múltiplas vozes (Bakhtin, 2015) presentes na classe, representadas pelas necessidades dos alunos e pelas próprias estratégias utilizadas por Murilo para manter o controle da aula. Essa constatação manifesta a complexidade da atividade docente e como ela pode impactar a saúde mental do professor, que precisa negociar constantemente com essas vozes para manter um ambiente propício ao aprendizado, ao mesmo tempo em que tenta cuidar de sua saúde mental.

O relato da Professora Terezinha, por sua vez, reflete uma percepção de melhora em sua saúde mental com o retorno às aulas presenciais, que pode estar associada ao valor que a docente atribui à interação social e ao engajamento direto com seus alunos. No entanto, ela também expressa uma preocupação com sua saúde física, mencionando o fato de seu sistema imunológico estar mais debilitado, supostamente uma consequência do isolamento social imposto pela pandemia. Segundo Terezinha, isso a deixaria mais exposta a doenças como viroses, que seriam contraídas através do contato com seu filho, que havia começado a frequentar a

escola. Sob a ótica da Clínica da Atividade (Clot, 2007), essa situação revela como as condições de trabalho afetam diretamente a saúde do trabalhador. A atividade docente não se limita ao espaço da sala de aula, mas está intrinsecamente ligada à vida pessoal e familiar da professora, impactando sua saúde física.

O testemunho mais perturbador, no entanto, foi dado pelo Professor Hermínio. Seu relato explicita um impacto negativo significativo do retorno às aulas presenciais em sua saúde mental, levando-o a buscar ajuda profissional e iniciar um tratamento para um transtorno de ansiedade desenvolvido nesse período. A partir da Clínica da Atividade (Clot, 2007), pode-se supor que o sofrimento relatado pelo professor seja um sintoma de uma relação problemática entre ele e sua atividade laboral, na qual as expectativas criadas por Hermínio e a realidade da sala de aula entram em conflito, gerando frustração e ansiedade. As lentes do dialogismo e do heterodiscurso de Bakhtin (2002, 2015), por seu turno, ajudam a perceber que a pressão institucional por desempenho, as necessidades dos alunos, os testemunhos de outros professores e a busca por sentido e eficácia em seu trabalho são outras vozes presentes no discurso de Hermínio. O retorno às aulas 100% presenciais intensificou estas interações dialógicas, aumentando o estresse e a demanda emocional sobre o professor, resultando, em última instância, na necessidade de tratamento e medicação, medidas tomadas pelo docente para combater estes problemas.

Este último relato do Professor Hermínio é emblemático, pois descreve um sério problema de saúde mental desenvolvido a partir do momento em que se estabeleceu novamente um cenário de normalidade pedagógica, com todos os membros da comunidade escolar presentes diariamente nas instituições de ensino. Essa situação é resultado de uma dificuldade enfrentada pelo professor para cumprir suas obrigações profissionais após o retorno à modalidade 100% presencial. Levando-se em consideração que essa volta significou aos professores a necessidade de mais um processo de adaptação – o terceiro em três anos –, solicitou-se aos docentes participantes desta investigação que fizessem uma reflexão acerca das adversidades percebidas por eles para exercerem seu ofício com a volta da presencialidade total dos alunos nas aulas. Sobre este tema, os professores compartilharam as seguintes impressões:

> *Professor Hermínio: Sexto e sétimo ano, que eu costumava gostar muito, está impossível. Sexto ano, eu não consigo falar absolutamente*

> *nada com eles. Não adianta. Tentar fazer algo diferente, é uma bagunça. [...] Então, assim, está tudo muito frustrante. [...] Não sei se é por causa da pandemia talvez. [...] Então, não sei se eles retornaram agora muito mais agitados do que o normal, muito mais querendo conversar com os amigos o tempo todo. Então está bem complicado, bem difícil. [...] Agora, a gente tem que lidar com um monte de coisa, lidar com piadinha, lidar com a criança de dez anos correndo pela sala. Então, os nossos 45 minutos não são 45 minutos em que a gente consegue dar aula. É muito menos que isso. [...] A maior dificuldade para mim é a relação com quem não quer aula, com quem está lá por quaisquer outros motivos que não são aula. É o que eu mais tenho dificuldade.*
>
> *Professor Murilo: Eu acredito que o principal foi com relação ao ritmo das aulas. Porque você tinha um ritmo. Durante a pandemia era um, durante as aulas presenciais era outro. Principalmente, no caso, com a redução da carga horária. Então, tive que me adaptar muito. [...] A maior dificuldade é eu ter que lidar com isso, tá? Com essa carga horária reduzida.*
>
> *Professora Terezinha: A gente tem um desafio de defasagem de conteúdo de alunos. Daí, isso é uma questão que podemos dizer que é uma dificuldade, sim. A gente tem que ficar retomando, às vezes. Os alunos precisam que a gente explique novamente. Então talvez a dificuldades dos nossos alunos sejam a dificuldade que eu enfrente.*

Nota-se que cada um dos três professores apontou a percepção de uma dificuldade específica para o exercício pós-pandêmico de sua profissão, intrinsecamente ligadas ao tempo e ao lugar sobre o qual seus discursos foram produzidos. Neste caso, as escolas para as quais trabalhavam no período após a pandemia. Isto reforça, mais uma vez, a relevância do cronotopo (Bakhtin, 2018) na subjetividade humana e no seu processo de construção de sentidos. A fala do Professor Hermínio, por exemplo, retoma a questão da indisciplina dos alunos como principal adversidade enfrentada por ele neste retorno, questão já apontada pelo professor anteriormente como elemento causador de problemas em sua saúde mental. Para Hermínio, o período de isolamento social enfrentado pela sociedade como um todo pode ter gerado nos alunos uma carência de relacionamentos interpessoais com seus pares capaz de alterar de forma significativa o comportamento dos estudantes, a ponto de afetar os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula. Esta constatação só é possível a partir da interação dialógica (Bakhtin, 2002) entre Hermínio e seus aprendizes, por meio da qual o professor constrói suas hipóteses e sentidos levando em conta aspectos outros além da forma e do conteúdo presentes nos enunciados dos alunos.

O Professor Murilo, por sua vez, destaca a redução da carga horária de sua disciplina de duas para uma hora/aula semanal e a manutenção do mesmo conteúdo programático como o principal desafio encarado por ele na volta às aulas 100% presenciais. É possível inferir, a partir do relato do professor, seu descontentamento com a necessidade de aceleração do ritmo de suas aulas, aparentemente o procedimento adotado para que ele conseguisse trabalhar com seus alunos todos os assuntos preestabelecidos para sua disciplina pela escola e pelo material didático. Pelas lentes da Clínica da Atividade (Clot, 2007), esta adaptação de práticas pedagógicas ocorre por uma alteração na dimensão impessoal do ofício (Clot, 2011) de Murilo, que submete o docente a um processo de adequação de aspectos subjetivos como emoções, estratégias de enfrentamento e resiliência. Ou seja, em um movimento dialógico, esta alteração na dimensão impessoal do ofício de Murilo promove mudanças também nas dimensões transpessoal e pessoal do trabalho do professor, corroborando Clot (2011).

Já o discurso da Professora Terezinha realça o dialogismo e o heterodiscurso bakhtinianos (Bakhtin, 2002, 2015). A construção composicional do enunciado da professora, que opta pela utilização de alguns verbos na primeira pessoa do plural, traz para o excerto a voz de seus colegas de profissão, revelando que a percepção de defasagem de conteúdos por parte dos alunos é algo compartilhado entre a docente e seus pares. Esta compreensão, no entanto, também suscita a presença das vozes dos alunos, pois é na interação dialógica entre os professores e seus discentes em sala de aula que desponta o entendimento de que os estudantes possuem problemas de aprendizagem causados pelo ERE e pelo EH pandêmico. Este cenário impõe mudanças às dimensões transpessoal e pessoal do ofício (Clot, 2011) de Terezinha, que se vê obrigada a retomar conteúdos ou explicá-los mais de uma vez, alterando assim a forma como ministrava suas aulas.

No entanto, o retorno às aulas 100% presenciais não trouxe somente dificuldades para os professores participantes da pesquisa. A volta a um contexto de normalidade escolar possibilitou uma maior interação dos docentes com seus alunos, fator cuja ausência foi apontada por estes profissionais como um dos elementos responsáveis por atravancar o aprendizado dos alunos durante o ERE e o EH pandêmico. Ao serem questionados sobre suas percepções acerca do alcance dos objetivos de aprendizagem propostos por eles na modalidade presencial em

comparação com os dois modelos de mediação pedagógica do cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), os professores fizeram as seguintes observações:

> *Professor Hermínio: Eles são melhor alcançados [...]. Quem tem dificuldade agora eu sei que tem dificuldade e eu posso ajudar. Eu posso conversar com eles, eu posso ajudar diretamente, eu posso fazer exercícios. Às vezes, a gente vê que eles estão percebendo que entenderam. [...] Pensando nisso, eu acredito que agora a gente atende melhor esses objetivos.*
>
> *Professor Murilo: Eu acho que agora é até mais fácil. Você consegue ver quais são as dúvidas mais facilmente. Você consegue perceber quais alunos têm mais dificuldades, que era algo que eu não conseguia ver nas aulas on-line. Eu não conseguia perceber se o aluno estava realmente cumprindo, entendendo e alcançando os objetivos que ele tinha dentro da língua inglesa. Já na aula presencial, eu consigo perceber isso mais facilmente. Eu consigo notar isso com mais facilidade. Então, eu acredito que, pelo menos a grande maioria, aprende muito mais que on-line.*
>
> *Professora Terezinha: Vejo diferença. No presencial, eu consigo perceber nos alunos aquela carinha de 'estou perdido'. Aquela carinha de 'não estou entendendo nada, preciso de ajuda, mas tenho vergonha de perguntar', sabe? Nesse aspecto que eu digo que eu consigo chegar no aluno, às vezes falar baixinho, perguntar e saber qual que é a dúvida. Porque nem todo aluno gosta [...] de se expor e a gente tem que ter essa sensibilidade. Então, eu consigo ajudá-los e antes a gente não conseguia nem saber quais eram eles, porque eles não abriam a câmera para a gente.*

No primeiro excerto, o professor Hermínio destaca a importância do contato direto presencial com os alunos para alcançar seus objetivos didáticos. O docente menciona que, ao estar fisicamente presente, é possível perceber as dificuldades dos estudantes e oferecer uma ajuda mais personalizada, auxiliando de perto os discentes no processo de construção de seu conhecimento. Essa perspectiva dialoga com a ideia de que o ensino é um processo essencialmente relacional, no qual a interação face a face é fator determinante para compreender as necessidades individuais dos alunos.

O segundo excerto, proferido pelo Professor Murilo, segue a mesma linha do de Hermínio, ressaltando a facilidade de identificar dúvidas e problemas dos estudantes durante as aulas 100% presenciais. O docente compara esta experiência com a do ensino on-line, no qual ele alega não ter conseguido avaliar adequadamente o progresso dos estudantes, explicitando assim a importância da observação direta no ajuste dos processos de ensino-aprendizagem.

Finalmente, no terceiro excerto, a professora Terezinha vai ao encontro de Hermínio e Murilo, trazendo as vozes de seus alunos para enfatizar que as aulas presenciais permitem ao professor perceber mais claramente os sinais não verbais dos alunos como, por exemplo, a expressão facial de um estudante com dúvidas a respeito de determinado conteúdo. Essa concepção dialoga com a ideia de que o diálogo pedagógico envolve não apenas palavras, mas também gestos e olhares.

Analisadas a partir de um viés bakhtiniano, as respostas dos três professores comprovam a importância do dialogismo (Bakhtin, 2002) na relação professor-aluno para materialização de significados. Estes apenas se tornam explícitos a partir da observação de elementos verbais e não-verbais que se manifestam no momento em que os enunciados dos indivíduos são produzidos em um processo comunicacional interativo no qual exista um encadeamento dinâmico de vozes, perspectivas e discursos que se influenciam reciprocamente.

Como visto nas subseções anteriores, o ERE e o EH pandêmico, em decorrência de suas peculiaridades, não ofereceram este cenário de interação aos professores. O resultado disto foram aulas constituídas, na maioria das vezes, por monólogos compostos por enunciados isolados, produzidos a maioria somente pelos professores. As falas dos professores, portanto, permitem afirmar que a interação presencial professor-aluno e o dialogismo (Bakhtin, 2002) inerente a ela valoriza a diversidade de vozes e a construção coletiva do conhecimento, tornando o processo educacional mais dinâmico para os professores e mais significativo para os alunos.

Em vista disto, pode-se dizer que a reafirmação da importância da interação presencial para o ensino e a aprendizagem é, de certa forma, um legado deixado pelo ERE e pelo EH pandêmico à educação como um todo. No entanto, o longo período de utilização destes dois modelos pandêmicos de mediação pedagógica permite indagar se este seria o único legado percebido pelos profissionais que atuam na área do ensino. Afinal de contas, tanto o ERE quanto o EH pandêmico obrigaram as instituições de ensino a digitalizar processos e modernizar sua infraestrutura física, e impuseram aos professores o desenvolvimento de um letramento digital mandatório para o exercício da profissão durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020).

Esta conjuntura motivou o questionamento aos professores participantes da pesquisa sobre sua visão a respeito de um suposto legado deixado pelo ERE e pelo EH pandêmico às suas práticas pedagógicas pós-pandêmicas. Os docentes compartilharam os seguintes pontos de vista:

> *Professor Hermínio: Durante o ensino remoto, principalmente, os professores foram muito atrás de outras coisas. Foram muito atrás de jogos, foram atrás de um monte de coisas que a gente aprendeu muito durante a pandemia, né! A gente foi atrás de plataforma, a gente foi atrás de um monte de coisa que a gente consegue fazer na internet e que agora a gente pode aplicar em sala. [...] Ainda mais que a gente tem a facilidade da tela em sala, a gente consegue fazer isso, que eu acho que vários professores não tinham a prática antes. Mesmo quando usavam a tela, era muito a tela, era muito slide para o livro. E agora, a gente acaba usando para outras coisas também.*
>
> *Professor Murilo: Eu acredito que alguns dos professores conseguiram perceber, puderam perceber, que algumas tecnologias são muito úteis e podem e devem ser usadas em sala de aula, pois facilitam o processo de aprendizagem do aluno em sala de aula.*
>
> *Professora Terezinha: Talvez, em geral, a gente tenha quebrado o tabu [...] de usar computador em sala de aula. Mas, não acredito que seja só em relação ao ensino de língua inglesa, sabe? Eu acabo vendo de uma forma mais geral. Então, usar o celular em sala de aula, usar o computador em sala de aula, hoje não é um grande tabu. Pelo menos eu não vejo mais assim. Eu vejo como algo de sala de aula já. Eu usava o celular de forma muito constrangida antes da pandemia. Não gostava, porque como que eu ia falar para o meu aluno 'não usa seu celular!', se eu estava com o meu celular na mão?*

Os três professores são unânimes em apontar que, para eles, o principal legado do ERE e do EH pandêmico é a familiarização docente com as TDIC e com as possibilidades oferecidas por elas aos processos de ensino e aprendizagem. Isto permitiu aos professores a inserção destes dispositivos em suas práticas pedagógicas e a apropriação de algumas de suas funcionalidades, algo que, segundo eles, não era comum no período pré-pandêmico. É o que revela, por exemplo, o Professor Hermínio, ao destacar ter percebido alguns de seus colegas fazendo um uso mais frequente da lousa virtual conectada à Internet disponível nas salas de aula da escola onde ele atuava. Antes da pandemia, na visão de Hermínio, esse equipamento, chamado por ele de tela, tinha suas funcionalidades subutilizadas pelo corpo docente, servindo meramente como suporte para projeção de *slides* ou do material didático digital de cada disciplina. Segundo o professor, esse dispositivo passou a ser utilizado de outras formas após a pandemia, motivadas pelo processo de letramento digital (Buzato, 2006; Lemke, 2010) ao qual os docentes foram submetidos mandatoriamente durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020).

Esta visão é compartilhada pelo Professor Murilo, que em sua fala também relata como legado a conscientização de alguns de seus pares, durante a pandemia,

acerca da utilidade e da facilidade que as TDIC podem proporcionar aos processos de aprendizagem em sala de aula. Tal conscientização representa, para a Professora Terezinha, a quebra de um paradigma e sua troca por outro que, por descrever um uso social da tecnologia como agente informacional, se aproxima do paradigma da tecnologia da informação de Castells (2002). Para a docente, a pandemia inseriu uma nova realidade na mentalidade dos professores, na qual TDIC como computadores e celulares passaram a fazer parte do ambiente da sala de aula. Pode-se inferir, a partir do relato de Terezinha, que isto seria resultado das vivências docentes durante o ERE e o EH pandêmico.

Este novo conjunto de práticas docentes, apontadas pelos professores participantes desta investigação como legado dos modelos de mediação pedagógica pandêmicos, podem ser considerados exemplos de letramentos genéricos da era da informação (Lemke, 2010), pois se baseiam no desenvolvimento de novas habilidades e estratégias de exploração do ciberespaço em prol da educação. Os relatos dos professores, no entanto, não demonstram se essa inserção tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem significou, de fato, uma migração de práticas tradicionais para novas configurações didáticas digitais, ou se apenas representou uma digitalização de experiências convencionais já institucionalizadas nas escolas. De qualquer forma, é possível perceber o início de um processo de mudança cultural e contextual nas práticas destes docentes, alavancada pelo letramento digital ao qual foram submetidos, movimento preconizado por Buzato (2006).

Como já visto, esta mudança cultural que advoga a inserção do digital na educação também demanda o desenvolvimento de determinadas habilidades tecnológicas por parte dos professores, de modo que eles possam se apropriar daquilo que o paradigma da tecnologia da informação (Castells, 2002) sugere às práticas pedagógicas. Após terem vivenciado os desafios da implementação do ERE e do EH pandêmico, e tendo passado por um processo de letramento digital mandatório que durou ao menos dois anos, os docentes participantes desta investigação foram convidados a refletir sobre quais competências digitais eles passaram a considerar como fundamentais para o exercício da docência pós-pandêmica de língua inglesa. Os trechos a seguir revelam o que pensam os professores sobre isto:

> *Professor Hermínio: Acho que o principal agora é a gente saber ir atrás de outras coisas. A gente saber que a gente vai ter que planejar, às vezes, explicar uma gramática, mas explicar uma gramática sem ser com slide, sem ser livro, sem ser com nada disso. Às vezes, é com um jogo, às vezes é com uma música, às vezes é com alguma outra coisa, né! A gente precisa ir muito atrás disso.*
>
> *Professor Murilo: Na verdade, a força de vontade de aprender, tá? É só querer, porque é uma coisa que achei bem curioso. No início, por exemplo, as dificuldades de lidar com as plataformas. Mas, é aquela questão, algumas são muito intuitivas. Outras têm dificuldades. [...] Mas, como eu estava dizendo, o que faltava, o que que era? Você saber o básico: abrir teu Google, pegar lá no Google e perguntar 'como é que eu faço isso?'.*
>
> *Professora Terezinha: A gente não pode mais ser analfabeto tecnológico. A gente precisa entender o mínimo do mínimo para conseguir se virar, seja em um computador desktop, ou seja em um laptop, ou no próprio smarthphone, né? Então, acredito que essas competências sejam obrigatórias para nós.*

Os trechos acima destacados sugerem que, para responder à pergunta feita pelo pesquisador, os três professores utilizaram como referência sua versão pré-pandêmica de si, fazendo uma espécie de autocrítica na qual comparam esta versão com aquilo que se tornaram depois da pandemia. Quando o Professor Hermínio fala sobre a necessidade de, no cronotopo pós-pandêmico, os docentes buscarem alternativas pedagógicas outras além das tradicionais, ele permite a interpretação de que isso não era algo comum em sua rotina pré-pandêmica. Essa constatação seria, portanto, uma percepção pessoal do docente, construída a partir de suas vivências profissionais durante o ERE e o EH pandêmico. Embora não cite nominalmente nenhum termo relacionado às tecnologias digitais, o contexto no qual o discurso de Hermínio foi produzido outorga a compreensão de que a outra coisa a qual ele se refere como alternativa didática a ser buscada pelos professores diz respeito às TDIC e às possibilidades que o digital oferece aos processos educacionais como um todo.

O Professor Murilo parece seguir o mesmo caminho em sua fala. Após ter revelado, na primeira subseção desta seção, sua rotina de trabalho antes da pandemia, e sabendo que a escola onde atuava não incentivava o uso de TDIC durante as aulas, seu relato autoriza a dedução de que a versão docente pré-pandêmica de Murilo não se interessava pelo uso pedagógico de tecnologias digitais. Consequentemente, também não tinha curiosidade em aprender sobre as funcionalidades dos dispositivos tecnológicos que possibilitariam a inserção do digital

em suas práticas. Este cenário aparenta ter mudado após as vivências didáticas de Murilo no cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), pois o Professor Murilo pós-pandêmico relata que o processo de letramento digital (Buzato, 2006; Lemke, 2010) ao qual foi submetido durante o ERE e o EH pandêmico acabou facilitando sua rotina de trabalho, tornando-se algo essencial para seu ofício, em sua opinião.

Na mesma linha, a Professora Terezinha deixa a entender em seu relato que considerava sua versão pré-pandêmica uma "*analfabeta tecnológica*", utilizando seus próprios termos, por não saber utilizar as funcionalidades básicas de computadores de mesa, portáteis ou de celulares *smartphones*. Contudo, suas experiências ao longo do ERE e do EH pandêmico fizeram-na desenvolver estas habilidades, viabilizando sua constatação de que o domínio dessas funções por parte dos professores é algo que se coloca como mandatório no período pós-pandêmico.

Esses três pontos de vista, que descrevem habilidades técnicas dos professores participantes da pesquisa para usar tecnologias digitais de maneira significativa no seu ambiente de trabalho, mostram o início da participação desses docentes na cultura digital (Ilomäk, Kantosalo, Lakkala, 2011). Além disso, explicitam a cristalização de mudanças na dimensão transpessoal (Clot, 2011), ou gênero de técnicas (Clot, 2010b), do ofício destes docentes, pois manifestam novos modos de os trabalhadores realizarem suas tarefas e enfrentarem os desafios do trabalho. Esse fenômeno traz como resultado uma alteração também na dimensão pessoal (Clot, 2011), ou estilo profissional (Clot, 2010b), do ofício destes professores, por conta da ressignificação dada por eles às suas práticas a partir de suas vivências durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020). Essa observação atesta, mais uma vez, a relação dialógica existente entre as dimensões do ofício propostas por Clot (2011), responsável, em última instância, pelo contínuo processo de avanço do ofício (Clot, 2011).

Em última instância, este processo também é capaz de influenciar como os indivíduos ou grupos sociais percebem os ofícios e sua relevância para a sociedade. Ao longo das quatro subseções desta seção, os professores participantes desta investigação foram instigados a refletir sobre diversos aspectos de suas rotinas profissional e pessoal, revelando vivências singulares dentro de três cronotopos distintos: o pré-pandêmico, anterior ao ano de 2020; o pandêmico (Rohling, 2020), que compreendeu os anos de 2020 e 2021 e foi marcado pela utilização do ERE e do EH pandêmico como formas de mediação pedagógica; e o pós-pandêmico, iniciado a

partir de 2022, com o retorno às aulas 100% presenciais. No início desta seção, os docentes foram convidados a compartilhar a visão que tinham sobre sua profissão antes da pandemia. Entre os diversos aspectos abordados por eles, destacaram-se questões ligadas à desvalorização financeira, à falta de prestígio social da carreira, à suposta irrelevância da disciplina no currículo escolar, à carência de infraestrutura e carga horária adequadas para a realização do trabalho docente e às crenças quanto à ineficácia do ensino de LI na EB.

Após terem revivido e refletido sobre inúmeros elementos inerentes ao fazer docente durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), e tendo vivenciado todo o ano letivo de 2022, que marcou o retorno à modalidade de ensino 100% presencial nas escolas, os professores Hermínio, Murilo e Terezinha foram novamente convidados a voltar seus olhares para o significado social de seu ofício. Isso porque, empiricamente, tornou-se comum escutar, durante a suspensão das aulas presenciais, comentários da comunidade escolar, em especial das famílias dos estudantes, valorizando a importância do trabalho docente realizado nas escolas. Por isso, no final da última rodada de entrevistas semiestruturadas desta investigação, buscou-se saber dos professores participantes da pesquisa quais seriam suas percepções sobre a maneira como os docentes da EB passaram a ser vistos pela sociedade após as experiências do ERE e do EH pandêmico. Eis as visões destes docentes:

> *Professor Hermínio: Eu vejo mais de comentários na internet do que na vida real. Eu vejo muito assim, as pessoas falando de que tinha pais que criticam menos os professores, pais que entenderam o quanto era difícil [a profissão] quando tentaram ajudar os filhos em casa. Só que eu não sei se vejo isso muito diretamente, ali na sala de aula. Apesar de que a gente teve entrega de boletins e os pais foram todos muitos legais. [...] Espero que a mudança seja essa, de eles entenderem nosso trabalho um pouquinho mais, né! Entenderem que a gente tem muitas dificuldades e que a gente tenta fazer o nosso melhor. E que não é a coisa mais fácil do mundo. Porque, às vezes, tinha pai que achava, 'ah, professor, é só fazer tal coisa!'. E não é bem assim. Eu espero que tenha mudado isso. Que eles percebam que não é tão simples assim e que valorizem a gente.*
>
> *Professor Murilo: Com certeza [houve uma mudança], porque durante as aulas remotas, muitos pais acompanhavam os filhos. [...] Eles tinham contato com o professor, mas era aquela coisa a distância, na entrega de boletins, e daí eles viram o professor em ação muitas vezes, porque eles acompanhavam esse processo. E daí o papel do professor, a importância que ele tem, a percepção principalmente,*

> *porque alguns alunos não conseguiam se adaptar com aulas remotas. Por quê? Distração, sentia totalmente a falta do professor ali na frente e dos colegas de sala de aula. E percebeu-se o papel fundamental [do professor]. Sabiam que o professor era importante, mas não se percebia o quão importante realmente ele era. A diferença que realmente ele faz para o aluno, para o ensino, para o aprendizado. E os pais e os próprios alunos perceberam isso: o quanto faz diferença ele estar presente para poder tirar as dúvidas, para poder perguntar, tá? Eu acredito que vários alunos e os pais dos alunos, a percepção do professor, de como e quanto ele é importante, fez uma diferença enorme. Enorme mesmo, na minha opinião.*
>
> *Professora Terezinha: Dizem que brasileiro tem a memória muito curta, né? E eu percebo, assim, que durante o período de pandemia teve muito 'ah, porque os professores... Meu Deus do céu, não aguento essas crianças, o que que eu vou fazer com essas crianças dentro de casa? Os professores que tinham tanta paciência, que abençoados!', porque ficavam com as crianças. Então, tinha muito isso durante a pandemia. Hoje, não vejo mais. Não vejo que teve uma grande valorização. Não que não tenha tido. Teve naquele momento. Naquele momento que as pessoas estavam passando por dificuldades para trabalhar, seja em casa, seja trabalho também remoto, e não tinham com quem deixar as crianças, não tinham o que fazer com as crianças, não tinham como distrair as crianças. [...] E aí, sim, eles perceberam que os professores faziam isso todos os dias com várias crianças ao mesmo tempo. E aí, a gente foi valorizado. Mas hoje, eu acho que não. Não percebo que tenha ficado uma herança disso.*

Os relatos acima revelam pontos de vista divergentes entre os professores participantes da pesquisa. Enquanto Hermínio e Murilo parecem convictos da presença de um maior reconhecimento do trabalho docente por parte da comunidade escolar após a pandemia, Terezinha expõe uma posição antagônica, afirmando não perceber esta valorização em seu dia a dia. As justificativas para estas convicções são várias. A fala do Professor Hermínio, por exemplo, mostra o envolvimento do docente em um diálogo implícito com diversos discursos da sociedade sobre o papel dos professores e a valorização da profissão. Ele menciona os comentários que vê na internet e contrasta-os com suas experiências diretas na sala de aula e durante eventos protocolares da escola que envolvem a presença da comunidade escolar, como a entrega de boletins. Nesta interação entre múltiplas vozes, Hermínio não expressa apenas sua própria voz, mas também reflete e responde aos discursos dos pais e da sociedade, que aparentemente demonstram uma mudança na percepção deles sobre a dificuldade do exercício do ofício docente.

Isto se manifesta no trecho "*tinha pai que achava, 'ah, professor, é só fazer tal coisa!'*" citado por Hermínio. Conforme o professor, o cronotopo pandêmico (Rohling,

2020) criou uma situação única na qual pais tiveram que se envolver diretamente na educação de seus filhos em casa, e isso influenciou suas interpretações sobre a profissão docente. O retorno às aulas presenciais teria representado, então, um momento de reavaliação e potencial mudança de atitude por parte dos pais em relação aos professores. Assim, Hermínio expressa sua expectativa de que a experiência da pandemia possa ter gerado uma maior compreensão e valorização mais duradoura da profissão docente.

O relato do Professor Murilo segue a mesma linha do de Hermínio, trazendo uma percepção social mais ampla sobre o papel e a importância dos professores durante e após a pandemia, construída a partir de seu diálogo com as diversas vozes da comunidade escolar. O trecho "*Sabiam que o professor era importante, mas não se percebia o quão importante realmente ele era*" manifesta a presença destas vozes no discurso de Murilo, pois reproduz as observações dos pais e alunos sobre a relevância do papel docente e a diferença que a presença do professor faz nos processos de ensino e aprendizagem. Como resultado, Murilo acredita que a experiência da pandemia levou a uma maior compreensão e valorização do trabalho docente. Murilo também reitera Hermínio ao citar que a proximidade forçada pela necessidade de acompanhamento das aulas remotas foi o que revelou a verdadeira importância do professor para a comunidade escolar, um entendimento que talvez não fosse tão claro antes da pandemia.

Nota-se, no entanto, como o processo dialógico de interação entre múltiplas vozes é capaz de produzir significados totalmente distintos sobre o mesmo tema, que variam justamente por conta dos diferentes contextos onde são gerados. Assim como nos casos dos professores Hermínio e Murilo, a fala da Professora Terezinha também mostra sua participação em um diálogo contínuo com diversas vozes da comunidade escolar. Nele, ela responde aos discursos sobre a valorização dos professores durante a pandemia, comparando-os com a percepção que construiu após um ano de ensino 100% presencial. No entanto, a professora traz um elemento novo: a ideia de que a memória coletiva sobre a importância dos professores durante a pandemia foi curta e não deixou uma herança duradoura.

Ela justifica sua posição afirmando que os pais expressaram apreço pelos professores durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), mas que essa valorização não foi mais percebida por ela após o retorno às aulas presenciais. Isto é exposto pela professora no trecho "*Naquele momento que as pessoas estavam*

passando por dificuldades para trabalhar, [...] não tinham como distrair as crianças. [...] E aí, a gente foi valorizado. Mas hoje, eu acho que não". Aqui, Terezinha reconhece a existência de uma valorização temporária dos docentes durante a pandemia, mas denuncia que esse reconhecimento não se manteve após o retorno às aulas presenciais.

Nesta afirmação, o conceito de cronotopo (Bakhtin, 2018) é central para a análise, pois para a professora, durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), a percepção da importância dos professores aumentou devido às dificuldades enfrentadas pelos pais em casa. Contudo, com o retorno à normalidade escolar pós-pandêmica, essa relevância parece ter se dissipado, fazendo com que Terezinha voltasse a se sentir desvalorizada enquanto professora de LI da EB, da mesma forma como afirmou acontecer antes da pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de caso buscou produzir inteligibilidades sobre vivências singulares profissionais e pessoais de professores de LI do nível EFII em escolas da rede privada de EB do município de Foz do Iguaçu/PR, tendo como pano de fundo quatro momentos ligados à pandemia de Covid-19 que assolou todo o planeta no ano de 2020. O primeiro, chamado de pré-pandêmico, descreveu como era a rotina dos docentes participantes desta pesquisa antes da pandemia, em um cenário escolar que, até 2019, era considerado como o típico. O segundo, marcado pela suspensão das aulas presenciais nas escolas devido à instauração da pandemia em 2020, discutiu a visão destes professores sobre a adoção mandatória do ERE, e sua repercussão em suas práticas. Já o terceiro momento voltou suas atenções para o olhar dos docentes sobre os efeitos do EH pandêmico, modelo de mediação pedagógica que substituiu o ERE em 2021, oferecendo aulas síncronas simultâneas para alunos presenciais e remotos. Finalmente, o quarto momento refletiu sobre como foi para estes professores retornar à modalidade 100% presencial de ensino no ano de 2022, avaliando possíveis legados do ERE e do EH pandêmico para seus processos de ensino e aprendizagem pós-pandêmicos.

Além do ineditismo do tema, dada a contemporaneidade do assunto, esta investigação é relevante, pois faz a escuta de experiências de docentes que atuam na educação privada. Esta categoria profissional, muitas vezes não contemplada em esforços de pesquisa como este, é constantemente submetida a pressões que vão muito além de aspectos meramente pedagógicos.

Sendo assim, este estudo procurou analisar os diversos elementos que compõem e interferem na rotina de um professor de LI da EB privada, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com três professores de LI de grupos educacionais privados distintos. A partir disto, estes aspectos foram examinados tendo como ponto de partida o olhar destes próprios docentes para suas experiências. Tal análise utilizou lentes que levam em consideração a gama heterogênea de componentes que constituem o discurso destes indivíduos. Estas lentes, nesta pesquisa, foram representadas pela perspectiva filosófica bakhtiniana de linguagem, em especial suas concepções de língua, linguagem, enunciado (verbal e não-verbal), dialogismo, heterodiscurso e cronotopo (Bakhtin, 2002, 2015, 2017, 2018). Estes conceitos foram basilares para este estudo, pois promoveram o entendimento de que

o tempo e o espaço sócio-histórico, ou cronotopo (Bakhtin, 2018), no qual os sujeitos estão inseridos e com o qual interagem em seu dia a dia, interferem diretamente no modo como eles percebem o mundo ao seu redor. E é exatamente na relação dialógica dos indivíduos com este cronotopo e com os outros sujeitos que compartilham com eles este recorte sociotemporal que os enunciados são produzidos, revelando, em última instância, percepções individuais e coletivas das realidades às quais estes sujeitos tiveram acesso.

A observação deste movimento dialógico entre indivíduo, tempo e espaço acontece em todas as esferas de atuação dos seres humanos, inclusive no trabalho. Esta constatação é o que dá origem à Clínica da Atividade (Clot, 2010a), cuja maior contribuição para o campo teórico da análise laboral foi a apropriação da perspectiva bakhtiniana de linguagem para descrever o universo do trabalho, batizado como ofício por Clot (2010a). As constantes trocas e embates entre aquilo que os empregadores esperam que seus empregados realizem em determinado momento sócio-histórico e com determinadas condições estruturais e as escolhas que estes empregados fazem para cumprir o que deles se espera compõem as diferentes dimensões do ofício (Clot, 2011). Estas dimensões se encontram em constante mudança, relacionando-se dialogicamente entre si (Clot, 2011). Desta forma, portanto, colocam-se como elementos que precisam ser considerados no momento em que se analisa questões relacionadas ao fazer docente.

Somam-se a isto os desafios apresentados por componentes externos ao ofício, como o advento de novas abordagens e métodos de ensino de idiomas (Kumaravadivelu, 2001; Leffa, 1988, 2012), a indicação de mudanças às práticas pedagógicas tradicionais propostas por novos paradigmas digitais, como o da tecnologia de informação (Castells, 2002), ou o surgimento inesperado de uma pandemia, que impôs novos modelos digitais de mediação pedagógica, como o ERE e o EH pandêmico. Por si só, estes ingredientes também tendem a mudar aspectos do cronotopo (Bakhtin, 2018) e, consequentemente, impactar as dimensões do ofício (Clot, 2011). Logo, devem ser considerados no momento da realização de uma análise como a proposta por esta investigação.

Com base neste referencial teórico, acredita-se que esta pesquisa tenha sido bem-sucedida em responder à pergunta que a norteou e em alcançar seu objetivo geral. No caso, respectivamente, revelar e refletir sobre vivências profissionais e pessoais de professores de LI do nível EFII em escolas da rede privada de ensino de

Foz do Iguaçu durante a adoção do ERE e do EH pandêmico devido à suspensão das aulas presenciais imposta pela pandemia de Covid-19. Apresentam-se apontamentos sobre os diversos pormenores que compõem a rotina de um professor de LI da EB privada, analisados a partir dos referenciais teóricos escolhidos para orientar esta investigação.

Mais do que isto, esta seção permitiu a comparação entre estas particularidades docentes em três diferentes cronotopos (Bakhtin, 2018): o pré-pandêmico, compreendido pelo ser docente de LI antes da pandemia; o pandêmico (Rohling, 2020), caracterizado pela suspensão das aulas presenciais e pela utilização de modelos de mediação pedagógica digitais que ficaram conhecidos como ERE e EH pandêmico; e o pós-pandêmico, marcado pelo retorno às aulas 100% presenciais. Isto possibilitou um entendimento mais amplo a respeito de como era a rotina dos professores de LI participantes da pesquisa antes da pandemia, quais adaptações estes profissionais tiveram que realizar para se adequar ao ERE e ao EH pandêmico, qual o impacto disto em suas vidas, e se estas modalidades digitais de mediação pedagógica alteraram processos e práticas pedagógicas na volta ao modelo presencial de ensino.

No que diz respeito aos seus três objetivos específicos, entende-se que este estudo também os tenha alcançado com sucesso. O primeiro deles, que propunha a caracterização do ERE e do EH de LI adotados no período pandêmico em escolas privadas de Foz do Iguaçu em comparação com o que se entendia conceitualmente por ERE e EH antes da pandemia, foi atingido pelo paralelo feito entre dois momentos complementares da pesquisa. Primeiramente, na seção dois, foram apresentadas as conceituações do ERE e do EH nas subseções terciárias 2.5.1 e 2.5.2. Na subseção 2.5.1, foram comparados os conceitos de EaD e ERE, comumente confundidos durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), apontando suas principais diferenças. Já na subseção 2.5.1, foi apresentada a concepção do que seria, idealmente, o EH. Estas noções serviram como base para analisar as vivências dos professores participantes da pesquisa com o ERE e com o que popularmente se convencionou chamar de EH durante a suspensão das aulas, experiências estas reveladas, respectivamente, nas subseções secundárias 3.2 e 3.3 da seção três.

As noções conceituais abordadas na seção dois, e sua comparação com as características dos modelos de mediação pedagógica digital utilizados na prática pelos docentes durante a suspensão das aulas, permitiram chegar a algumas

conclusões. A primeira é a de que o ERE adotado pelas escolas em nada se pareceu com a proposta original da EaD, especialmente no que diz respeito ao planejamento prévio das ações educacionais, fator totalmente ignorado durante a implementação do ERE nas instituições de ensino.

A segunda conclusão é a de que aquilo que se convencionou chamar de EH durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020) foi, na verdade, apenas uma tentativa das escolas de oferecer aulas simultaneamente para alunos presenciais e remotos. Esta simultaneidade choca-se com a proposta original do EH, que prevê momentos de ensino síncronos e assíncronos que não acontecem de forma simultânea, mas sim intercalada e complementar entre si. Daí a necessidade de uma nova nomenclatura para se referir ao modelo de mediação pedagógica digital adotado após o ERE e que tinha como característica principal a transmissão síncrona de aulas presencias para alunos remotos. Desta inquietação surge o termo EH pandêmico, utilizado durante a seção três deste estudo por ser considerado mais específico e capaz de diferenciar o modelo de mediação pedagógica híbrido que substituiu o ERE daquilo que originalmente seria o EH.

O segundo objetivo específico desta investigação buscou ponderar se a adoção do ERE e do EH pandêmico foi capaz de fomentar mudanças no ensino escolar de LI pós-pandemia, considerando abordagens e métodos de ensino e rupturas epistemológicas indicadas pelo avanço das TDIC aos processos de construção de conhecimento. O atendimento a esse objetivo consta a partir das informações apresentadas na subseção terciária 3.4 da seção três, que versa sobre as vivências singulares dos professores participantes da pesquisa após o retorno das aulas 100% presenciais.

Nela, é possível perceber uma mudança cultural nas práticas pedagógicas destes docentes, que afirmaram ter compreendido e, em alguns casos, até inserido funcionalidades de TDIC em suas rotinas de trabalho. Isto significa dizer que o letramento digital (Buzato, 2006; Lemke, 2010) desenvolvido mandatoriamente por estes professores durante o ERE e o EH pandêmico pode ser considerado um primeiro passo em direção à inserção destes profissionais na cultura digital e sua consequente apropriação daquilo que o paradigma da tecnologia da informação (Castells, 2002) sugere aos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, os relatos dos professores deixam clara a necessidade de as instituições de ensino também realizarem este movimento, sob pena de possuírem

um corpo docente capacitado tecnologicamente, mas incapaz de aplicar seu conhecimento em virtude de diretrizes escolares que não fomentam ou até proíbem o uso de TDIC na escola, realidade relatada, por exemplo, pelo Professor Murilo na instituição onde trabalhava no retorno ao modelo presencial de ensino.

Ainda de acordo com os relatos dos professores apresentados na subseção 3.4 da seção três, a expectativa do surgimento de novas abordagens e métodos de ensino influenciadas pelas experiências digitais propiciadas pelo ERE e pelo EH pandêmico não se confirmou. A perspectiva cultivada por autores como Leffa (2012) de que o futuro do ensino de LI contaria com métodos que se valeriam do paradigma da tecnologia da informação (Castells, 2002) para tornar o professor invisível no sentido de não se colocar entre o aluno e a informação, possibilitando assim uma maior autonomia dos estudantes na construção de seu conhecimento, não se concretizou. Ao contrário, as falas dos professores participantes da pesquisa mostram que o retorno à modalidade presencial de ensino significou uma retomada do uso de abordagens e métodos anteriores à pandemia. Segundo eles, isto se deve à manutenção do uso de materiais didáticos pré-pandêmicos e, em alguns casos, à proibição do uso de TDIC em sala de aula por parte das escolas.

Já o terceiro objetivo específico deste estudo foi alcançado ao longo de sua seção três. Nela, foram relatadas vivências profissionais e pessoais de professores de LI participantes desta pesquisa no período anterior à pandemia – subseção secundária 3.1 –, no momento da adoção do ERE e do EH pandêmico nas escolas onde trabalhavam – subseções secundárias 3.2 e 3.3 –, e na ocasião após o retorno às aulas presenciais – subseção secundária 3.4. Nestas subseções, aspectos relacionados à rotina profissional e à vida pessoal dos sujeitos desta pesquisa foram compartilhados por eles, e seus pontos de vista foram apresentados sem qualquer tipo de distorção, viés ou julgamento. Este material, juntamente com o referencial teórico desta investigação, forneceram um rico e extenso conteúdo para análise, composto pelas dores, desafios, derrotas e vitórias de três profissionais da educação pertencentes a uma das categorias profissionais que mais foi afetada pela pandemia de Covid-19: os professores.

Contudo, para além do alcance dos objetivos geral e específicos deste estudo, é importante ressaltar algumas situações também reveladas pela análise dos dados gerados por esta investigação. Constatou-se um aumento significativo da jornada de trabalho dos professores participantes da investigação durante o cronotopo

pandêmico (Rohling, 2020), devido às inúmeras responsabilidades que passaram a fazer parte de suas rotinas de trabalho. Como consequência, a vida pessoal desses profissionais foi impactada de maneira nunca antes vista. Além disso, observou-se uma preocupação acentuada das instituições de ensino privadas para as quais os professores participantes da pesquisa trabalhavam com relação à gestão do uso do livro didático. Isso aconteceu em detrimento de uma reflexão mais aprofundada sobre os métodos e as metodologias de aprendizagem de LI, comprometendo e desmotivando a busca docente pela inovação das práticas pedagógicas durante o ERE e o EH pandêmico.

Ademais, percebeu-se que o letramento digital dos docentes participantes da pesquisa ocorreu por iniciativa própria dos profissionais e de maneira emergencial, impulsionado pela necessidade de atender às novas demandas tecnológicas impostas pela pandemia. Essa constatação revela que o aprendizado sobre a organização das aulas e o uso de recursos digitais nos ambientes de ensino remoto e híbrido se deu simultaneamente ao atendimento das necessidades dos alunos, fator que acentuou a percepção desses professores acerca do aumento de sua carga de trabalho durante a pandemia. A falta de autonomia docente também surgiu como outro fator crítico, uma vez que os professores participantes do estudo foram submetidos a diversas cobranças institucionais durante o cronotopo pandêmico (Rohling, 2020), relacionadas à inúmeras razões. Entre elas, destacam-se a preocupação com a evasão escolar e com o atendimento contínuo aos alunos, este último acontecendo muitas vezes fora do horário de trabalho dos professores. Essas condições, somadas às novas interpretações da família sobre o papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem, trouxeram desafios inéditos à docência de LI na EB.

O entendimento do que representou este recorte temporal pandêmico para os docentes sujeitos desta investigação a partir de suas próprias percepções e as repercussões destas experiências nas práticas pedagógicas de LI pós-pandêmicas são as principais contribuições desta pesquisa para a comunidade científica, para as instituições privadas e públicas de ensino – estas últimas por terem vivenciado situações semelhantes, mas com circunstâncias que diferem entre si apenas pelas condições de acesso e de infraestrutura para o atendimento aos estudantes – e para os órgãos responsáveis pela manutenção dos sistemas educacionais do país como um todo. Isto porque, na eventualidade da instauração de um novo cenário de emergência sanitária global que demande, novamente, a suspensão de aulas

presenciais nas escolas, este estudo pode ser uma referência importante para tomadas de decisão públicas e para a construção de diretrizes escolares mais atentas às reais necessidades estruturais, pedagógicas e particulares dos docentes em conjunturas como esta.

No entanto, cabe aqui ressaltar que a presente pesquisa não esgota as possibilidades de discussão sobre o tema. Ao contrário, demonstrou caminhos para a realização de várias outras investidas. Uma delas poderia ser realizada com professores de LI que atuaram antes, durante e após a pandemia na rede pública de ensino, *lócus* não contemplado por este estudo. Seriam interessantes, também, esforços investigativos nesta área que tivessem como sujeitos de pesquisa professores de outros segmentos da EB além do EFII, pois as especificidades de cada área e de cada etapa de ensino podem produzir realidades e percepções distintas nos docentes, revelando dificuldades e desafios específicos que esta pesquisa não foi capaz de apontar.

Dentro da temática do impacto na qualidade de ensino, seria pertinente comparar o ERE e o EH pandêmico, avaliando a eficácia de cada um destes dois modelos de mediação pedagógica em termos de aprendizagem dos alunos e práticas de ensino. Esta proposta poderia ser complementada por uma análise do impacto destas modalidades no desempenho dos alunos em avaliações padronizadas e no desenvolvimento de habilidades em LI. Levando-se em consideração a saúde mental e o bem-estar dos professores, seria relevante também examinar as estratégias que os professores utilizaram para lidar com os desafios emocionais e psicológicos durante o ERE e o EH pandêmico.

Já com relação ao desenvolvimento profissional docente, um ponto importante seria avaliar o desenvolvimento das competências tecnológicas dos professores durante a transição para o ERE e o EH pandêmico. Na esfera das abordagens e métodos de ensino, propostas de investigação poderiam estudar as metodologias utilizadas para manter o engajamento e a interação dos alunos em ambientes virtuais. Também seria significativo coletar e analisar o feedback dos estudantes sobre suas experiências de aprendizagem durante o ERE e o EH. Estas sugestões podem ajudar a aprofundar a compreensão dos efeitos da pandemia sobre a educação e fornecer percepções valiosas para a melhoria das práticas e políticas educacionais futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Rodrigues de; JUNG, Hildegard Suzana; SILVA, Louise de Quadros. Retorno às aulas: entre o ensino presencial e o ensino a distância, novas tendências. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 3, p. 96-112, 1 set. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.25112/rpr.v3.2556. Disponível em: https://bit.ly/3NXpTgV. Acesso em: 13 maio 2022.

ALMEIDA, Thássia. **Língua Estrangeira, Materna, Segunda Língua... Qual o Significado?** 2017. Disponível em:https://bit.ly/3aw7xVx. Acesso em: 12 jul. 2022.

ALVES, Paulo. **Zoom Meetings: como funciona o site para videoconferência.** 2020. Disponível em: http://glo.bo/3RHcSKv. Acesso em: 18 jul. 2022.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação. **Governo do Amazonas mantém ensino híbrido e protocolos de segurança no retorno às aulas presenciais do interior**. 2021. Disponível em: https://bit.ly/3MHrVAe. Acesso em: 21 maio 2022.

AMORIM, Marilia. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 95-114.

ARAUJO, Luciane Dias Lopes. **Desafios e possibilidades no ensino remoto em tempos de pandemia: um estudo de caso em uma escola municipal de educação infantil e fundamental de Votorantim - SP**. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2021. Disponível em: https://bit.ly/39fDDEE. Acesso em: 04 maio 2022.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas educação Brasileira em tempos de covid-19. **Em Rede**: **Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, maio 2020. Disponível em: https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621. Acesso em: 20 jun. 2022.

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação,** Brasília, v. 29, n. 2, p.07-15, maio/ago. 2000. Quadrimestral. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2. Acesso em: 27 ago. 2020.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 2. p. 67-93. Disponível em: https://bit.ly/3QPwjjE. Acesso em: 25 jun. 2022.

BAHIA. Secretaria da Saúde. Governo do Estado da Bahia. **Mais de 80% da população deve ser vacinada para combater circulação do coronavírus, afirma infectologista**. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3yLeeyY. Acesso em: 01 jun. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. Tradução de Paulo Bezerra feita a partir do russo.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Disponível em https://bit.ly/49y4EgO. Acesso em: 04 nov. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015. 256 p. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. São Paulo: Editora 34, 2018. 272 p. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov.

BEZERRA, Paulo. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I**: **a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015. p. 7-13.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese: programa de pós-graduação em sociologiapolítica**, Florianópolis, v. 2, n. 13, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: https://bit.ly/3zrdIo1. Acesso em: 27 out. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N.º: 5/2020**. 2020a. Disponível em: https://bit.ly/2L7j54q. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N.º: 9/2020**. 2020b. Disponível em: https://bit.ly/3OSVvYj. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N.º: 11/2020**. 2020c. Disponível em: https://bit.ly/3oS14LI. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP N.º: 19/2020**. 2020f. Disponível em: https://bit.ly/3pAac2j. Acesso em: 24 dez. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 5 de Agosto de 2021**. Disponível em: https://bit.ly/4aNV5d2. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 11 fev. 1998. Disponível em: https://bit.ly/4cIo8jO. Acesso em: 18 jul. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 maio 2017. Disponível em: https://bit.ly/3nbxaO6. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. Lei n.º 14.020, de 06 de julho de 2020. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda; dispõe sobre medidas complementares para enfrentamento do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6, de 20 de março de 2020, e da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020; altera as Leis n os 8.213, de 24 de julho de 1991, 10.101, de 19 de dezembro de 2000, 12.546, de 14 de dezembro de 2011, 10.865, de 30 de abril de 2004, e 8.177, de 1º de março de 1991; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 06 jul. 2020g. Disponível em: https://bit.ly/3zhaiDD. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** 2018. Disponível em: https://bit.ly/3b6V2hl. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 maio. 2020d. Disponível em: https://bit.ly/3OaqMVq. Acesso em: 29 maio 2020.

BRASIL. Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 junho. 2020e. Disponível em: https://bit.ly/2WSGn0O. Acesso em: 19 junho 2020.

BRITO, Carlos Eduardo Pereira de. **Dificuldades do uso das plataformas digitais durante o ensino remoto emergencial encontradas pelos professores da educação básica na pandemia de Covid-19**. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Governança, Tecnologia e Inovação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: https://bit.ly/3P440iU. Acesso em: 18 ago. 2023.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Letramentos Digitais e Formação de Professores**. *In*: São Paulo. III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006. Disponível em: https://bit.ly/3T41r2x. Acesso em: 29 nov. 2023.

CAMPOS, Raiane Ferreira Sombra Pires de. **Desafios e possibilidades de uma professora de inglês no contexto de pandemia**. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023. Disponível em: https://bit.ly/3P3HDKf. Acesso em: 18 ago. 2023.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**, 2020. Página inicial. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 28 ago. 2020.

CAPES. **Portal de Periódicos Capes/MEC**, 2020. Página inicial. Disponível em:https://www.periodicos.capes.gov.br/. Acesso em: 28 ago. 2020.

CARR, Nicholas. **O que a Internet está fazendo com os nossos cérebros:** a geração superficial. Trad. Mônica Gagliotti Fortunatto Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 698 p. Tradução de Roneide Venancio Majer.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Um desafio na linguística aplicada contemporânea: a construção de saberes locais. **Delta: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada**, [*S.l.*], v. 32, n. 2, p. 543-555, ago. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0102-445081919576720433. Disponível em: http://bit.ly/3n0HJBl. Acesso em: 25 ago. 2020.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 1-24, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105199. Disponível em: https://bit.ly/3xF8rb1. Acesso em: 13 maio 2022.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Petrópolis, 2007.

CLOT, Yves. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, [*S.l.*], v. 22, n. 1, p. 207-234, abr. 2010a. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s1984-02922010000100015. Disponível em: https://bit.ly/3MV8B2p. Acesso em: 16 jun. 2022.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho e clínica da atividade. *In*: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. **Clínicas do Trabalho**: **novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2011. p. 71-83.

CLOT, Yves. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010b. 368 p. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna.

COSTA, João Walison de Oliveira. **Caracterização do ensino remoto de LI na escola pública potiguar em tempos de pandemia da Covid-19 (2020-2021): um estudo com professores da 13ª Diretoria de Educação e Cultura do RN**. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2022. Disponível em: https://bit.ly/45s2wo4. Acesso em: 18 ago. 2023.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés Bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, dez. 2017. Disponível em: https://bit.ly/3NJcglg. Acesso em: 25 ago. 2020.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, p.11-36, 2001. Disponível em: https://bit.ly/3APFsn7. Acesso em: 12 jul. 2022.

CRISTALDO, Heloisa; BRANDÃO, Marcelo. **Vacinação contra a covid-19 começa em todo o país**: **ministério da saúde distribuiu 6 milhões de doses do imunizante.** 2021. Disponível em: https://bit.ly/4aPjjE6. Acesso em: 17 abr. 2024.

DANTAS, Priscila Vasques Castro; MUSTAFA, Amanda Ramos; SILVA, Iolete Ribeiro. Experiências do período pandêmico no Amazonas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1604-1626, 18 dez. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1604-1626. Disponível em: https://bit.ly/3HkixS4. Acesso em: 13 maio 2022.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Produção**, [*S.l*], v. 14, n. 3, p. 27-34, dez. 2004. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s0103-65132004000300004. Disponível em: https://bit.ly/3QvmHe6. Acesso em: 16 jun. 2022.

DENARDI, Didiê Ana Ceni; MARCOS, Raquel Amoroginski; STANKOSKI, Camila Ribas. Impactos da pandemia Covid-19 nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro – a Journal of EnglishLanguage, Literaturesin Englishand Cultural Studies**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 113-143, 8 set. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80733. Disponível em: https://bit.ly/3xpgEP8. Acesso em: 13 maio 2022.

FANTI, Maria da Glória Corrêa Di. A Linguagem em Bakhtin: Pontos e Pespontos. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p. 95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: http://bit.ly/3aVLoho. Acesso em: 21 ago. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.

FEIJÓ, Jéssica Azambuja. **Migração do ensino presencial para o emergencial remoto: uma experiência no ensino da LI**. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/9959. Acesso em: 18 ago. 2023.

FERREIRA, Gabrielle. **Como funciona o Google Classroom? Saiba tudo sobre a sala de aula online**. 2020. Disponível em: http://glo.bo/3AYI02m. Acesso em: 18 jul. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 160 p.

GARRETT, Filipe. **Como funciona o Google Meet? Veja perguntas e respostas sobre o app.** 2020. Disponível em: http://glo.bo/3AZuYS8. Acesso em: 18 jul. 2022.

GAZOTTI-VALLIM, Maria Aparecida; GOMES, Silvia Trentin; FISCHER, Cynthia Regina. Vivenciando Inglês com Kahoot. **The Especialist**, [*S.l.*], v. 38, n. 1, p. 1-18, 22 jul. 2017. Disponível em: https://bit.ly/46ue1vI. Acesso em: 27 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, Telma *et al*. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [*S.l.*], v. 15, n. 3, p. 593-619, set. 2015. FapUNIFESP (SciELO). http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820157010. Disponível em: https://bit.ly/3Sz8ZbU. Acesso em: 10 fev. 2024.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

GOMES, João Bosco Vasconcellos *et al.* Características gerais dos municípios da Bacia do Paraná 3 e Palotina. *In*: GOMES, João Bosco Vasconcellos; WREGE, Marcos Silveira. **Municípios formadores da Bacia do Paraná 3 e Palotina: estudos de clima, solos e aptidão das terras para o cultivo do eucalipto**. Colombo: Embrapa Florestas, 2020. Disponível em: https://bit.ly/45R5bbL. Acesso em: 08 jun. 2023.

GOMES, Rosimeire; MARTINS, Daiane. **#17 - Uso de dados na pesquisa: qual a diferença entre dados primários e secundários?** 2022. Revisado por Fernanda Arantes. Disponível em: https://bit.ly/3Ua5GdFAcesso em: 22 jan. 2024.

GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto PolíticoPedagógico no processo de democratização da escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, 25 mar. 2021. Disponível em: https://bit.ly/3HI9MC6. Acesso em: 31 jan. 2024.

HODGES, Charles *et al*. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review.** [*S.l*]: [*S.n*], 27 mar. 2020. Disponível em: https://bit.ly/3HItFbm. Acesso em: 11 maio 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. 2023. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/Brasil/pr/foz-do-iguacu/panorama. Acesso em: 20 jul. 2023

LOMÄKI, Liisa; KANTOSALO, Anna; LAKKALA, Minna. **What is digital competence?** Linked portal. Brussels: European Schoolnet, 2011. Disponível em: https://bit.ly/3RnlsA6. Acesso em 29 nov. 2023.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Foz do Iguaçu**. 2023. Disponível em: https://bit.ly/45mhVWe. Acesso em: 04 out. 2023.

JOYE, Cassandra Ribeiro *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. 1-29, 24 maio 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299. Disponível em: https://bit.ly/3QQSne2. Acesso em: 22 jun. 2022.

KLEIMAN, Angela Bustos. O estatuto interdisciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. *In*: SIGNORNI, I.; CAVALCANTI, M. C.

(Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 47-70.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a post method pedagogy. **Tesol Quarterly**, [*S.l.*], v. 35, n. 4, p. 537, 2001. DOI: http://dx.doi.org/10.2307/3588427. Disponível em: https://bit.ly/2ZrLGcB. Acesso em: 14 ago. 2020.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, [*S.l*], v. 20, n. 2, p. 389-411, 31 dez. 2012. DOI: http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.20.2.389-411. Disponível em: https://bit.ly/3a6A1VS. Acesso em: 11 jun. 2020.

LEFFA, Vilson. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada:** o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: https://bit.ly/2YsFQVs.Acesso em: 07 ago. 2020.

LEITE, Belchior Ribeiro; SILVA, Rosa Amélia Pereira da. Limites e possibilidades na transição do ensino presencial para o remoto e do remoto para o presencial. **Revista Nova Pandeia**: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, Brasília, v. 4, n. 2, p. 77-91, jul./dez. 2022. Disponível em: https://bit.ly/45CP1BZ. Acesso em: 18 ago. 2023.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/s0103-18132010000200009. https://bit.ly/3vPkSOS. Disponível em: Acesso em: 07 ago. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999. 264 p. Tradução de Carlos Irineu da Costa.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. *In*:VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus Editora, 2008. p. 59-88.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes; MOURA, Flavia Ribeiro de. O Professor no ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 4. p. 126-145. Disponível em: https://bit.ly/3QPwjjE. Acesso em: 27 jun. 2022.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Pesquisa interpretativista em linguísticaaplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A: documentação e estudos em linguística teórica e aplicada**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, jan./dez. 1994. Disponível em: http://200.144.145.24/delta/article/view/45412. Acesso em: 25 ago. 2020.

LUND, Juliana Andrade. **Práticas docentes em tempos de pandemia Covid-19**. 2022. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: https://bit.ly/3qtkpUE. Acesso em: 18 ago. 2023.

MICHAELIS. 2024. Disponível em: https://bit.ly/3SEsPCj. Acesso em: 12 fev. 2024.

MOLL, Sonja Gabriella. **Docência no contexto da pandemia da Covid-19 em 2020: possíveis representações de professores sobre seu trabalho**. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3xow06v. Acesso em: 29 abr. 2021.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 1. p. 40-65. Disponível em: https://bit.ly/3QPwjjE. Acesso em: 25 jun. 2022.

MOTA, Francine da Conceição Queiroz; SANTOS, Caroline Queiroz; FONSECA, Alexandre Ramos. O uso das TIC no ensino remoto: entre possibilidades e desafios, o que dizem os docentes? **Educação**, [*S.l.*], v. 48, n. 1, p. 1-34, 4 jul. 2023. Disponível em: https://bit.ly/3YIGye5. Acesso em: 18 ago. 2023.

OGAWA, Michele Talita. Desafios enfrentados pelos docentes em tempos de pandemia. **Eventos Pedagógicos**, [*S.l.*], v. 14, n. 2, p. 319-328, 26 jul. 2023. Universidade do Estado do Mato Grosso - UNEMAT. http://dx.doi.org/10.30681/reps.v14i2.11457. Disponível em: https://bit.ly/47ylJWZ. Acesso em: 18 ago. 2023.

OLIVEIRA, Ana Claudia Turcato; LEITE, Patrícia Mara de Carvalho Costa; COURA, Felipe de Almeida. “A pandemia nos pegou totalmente desprevenidos”: o trabalho emocional de professores de inglês do ensino privado. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 23, p. 95-116, 14 dez. 2021. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. http://dx.doi.org/10.12957/pr.2021.60570. Disponível em: https://bit.ly/3MHaC2j. Acesso em: 13 maio 2022.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. Educação transformada em EaD durante a pandemia: quem e o que está por trás dessa ação? *In*: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (org.). **Pandemias e Pandemônio no Brasil**. São Paulo: TirantLoBlanch, 2020. p. 247-260. Disponível em: https://bit.ly/3ocZfDu. Acesso em: 23 dez. 2020.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Manuela Correa; ARAÚJO, Patrícia Cabral; ACCIOLY, Roza Luiza Caiado de Castro. Relato de experiência: aprendizado remoto em meio à pandemia. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 272-277, jan./abr. 2021. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15690. Acesso em: 18 ago. 2023.

PAIVA, Vera Lucia de Menezes Oliveira. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de LI. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84. Disponível em: http://www.veramenezes.com/ensino.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

PARANÁ. Decreto n.º 4258, de 17 de março de 2020. Altera dispositivos do decreto n.º 4.230, de 16 de março de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial do Estado**. Curitiba, PR, 17 mar. 2020b. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391068. Acesso em: 22 maio 2020.

PARANÁ. Deliberação n.º 01/2020, de 31 de março de 2020. **Instituição de regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do sistema estadual de ensino do Paraná em decorrência da legislação específica sobre a pandmeia causada pelo novo Coronavírus – COVID-19 e outras providências**. Curitiba, 31 mar. 2020a. Disponível em: https://bit.ly/3MV3n98. Acesso em: 02 jun. 2023.

PARANÁ. Deliberação n.º 05/2020, de 04 de setembro de 2020. **Normas para o retorno das aulas presenciais no sistema estadual de ensino do Paraná, no ano letivo de 2020**. Curitiba, 04 set. 2020c. Disponível em: https://bit.ly/3zZwR0B. Acesso em: 25 jun. 2022.

PARANÁ. Deliberação n.º 05/2021, de 16 de agosto de 2021. **Normas complementares à Resolução CNE/CP n.º 2/2021 para o retorno das atividades presenciais e para a organização do calendário escolar no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná**. Curitiba, 16 ago. 2021. Disponível em: https://bit.ly/4ed31Yi. Acesso em: 05 jun. 2024.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**: educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental. [*S.l*]: [*S.n*], 2018. 901 p. Disponível em: https://bit.ly/39nax6b. Acesso em: 20 abr. 2022.

PARANÁ. Lei n.º 18.118, de 24 de junho de 2014. Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. **Diário Oficial Executivo**: Poder Executivo Estadual. 9233. ed. Curitiba, PR, 25 jun. 2014. p. 3-3. Disponível em: https://bit.ly/497NeXq. Acesso em: 31 jan. 2024.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: os Impactos das Atividades Remotas. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, set. 2020. Disponível em: https://zenodo.org/record/3986851#.X-O7jthKjIV. Acesso em: 23 dez. 2020.

PINHEIRO, Francisco Pablo Huascar Aragão *et al*. Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 110-124, dez. 2016. Disponível em: https://bit.ly/3QM4w3K. Acesso em: 21 abr. 2022.

PIRES, Carla Fernanda Ferreira. O estudante e o ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 3. p. 95-124. Disponível em: https://bit.ly/3QPwjjE. Acesso em: 27 jun. 2022.

POLON, Luana Caroline Künast. **A fronteira do consumo**: relações transfronteiriças entre Foz do Iguaçu (BR) e Ciudad del Este (PY). Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2014. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/1669. Acesso em: 20 jul. 2023.

QEDU. 2023. Disponível em: https://bit.ly/45id9ZR. Acesso em: 04 out. 2023.

ROBERGE, Raymond J. Face shields for infection control: a review. **Journal Of Occupational And Environmental Hygiene**, [*S.l*], v. 13, n. 4, p. 235-242, 22 fev. 2016. Informa UK Limited. http://dx.doi.org/10.1080/15459624.2015.1095302. Disponível em: https://bit.ly/44nICLm. Acesso em: 01 maio 2024.

RODRIGUES, Eric Freitas. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação de aprendizagem no modelo de ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino Híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. Cap. 6. p. 180-210. Disponível em: https://bit.ly/3QPwjjE. Acesso em: 27 jun. 2022.

ROHLING, Nívea. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 5221-5231, 30 dez. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2020.e78444. Disponível em: https://bit.ly/47cOgAf. Acesso em: 01 nov. 2023.

ROSA, Elivaldo da Silveira. **A emergência da identidade professor ERE de LI em contexto de pandemia: um estudo situado nas cidades de Sinop e Sorriso, Mato Grosso**. 2022. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Letras, Universidade do Estado do Mato Grosso, Sinop, 2022. Disponível em: https://bit.ly/45iymDS. Acesso em: 18 ago. 2023.

RUFATO, João Antonio. **Práticas docentes na educação básica em tempos de Covid-19**: implicações para o processo de formação continuada e condições de trabalho no ensino remoto. 2021. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3NGUD5D. Acesso em: 11 maio 2022.

SACRAMENTO, Igor. Formas de cronotopo e de exotopia nas adaptações de O Pagador de Promessas. **Logos**, [*S.l.*], v. 20, n. 1, p. 86-99, 9 out. 2013. DOI: http://dx.doi.org/10.12957/logos.2013.7712. Disponível em: https://bit.ly/3QhFI3e. Acesso em: 10 jun. 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010. 357 p.

SANTANA, Alba Christhiane; ALMEIDA, Renato Barros. Mediação pedagógica em tempos pandêmicos: relatos de professores da educação básica. **Revista Polyphonía**, [*S.l*], v. 31, n. 2, p. 207-225, 17 dez. 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.5216/rp.v31i2.67106. Disponível em: https://bit.ly/3nr7eyd. Acesso em: 13 maio 2022.

SANTOS, Talvane Batista dos; COSTA, Marília Layse Alves da; SANTOS, Aldenir Feitosa dos. O novo jeito de se fazer educação tendo como base os anos de 2020/2021: ensinos remoto e híbrido. **Diversitas Journal**, [*S.l.*], v. 8, n. 3, p. 01-12, 3 jul. 2023. Universidade Estadual de Alagoas. http://dx.doi.org/10.48017/dj.v8i3.2535. Disponível em: https://bit.ly/3E9w1it. Acesso em: 18 ago. 2023.

SANTOS, Willian Lima. **Cenários virtuais de aprendizagem como interfaces didático-pedagógicas no ensino fundamental**. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3NJxbV9. Acesso em: 04 maio 2021.

SÃO PAULO. Instituto Butantan. Secretaria Estadual de Saúde do Governo do Estado de São Paulo. **Retrospectiva 2021: segundo ano da pandemia é marcado pelo avanço da vacinação contra Covid-19 no Brasil**. 2021. Disponível em: https://bit.ly/3VoR5Lu. Acesso em: 01 jun. 2024.

SILVA, Denis Antonio; KAMINSKI, Marcia Regina; BOSCARIOLI, Clodis. Reflexões sobre os desafios do ensino híbrido (pós-)pandemia na educação básica pública. **Revelli**: Revista de Educação, Linguagem e Literatura, [*S.l.*], v. 13, p. 01-18, 31 dez. 2021. Disponível em: https://bit.ly/47Bbtx4. Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Wagner Antunes da. **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação**: impacto na vida de professores em tempos de pandemia. 2021. 77 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2021. Disponível em: https://bit.ly/3YFYxBS. Acesso em: 18 ago. 2023.

SOUZA, Sheilla Andrade de; ZAGNE, Franciele. Ensino de Inglês em tempo de pandemia: possibilidades e desafios. **Línguatec**, Bento Gonçalves, v. 7, n. 2, p. 83-96, nov. 2022. Disponível em: https://bit.ly/3E49ow2. Acesso em: 18 ago. 2023.

SOUZA-E-SILVA Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008. Disponível em: https://bit.ly/3MEjgP2. Acesso em: 10jun. 2022.

VIEIRA, Jamerson Lopes; CARDOSO, Camila de Nazaré Araújo; SILVA, Evaldo Gabriel Nascimento da. O ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society andDevelopment**, [*S.l.*], v. 10, n. 13, p. 1-13, 18 out. 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21329. Disponível em: https://bit.ly/3NXrenX. Acesso em: 13 maio 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente:o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. 375 p. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **What is stress?** 2023. Disponível em: https://bit.ly/3TMHLyS. Acesso em: 03 abr. 2024.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. *In*: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (org.). **Pandemias e Pandemônio no Brasil**. São Paulo: TirantLoBlanch, 2020. p. 261-275.

APÊNDICE

ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES DE INGLÊS PARTICIPANTES DA PESQUISA:

1. Qual a sua formação?
2. Há quantos anos você atua como professor de inglês na educação básica?
3. Em quantas escolas você atua como professor de inglês na educação básica?

A) Questões sobre o momento pré-pandemia:

4. Como você enxergava a profissão de professor de inglês da educação básica antes da pandemia?
5. Você acumulava alguma função além da docência na(s) escola(s) onde trabalha?
6. Qual era sua carga horária de trabalho antes da pandemia? E qual era o seu regime de trabalho? (Tempo integral com ou sem dedicação exclusiva, tempo parcial, CLT, tempo determinado, tempo indeterminado, etc.)
7. A quantas turmas você lecionava antes da pandemia?
8. Quais materiais você comumente utilizava para dar suas aulas?
9. Quais desses materiais a(s) escola(s) lhe fornecia(m) e quais tiveram que ser adquiridos por você?
10. Existia estrutura tecnológica digital disponível para uso dos professores nas salas de aula da(s) escola(s) onde trabalha? Em caso positivo, qual era essa estrutura tecnológica e com que frequência você a utilizava? Em caso negativo, qual era a estrutura disponível para os professores em sala de aula?
11. A estrutura existente em sala de aula era suficiente para você alcançar seus objetivos pedagógicos? Em caso negativo, o que você fazia para superar essa dificuldade?
12. Existia alguma estrutura tecnológica digital (como, por exemplo, laboratórios de informática) disponível para uso dos professores na(s) escola(s) onde trabalha? Em caso positivo, qual era essa estrutura e com que frequência você a utilizava?

13. Quais eram as diretrizes da(s) escola(s) onde trabalha com relação ao uso de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas? Havia um encorajamento ou cobrança para que esse isso acontecesse?
14. Havia algum tipo de formação tecnológica para os professores antes do início das aulas? Em caso positivo, qual o objetivo dela? Ela foi útil para você? Por quê?
15. O material didático utilizado pela(s) escola(s) para a disciplina de LI tinha uma versão digital? Em caso positivo, você o utilizava? Se sim, com que frequência? Em caso negativo, por que não?
16. Qual a política da(s) escola(s) com relação ao uso pedagógico de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), como celulares smartphones, tablets e laptops, em sala de aula por parte dos professores?
17. Essas TDIC eram utilizadas para fins pedagógicos por parte dos professores?
18. E qual era a política da(s) escola(s) com relação ao uso pedagógico de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), como celulares smartphones, tablets e laptops, em sala de aula por parte dos alunos?
19. Essas TDIC eram utilizadas para fins pedagógicos pelos alunos?
20. Como você fazia o planejamento de suas aulas?
21. Qual a estrutura que você utilizava para preparar suas aulas? Você utilizava alguma TDIC nesse processo?
22. Quanto tempo você gastava por semana para preparar suas aulas?
23. As diretrizes da(s) escola(s) com relação ao uso de TDIC por parte de alunos e professores em sala de aula impactavam o planejamento de suas aulas? Em caso positivo, como?
24. Você teve acesso ao Projeto Político-Pedagógico para a disciplina de LI da(s) escola(s) onde trabalha? Em caso positivo, qual método era adotado oficialmente pela(s) escola(s) para o ensino de inglês? Em caso negativo, por que não teve acesso a esse documento?
25. Como era a participação dos alunos nas suas aulas?
26. De que forma os alunos eram avaliados? E o que era avaliado?
27. Como você elaborava suas provas?
28. Como elas eram aplicadas aos alunos?
29. Como era feita a correção dos trabalhos e das avaliações realizadas pelos alunos?

30. Como era feita a devolutiva de desempenho dos alunos nos trabalhos e nas avaliações realizadas por eles?
31. Qual era sua rotina burocrática na(s) escola(s)?
32. Como era feito o registro de presença dos alunos?
33. Como era feito o registro do conteúdo programático?
34. Como era feito o registro das notas bimestrais dos alunos?
35. Havia algum relatório extra que deveria ser produzido por você?
36. Esses documentos deveriam ser entregues manuscritos ou em formato digital?
37. Como estava a sua saúde antes da pandemia? Você tinha algum problema? Tomava alguma medicação? Fazia algum tipo de acompanhamento médico?
38. Antes da pandemia, você costumava paraticar alguma atividade física? Em caso positivo, qual e com que frequência? Em caso negativo, por que não?
39. Você tinha algum hobby antes da pandemia? Em caso positivo, o que você fazia e quanto tempo por semana dedicava a ele? Em caso negativo, por que não?
40. Como você gerenciava o tempo com a família antes da pandemia? Quanto tempo conseguia dedicar a ela?
41. Antes da pandemia, o que você considerava as maiores dificuldades enfrentadas por você no exercício da profissão?
42. Em linhas gerais, você acredita que os objetivos de aprendizagem de seus alunos com relação a sua disciplina eram alcançados de maneira satisfatória antes da utilização do ensino remoto?

B) Questões sobre o momento de adoção do ensino remoto emergencial:

43. O que você entendia por ensino remoto antes de adotá-lo na prática? A prática mudou sua visão a respeito do assunto? Por quê?
44. O ensino remoto utilizado durante a pandemia mudou a forma como você enxergava a profissão de professor? Em caso positivo, descreva essa mudança.
45. Houve alguma mudança em sua carga horária de trabalho durante a pandemia?
46. Em caso positivo, ela aumentou ou diminuiu? Qual o motivo alegado pela direção e coordenação da(s) escola(s) onde trabalha para que isso acontecesse?

47. E quanto ao regime de trabalho? Ele sofreu alguma alteração?
48. A quantas turmas você lecionava durante a pandemia?
49. Esse número permaneceu o mesmo, aumentou ou diminuiu durante a pandemia, em comparação com o momento pré-pandemia?
50. Em caso de aumento ou diminuição, qual o motivo alegado pela direção e coordenação da(s) escola(s) onde trabalha para que isso acontecesse?
51. Você acumulou alguma função além da docência na(s) escola(s) onde trabalha durante a pandemia e a adoção do ensino remoto emergencial?
52. Em caso positivo, qual? E qual a justificativa apresentada pela direção e coordenação da(s) escola(s) para isso?
53. A pandemia e a adoção do ensino remoto ocasionaram algum impacto financeiro para você?
54. Como se deu o processo de migração do ensino presencial para o ensino remoto na(s) escola(s) onde você trabalha?
55. A(s) escola(s) em que trabalha ofertou/ofertaram algum tipo de formação tecnológica como forma de preparação para a adoção do ensino remoto? Em caso positivo, qual o objetivo dessa formação? Ela foi útil para você? Por quê?
56. Quais elementos (Equipamentos de Proteção Individual - EPIs, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, materiais digitais, entre outros) passaram a fazer parte de sua rotina profissional a partir da adoção do ensino remoto e como você lidou com isso?
57. Quais TDIC você passou a utilizar para dar suas aulas?
58. Quais plataformas digitais você utilizou para entrar em contato com os alunos e dar suas aulas?
59. O material didático utilizado pela(s) escola(s) onde trabalha para a disciplina de LI durante a pandemia tinha uma versão digital?
60. Em caso positivo, você o utilizava?
61. Em caso negativo, quais estratégias você adotou para a utilização do material didático?
62. Com relação a esse material didático, quais as exigências da(s) escola(s) no sentido de sua utilização?
63. Quais dos dispositivos, materiais e ferramentas que passaram a fazer parte de sua rotina profissional a(s) escola(s) lhe forneceu/forneceram e quais tiveram que ser adquiridos por você?

64. A estrutura tecnológica digital que você dispunha em sua casa foi suficiente para ministrar as aulas remotamente?
65. Em caso negativo, quais dispositivos, materiais, ferramentas ou serviços você teve que adquirir? Qual foi o impacto disso em seu orçamento?
66. A(s) escola(s) ofereceram algum subsídio financeiro para lhe ajudar com essas despesas extras?
67. A(s) escola(s) onde trabalha ofereceu/ofereceram algum subsídio financeiro no caso da necessidade de manutenção de seus dispositivos digitais pessoais utilizados para ministrar as aulas remotas?
68. A adoção do ensino remoto impactou o planejamento de suas aulas? Em caso positivo, de que forma?
69. Houve algum elemento que não fazia parte do planejamento de suas aulas antes da pandemia (TDIC, materiais didáticos digitais, aplicativos, softwares, entre outros) que teve que ser inserido durante a utilização do ensino remoto? Em caso positivo, qual(quais)?
70. Isso teve algum impacto no tempo gasto por semana para a preparação das aulas? Em caso positivo, qual foi a principal mudança percebida por você?
71. Oficialmente, houve alguma mudança no método adotado pela(s) escola(s) para o ensino de LI durante a utilização do ensino remoto? Em caso positivo, qual foi essa mudança?
72. Com relação à participação dos alunos em suas aulas, você percebeu alguma mudança durante a utilização do ensino remoto?
73. Em caso positivo, poderia citar as principais, em comparação com as aulas presenciais pré-pandemia?
74. Durante a utilização do ensino remoto, houve alguma mudança nos critérios de avaliação dos alunos? Em caso positivo, quais foram elas?
75. A(s) escola(s) onde trabalha seguiu/seguiram aplicando provas durante a utilização do ensino remoto? Em caso positivo, como isso acontecia?
76. Quais estratégias e ferramentas foram utilizadas para a elaboração e aplicação dos testes?
77. Como era feita a correção dos trabalhos e das avaliações realizadas pelos alunos durante o ensino remoto?
78. Como era feita a devolutiva de desempenho dos alunos nos trabalhos e nas avaliações realizadas por eles durante o ensino remoto?

79. Houve alguma mudança em sua rotina burocrática (preenchimento de listas, confecção de relatórios, entre outros) dentro da(s) escola(s) em que você trabalha? Em caso positivo, o que mudou?
80. Como foi feito o registro de presença dos alunos durante as aulas remotas?
81. Como foi feito o registro do conteúdo programático durante as aulas remotas?
82. Como foi feito o registro das notas bimestrais dos alunos durante as aulas remotas?
83. Você teve que produzir mais algum(ns) relatório(s) extra(s) além daqueles que já faziam parte de sua rotina burocrática durante a utilização do ensino remoto?
84. Em caso positivo, poderia citar quais e a finalidade alegada deles, bem como o impacto disso na gestão de seu tempo?
85. Todos esses documentos solicitadospela direção e coordenação da(s) escola(s) tiveram que ser entregues de forma manuscrita ou em formato digital?
86. Em sua opinião, a adoção do ensino remoto por parte da(s) escola(s) onde trabalha teve algum impacto em sua carga de trabalho semanal? Em caso positivo, como você descreveria esse impacto?
87. No caso de aumento de carga de trabalho por parte do professor, foi oferecida alguma compensação financeira por parte da(s) escola(s)?
88. Em sua opinião, a adoção do ensino remoto por parte da(s) escola(s) onde trabalha teve algum impacto em sua vida pessoal? Em caso positivo, qual foi esse impacto?
89. O período em que você trabalhou dando aulas remotamente teve algum impacto em sua saúde física e mental? Em caso positivo, qual foi esse impacto?
90. Você procurou algum tipo de ajuda médica ou psicológica ou teve que fazer uso de algum medicamento durante o período em que deu aulas de forma remota?
91. Em caso positivo, a(s) escola(s) em que trabalha deu/deram algum tipo de apoio psicológico ou financeiro para lhe ajudar a superar o problema?
92. Durante a vigência do ensino remoto, você paraticou alguma atividade física? Em caso positivo, com que frequência?
93. Em caso negativo, qual o motivo para isso?
94. Durante a pandemia e a utilização do ensino remoto, você continuou fazendo seus hobbies? Em caso positivo, com que frequência? Em caso negativo, por que não?

95. Durante a pandemia e a utilização do ensino remoto, você passou a fazer alguma atividade de lazer que não costumava fazer antes? Em caso positivo, qual? E por que começou a fazê-la?
96. O período de utilização do ensino remoto teve algum impacto no tempo dedicado por você a sua família?
97. Em caso positivo, qual foi esse impacto?
98. Em caso negativo, quanto tempo você conseguia dedicar a ela por semana e quais estratégias você utilizou para gerenciar esse tempo de forma adequada?
99. O que você considera as maiores dificuldades enfrentadas por você para o exercício da docência durante a utilização do ensino remoto?
100. Você considera que os objetivos de aprendizagem de seus alunos com relação a sua disciplina foram alcançados durante a utilização do ensino remoto?

C) Questões sobre o momento de adoção do ensino híbrido:

101. O que você entendia por ensino híbrido antes dessa modalidade ter sido adotada na prática? A prática mudou sua visão a respeito do assunto? Por quê?
102. O ensino híbrido utilizado durante a pandemia mudou a forma como você enxergava a profissão de professor?
103. Houve alguma mudança em sua carga horária de trabalho durante a adoção do ensino híbrido?
104. Em caso positivo, ela aumentou ou diminuiu? Qual o motivo alegado pela direção e coordenação da(s) escola(s) onde trabalha para que isso acontecesse?
105. E quanto ao regime de trabalho? Ele sofreu alguma alteração?
106. A quantas turmas você lecionava durante a utilização do ensino híbrido?
107. Esse número permaneceu o mesmo, aumentou ou diminuiu em comparação com o momento de utilização exclusiva do ensino remoto?
108. Em caso de aumento ou diminuição, qual o motivo alegado pela direção e coordenação da(s) escola(s) onde trabalha para que isso acontecesse?
109. Você acumulou alguma função além da docência na(s) escola(s) onde trabalha durante a utilização do ensino híbrido?
110. Em caso positivo, qual? E qual a justificativa apresentada pela direção e coordenação da(s) escola(s) para isso?

111. A adoção do ensino híbrido ocasionou algum impacto financeiro para você?
112. Como se deu o processo de migração do ensino remoto para o ensino híbrido na(s) escola(s) onde você trabalha?
113. Quais os protocolos sanitários que você teve que passar a seguir para exercer sua função na(s) escola(s) onde trabalha?
114. Com relação aos Equipamentos de Protenção Individual (EPIs) para o cumprimento dos protocolos sanitários exigidos pelas autoridades, todos foram fornecidos pela(s) escola(s) onde trabalha? Em caso positivo, quais EPIs foram fornecidos? Em caso negativo, quais EPIs tiveram que ser adquiridos por você?
115. Em caso de não fornecimento de algum EPI, houve alguma justificativa por parte da(s) escola(s) onde trabalha para que isso acontecesse?
116. A(s) escola(s) em que trabalha ofertou/ofertaram algum tipo de formação tecnológica como forma de preparação para a adoção do ensino híbrido? Em caso positivo, qual o objetivo dessa formação? Ela foi útil para você? Por quê?
117. Quais diretrizes passaram a ser adotadas com relação ao atendimento aos alunos presentes presencialmente e remotamente em sala de aula?
118. Como isso afetou a sua prática pedagógica em sala de aula?
119. Quais elementos passaram a fazer parte de sua rotina profissional a partir da adoção do ensino híbrido e como você lidou com isso?
120. Quais TDIC você passou a utilizar para dar suas aulas?
121. O material didático utilizado pela escola para a disciplina de LI durante a utilização do ensino híbrido tinha uma versão digital?
122. Em caso positivo, você o utilizava?
123. Em caso negativo, quais estratégias você adotou para a utilização do material didático com os alunos presenciais e remotos?
124. Com relação a esse material didático, quais as exigências da(s) escola(s) no sentido de sua utilização?
125. A estrutura tecnológica digital oferecida pela escola foi suficiente para ministrar as aulas híbridas?
126. Em caso positivo, quais dispositivos, materiais e ferramentas a(s) escola(s) lhe forneceu/forneceram para ministrar as aulas híbridas?

127. Em caso negativo, quais dispositivos, materiais e ferramentas tiveram que ser adquiridos por você para ministrar as aulas híbridas? Qual foi o impacto disso em seu orçamento?
128. A(s) escola(s) ofereceram algum subsídio financeiro para lhe ajudar com essas despesas extras?
129. A(s) escola(s) onde trabalha ofereceu/ofereceram algum subsídio financeiro no caso da necessidade de manutenção de seus dispositivos digitais pessoais utilizados para ministrar as aulas híbridas?
130. A adoção do ensino hibrido impactou o planejamento de suas aulas? Em caso positivo, de que forma?
131. Quais elementos que não faziam parte do planejamento de suas aulas durante o ensino remoto tiveram que ser inseridos durante a utilização do ensino híbrido?
132. Isso teve algum impacto no tempo gasto por semana para a preparação das aulas? Em caso positivo, qual foi a principal mudança percebida por você?
133. Com relação à participação dos alunos em suas aulas, você percebeu alguma mudança durante a utilização do ensino híbrido?
134. Em caso positivo, poderia citar as principais, em comparação com as aulas ministradas na modalidade remota?
135. Durante a utilização do ensino remoto, houve alguma mudança nos critérios de avaliação dos alunos? Em caso positivo, quais foram elas?
136. A(s) escola(s) onde trabalha seguiu/seguiram aplicando provas durante a utilização do ensino híbrido? Em caso positivo, como isso acontecia?
137. Quais estratégias e ferramentas foram utilizadas para a elaboração e aplicação dos testes?
138. Como era feita a correção dos trabalhos e das avaliações realizadas pelos alunos durante o ensino híbrido?
139. Como era feita a devolutiva de desempenho dos alunos nos trabalhos e nas avaliações realizadas por eles durante o ensino híbrido?
140. Houve alguma mudança em sua rotina burocrática dentro da(s) escola(s) em que você trabalha? Em caso positivo, o que mudou?
141. Como foi feito o registro de presença dos alunos durante as aulas híbridas?

142. Como foi feito o registro do conteúdo programático durante as aulas híbridas?
143. Como foi feito o registro das notas bimestrais dos alunos durante as aulas híbridas?
144. Você teve que produzir algum(ns) relatório(s) extra(s) além daqueles que já faziam parte de sua rotina burocrática no ensino remoto durante a utilização do ensino híbrido?
145. Em caso positivo, poderia citar quais e a finalidade alegada deles?
146. E qual o impacto disso na gestão de seu tempo?
147. Todos esses documentos solicitados tiveram que ser entregues de forma manuscrita ou em formato digital?
148. Em sua opinião, a adoção do ensino híbrido por parte da(s) escola(s) onde trabalha teve algum impacto em sua carga de trabalho semanal? Em caso positivo, qual foi esse impacto?
149. No caso de aumento de carga de trabalho por parte do professor, foi oferecida alguma compensação financeira por parte da(s) escola(s)?
150. Seguindo essa mesma linha, em sua opinião, a adoção do ensino híbrido por parte da(s) escola(s) onde trabalha teve algum impacto em sua vida pessoal? Em caso positivo, qual foi esse impacto?
151. O período em que você trabalhou dando aulas híbridas teve algum impacto em sua saúde física e mental? Em caso positivo, qual foi esse impacto?
152. Você procurou algum tipo de ajuda médica ou psicológica ou teve que fazer uso de algum medicamento durante o período em que deu aulas de forma híbrida?
153. Em caso positivo, a(s) escola(s) em que trabalha deu/deram algum tipo de apoio psicológico ou financeiro para lhe ajudar a superar o problema?
154. Durante a vigência do ensino híbrido, você paraticou alguma atividade física? Em caso positivo, com que frequência?
155. Em caso negativo, qual o motivo para isso?
156. Durante a pandemia e a utilização do ensino híbrido, você continuou fazendo seus hobbies? Em caso positivo, com que frequência? Em caso negativo, por que não?

157. Durante a pandemia e a utilização do ensino híbrido, você passou a fazer alguma atividade de lazer que não costumava fazer antes? Em caso positivo, qual? E por que começou a fazê-la?
158. O período de utilização do ensino híbrido teve algum impacto no tempo dedicado por você a sua família?
159. Em caso positivo, qual foi esse impacto?
160. Em caso negativo, quanto tempo você conseguia dedicar a ela por semana e quais estratégias você utilizou para gerenciar esse tempo de forma adequada?
161. O que você considera as maiores dificuldades enfrentadas por você para o exercício da docência durante a utilização do ensino híbrido?
162. O que você considera as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos presenciais durante a utilização do ensino híbrido?
163. O que você considera as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos remotos durante a utilização do ensino híbrido?
164. Você considera que os objetivos de aprendizagem de seus alunos presenciais e remotos com relação a sua disciplina foram alcançados durante a utilização do ensino híbrido?

D) Questões sobre o retorno da modalidade presencial:

165. Como foi o processo de retomada ao ensino presencial na(s) escola(s) onde você trabalha?
166. Você percebeu alguma mudança estrutural tecnológica na(s) escola(s) onde você trabalha provocada pela experiência do ensino remoto e do ensino híbrido?
167. Em caso positivo, onde ela pôde ser observada?
168. Você percebeu alguma mudança de diretrizes da(s) escola(s) onde você trabalha quanto ao uso de tecnologias em sala de aula, em especial as TDIC?
169. Em caso positivo, qual foi a mudança percebida?
170. Após o retorno ao ensino presencial, você incorporou elementos utilizados durante os ensinos remoto e híbrido em sua rotina profissional?
171. Em caso positivo, quais foram eles e como você lidou com isso?

172. Você considera sua aula de hoje, de volta ao ensino presencial, igual, melhor ou pior do que as aulas que você ministrou nos ensinos remoto e híbrido? Por quê?
173. O material didático utilizado pela escola para a disciplina de LI no ano letivo vigente teve alguma mudança se comparado àquele utilizado antes dos ensinos remoto e híbrido?
174. Você sente falta de alguma facilidade que você tinha durante os ensinos remoto e híbrido agora que as aulas voltaram a ser totalmente presenciais?
175. Você passou a utilizar algum dispositivo móvel pessoal seu, como *laptop*, tablet ou celular *smartphone*, para dar suas aulas, ou a(s) escola(s) fornece(m) todo o equipamento que você julga necessário?
176. No caso de uso de seus dispositivos móveis pessoais, há algum tipo de pressão da(s) escola(s) onde trabalha para que isso ocorra ou você faz esse uso por uma opção sua?
177. Ainda no caso de uso de seus dispositivos móveis pessoais, na eventual necessidade de manutenção desse dispositivo, a(s) escola(s) onde você trabalha oferece(m) algum tipo de subsídio financeiro para isso?
178. Com relação ao planejamento de suas aulas, houve algum elemento que não fazia parte desse processo antes da pandemia e que foi inserido durante os ensinos remoto e híbrido que permaneceu sendo utilizado após o retorno das aulas 100% presenciais?
179. Em caso positivo, qual (ou quais)?
180. Comparando o processo de preparação das aulas realizado durante os ensinos remoto e híbrido com o que você realiza agora, de volta ao ensino 100% presencial, qual deles exigiu ou exige mais tempo? A que você acha que isso se deve?
181. Oficialmente, houve alguma mudança no método adotado pela(s) escola(s) para o ensino de LI na volta ao ensino 100% presencial?
182. Com relação à participação dos alunos em suas aulas, você percebeu alguma mudança desde o retorno das aulas 100% presenciais?
183. Em caso positivo, poderia citar as principais, em comparação com as aulas ministradas nos formatos remoto e híbrido?

184. Na sua opinião, o aluno com quem você trabalha hoje, que passou pela experiência dos ensinos remoto e híbrido, é o mesmo aluno com quem você trabalhou no momento pré-pandemia?
185. Em caso positivo, por quê?
186. Em caso negativo, qual a mudança identificada por você?
187. No retorno das aulas 100% presenciais, houve alguma mudança nos critérios de avaliação dos alunos?
188. Em caso positivo, quais foram elas?
189. Nessa volta do ensino 100% presencial, foram adotadas algumas das estratégias e ferramentas utilizadas durante os ensinos remoto e híbrido para a elaboração e aplicação de provas?
190. Como tem sido feita a correção dos trabalhos e das avaliações realizadas pelos alunos?
191. Como tem sido feita a devolutiva de desempenho dos alunos nos trabalhos e nas avaliações realizadas por eles?
192. A sua rotina burocrática dentro da(s) escola(s) em que trabalha voltou a ser a mesma de antes dos ensinos remoto e híbrido? Em caso negativo, o que mudou?
193. Como é feito o registro de presença dos alunos hoje?
194. Como é feito o registro do conteúdo programático hoje?
195. Como é feito o registro das notas bimestrais dos alunos hoje?
196. Além desses registros, você deve produzir mais algum(ns) relatório(s) extra(s) remanescente(s) dos ensinos remoto e híbrido?
197. Em caso positivo, poderia citar quais e a finalidade deles alegada pela direção e coordenação da(s) escola(s) onde trabalha?
198. Qual o impacto disso na gestão de seu tempo?
199. Esses documentos devem ser entregues de forma manuscrita ou em formato digital?
200. Houve alguma mudança em sua carga horária de trabalho após o retorno das aulas 100% presenciais?
201. Em caso positivo, ela aumentou ou diminuiu? Qual o motivo alegado pela direção e coordenação da(s) escola(s) onde trabalha?
202. E houve alguma mudança quanto ao regime de trabalho? Em caso positivo, qual?

203. A quantas turmas você leciona hoje?
204. Esse número permaneceu o mesmo, aumentou ou diminuiu após a pandemia?
205. Em caso de aumento ou diminuição, qual o motivo alegado pela direção e coordenação da(s) escola(s) onde trabalha?
206. Além da docência, você hoje acumula alguma função na(s) escola(s) onde trabalha que não acumulava antes da pandemia e dos ensinos remoto e híbrido?
207. Em caso positivo, qual? É remunerado para isso? E qual a justificativa apresentada pela direção e coordenação da(s) escola(s) onde trabalha para o acúmulo de função?
208. Como você avalia sua situação financeira hoje, após o retorno das aulas 100% presenciais, quando comparada com a de durante o período de ensinos remoto e híbrido: está igual, melhorou ou piorou?
209. Em caso de melhora ou piora, a que se deve isso?
210. Em sua opinião, o retorno ao ensino 100% presencial por parte da(s) escola(s) onde trabalha teve algum impacto em sua carga de trabalho semanal? Em caso positivo, qual foi esse impacto?
211. No caso de aumento de carga de trabalho por parte do professor, foi oferecida alguma compensação financeira por parte da(s) escola(s) onde trabalha?
212. Em sua opinião, o retorno ao ensino 100% presencial por parte da(s) escola(s) onde trabalha teve algum impacto em sua vida pessoal? Em caso positivo, qual foi esse impacto?
213. Esse retorno às aulas 100% presenciais teve algum impacto em sua saúde física e mental? Em caso positivo, qual foi esse impacto?
214. Você precisa de algum tipo de ajuda médica ou psicológica ou tem que fazer uso de algum medicamento como resultado do período em que ministrou aulas remotas e híbridas? Para qual tipo de problema?
215. Em caso positivo, a(s) escola(s) em que trabalha dá/dão algum tipo de apoio psicológico ou financeiro para lhe ajudar a superar o problema?
216. Desde o retorno das aulas 100% presenciais, você tem paraticado alguma atividade física? Em caso positivo, com que frequência?

217. Em caso negativo, qual o motivo para não realizar nenhuma atividade física?
218. Após o retorno das aulas 100% presenciais, você continua fazendo seus hobbies? Em caso positivo, com que frequência? Em caso negativo, por que não?
219. Após o retorno das aulas 100% presenciais, você passou a fazer alguma atividade de lazer que não costumava fazer durante os ensinos remoto e híbrido? Em caso positivo, qual e por que começou a fazê-la?
220. O retorno às aulas 100% presenciais teve algum impacto no tempo que você dedica a sua família?
221. Em caso positivo, qual foi esse impacto?
222. O que você considera as maiores dificuldades enfrentadas por você para o exercício da docência no retorno às aulas 100% presenciais, após o longo período de utilização dos ensinos remoto e híbrido?
223. Você considera que os objetivos de aprendizagem de seus alunos com relação a sua disciplina são melhor alcançados agora, com o retorno das aulas 100% presenciais, ou não vê diferença com relação ao que foi observado durante o ensino remoto?
224. Na sua opinião, o ensino remoto emergencial deixou algum legado às práticas pedagógicas dos professores de inglês da educação básica? Em caso positivo, qual seria esse legado?
225. Na sua opinião, quais competências se tornaram fundamentais para os professores de inglês que desejam atuar na educação básica pós ensino remoto e híbrido?
226. Na sua opinião, os ensinos remoto e híbrido tiveram algum impacto na forma como a sociedade enxerga hoje o professor da educação básica? Justifique sua resposta.