

Escola online: desafios da educação básica em tempos de pandemia.

Josiane Prescendo Tonin¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir, por meio de um relato autoetnográfico, como se dá a construção dos processos de interação entre professora e alunos na disciplina de Língua Inglesa no ambiente escolar de ensino remoto. Além disso, reflete sobre a construção de discursos como práticas sociais neste modelo de ensino implementado devido à pandemia de Covid-19. Nesse sentido, compreende-se que a escolha metodológica pela autoetnografia foi interessante, pois o processo de escrita é altamente pessoal (CHANG, 2016). As experiências individuais dos próprios pesquisadores são a base do trabalho e, também, um processo com fortes marcas sociais e políticas porque estuda como essas forças influenciam a construção do texto (CHANG, 2016). Aliamos ao contexto a Análise do Discurso Crítica (ADC), uma vez que se entende o discurso como prática social constitutiva das identidades sociais, crenças e sistemas de conhecimento (RESENDE; RAMALHO, 2006) construídos coletivamente. Os relatos e materiais empíricos apresentados foram coletados ao longo de todo o ano letivo de 2020 com alunos de cinco turmas do 7º até o 9º ano do Ensino Fundamental II. Ao analisar os materiais empíricos chegou-se à conclusão, de que, apesar das interações serem mais desafiadoras em um ambiente virtual, ainda assim é possível construir uma relação com os estudantes, principalmente com aqueles que participam das aulas síncronas.

Palavras-chave: Análise do Discurso Crítica; autoetnografia; ensino remoto; pandemia; interação.

Introdução

¹ Graduada em Letras - Inglês pela Universidade de Brasília – UnB (2014), especialista em ensino de língua inglesa e literatura pela Claretiano Centro Universitário (2016), mestre em Linguística Aplicada pela UnB (2018). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: josiprescendo@gmail.com.

No ano de 2020, fomos todos surpreendidos por uma pandemia que veio para modificar nossa organização social. No dia 16 de março, foi decretado pelo governador do Distrito Federal que as aulas estariam suspensas, pois o coronavírus começava a se alastrar pelo país.

Diante desse cenário imprevisto e abrupto, ficamos três meses sem aulas. Apenas em meados de julho, após breves capacitações para os professores, as aulas foram retomadas num modelo menos usual para crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. Iniciaram-se as aulas de maneira remota. Foi um período de grandes adaptações e inúmeras vezes ouvi as palavras “esse será um ano perdido”. Admito-que no começo também me deixei levar por essa sensação. Entretanto, ao me deparar com o vídeo *Gentileza*, surgiram reflexões acerca do momento atual da educação. O propósito do vídeo, um desenho animado, é nos despertar para o significado da interação, nos fazer refletir que essa é necessária para fazer com que as pessoas possam se conectar de uma forma mais profunda. A partir dessa ideia, comecei a me questionar sobre como melhorar as relações interpessoais numa modalidade de ensino tão impessoal. Isso porque o ensino remoto adotado no ano letivo de 2020, devido à pandemia do Covid-19, transformou as relações na escola, entre escola-comunidade, professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor. Em 2020, tivemos apenas um mês de aula presencial e, recém-chegada à escola, tive pouco tempo para criar vínculos com os estudantes. Quando comecei a me familiarizar com o novo ambiente e suas normas, horários, alunos, professores, tudo foi abruptamente interrompido pelo início do isolamento social e durante quase cem dias permanecemos sem qualquer tipo de contato com os alunos. Apenas em meados de julho foram dados os primeiros passos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para a retomada das aulas, de maneira remota.

Antes de retomar as aulas com os estudantes, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) ofereceu aos professores e gestores escolares cursos e treinamentos para que pudéssemos nos familiarizar com a plataforma Escola em Casa, entre outras ferramentas que poderiam auxiliar os docentes nessa transição de uma realidade presencial, geralmente provida de pouquíssima tecnologia, para um contexto completamente online. Percebi em

muitos colegas a insegurança para dar aulas online, porém, ao mesmo tempo, muita vontade de aprender e superar esse desafio imposto pela pandemia.

Ao realizar o processo de formação para iniciar o trabalho remoto, não pensei sobre a maneira de agir, caso os estudantes tivessem dificuldades de utilizar a plataforma. Devido à crença de que os jovens do Ensino Fundamental II são adolescentes nascidos na era da internet, supunha que iriam “tirar de letra” os desafios das aulas online. De acordo com Dudney, Hockly e Pegrum (2016, p. 25), isso se deve a uma crença difusa de que a geração mais jovem é mais tecnologicamente competente do que as gerações anteriores se refletem em expressões como nativos digitais (promovida por Marc Prensky) e geração internet (promovida por Don Tapscott) DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.25).

Ao iniciar nesta modalidade por meio da internet e de uma plataforma, percebi que vários alunos tinham dificuldades em utilizar aquela nova ferramenta. Sentiam-se frustrados por não conseguir dominar aquela tecnologia e, talvez por essa razão, as relações nesse ambiente, a princípio, foram mais tensas e desgastantes do que o previsto pelos gestores e docentes nas unidades escolares. Isso porque, apesar de os alunos dominarem as redes sociais e os jogos, muitos não tinham o hábito de utilizar a internet como um meio de estudo. Em sua grande maioria, a escola pública também não insere o uso da tecnologia pela falta de recursos materiais para fazê-lo. Diante disso, foram inúmeras as mensagens de estudantes solicitando ajuda para acessar a plataforma ou conseguir abrir um documento do *Word* ou em PDF.

Dentre as séries em que atuo, no Ensino Fundamental II, observei que os estudantes do sexto e sétimos anos, em geral, necessitam de uma constante mediação no ambiente de sala de aula virtual, pois são os que apresentam maior dificuldade e demandam mais apoio e orientação. A partir dessas dificuldades iniciais (grande parte delas já superadas) e devido ao fato de que muitas vezes essas aulas não são atrativas aos estudantes, houve muita evasão e desinteresse.

Por exemplo, uma aluna do sexto ano, com dificuldades de acesso inicial à plataforma, mesmo tendo *wi-fi* e *smartphone*² me confidenciou que usar a plataforma pelo celular era

² Nesta fala partimos do princípio (estabelecidos pela escola onde atuo) de que esses seriam os recursos mínimos para os estudantes não precisarem buscar materiais impressos na escola e poderem acompanhar as aulas remotas.

muito difícil, confuso, estressante e a quantidade de postagens era enorme, o que a fazia se sentir perdida e desamparada. Isso acontece porque, quando nós, professores, fomos surpreendidos com a migração para o sistema educação à distância (EaD), o meio de ensinar acabou mudando, mas nossas práticas pedagógicas nem tanto. Pontes (2020) corrobora este pensamento ao afirmar que:

O que me preocupa é estarem chamando de EaD uma mera entrega de tarefas, que não difere muito do que já era proposto em sala de aula. Estou tendo acesso a materiais didáticos produzidos neste contexto, e o que vejo são os alunos recebendo atividades para cumprirem em casa, como se estivessem com o livro didático na tela do computador. Em outros casos, os estudantes deixam de fazer cópias das lousas e passam a fazer cópia do celular. Isso não é EaD, não a comprometida com as aprendizagens significativas e a formação para a cidadania. (PONTES, 2020, p.1).

Mudar o meio e não modificar as práticas gera o que Paulo Freire (1987, p.80) denomina de ‘educação bancária’, onde os estudantes se tornam meramente um depositário de todos os conteúdos que o professor deve passar ao longo do ano. Ainda sobre a aluna mencionada, no decorrer da conversa, ela também relatou que sua mãe não conseguia auxiliá-la e, não raro, se desentendiam e as duas choravam de tanto nervosismo ante a impotência de aceder e manipular os recursos tecnológicos. Devido à dificuldade de lidar com as ferramentas digitais, desistiram e a aluna ficou três meses sem estudar. Pontes (2020, p. 1) afirma a necessidade de compreender que essa “não é uma situação corriqueira. Esse estudante está sendo demandado a lidar com situações novas, [...]. É preciso que, ao se enviarem as tarefas, pense na dosagem, pois o que está sendo proposto nunca pode virar um fardo para o estudante ou para a família”. É importante para nós como docentes repensar e ter cuidado na escolha das atividades apresentadas para os estudantes nas aulas online. Por vezes, busquei realizar atividades com a utilização de ferramentas diversas, como *jamboard*, *canva*, *padlet*, etc. que proporcionam ao estudante momentos de aprendizagem distintos dos habituais. Porém, com o passar do tempo percebi que essas eram escolhas excludentes, pois um aluno sem boa conexão de internet ou sem um equipamento razoável teria suas possibilidades diminuídas em relação ao que desejaria/ poderia realizar. Outro fator que necessita ser levado em consideração é o fato de muitas famílias terem dificuldade de auxiliar

os estudantes nas atividades, seja por questões referentes ao uso da tecnologia ou à falta de conhecimento sobre os conteúdos.

No ambiente virtual, outro aspecto importante é ter consciência de que, se não houver engajamento, o aluno tem total liberdade de acessar outros sites ou realizar outras atividades mais prazerosas. A possibilidade de sair da aula online sem que lhe lancem um olhar de censura, diferente do ensino presencial onde o professor detém maior autoridade, fator inerente ao próprio ambiente. A partir das ideias expostas e na busca por um processo contínuo de reflexão, de repensar e investigar as práticas decorrentes deste momento de ensino remoto, organizaram-se os propósitos da pesquisa. Este trabalho focalizou os objetivos: (a) discutir por meio de um relato autoetnográfico como são construídos os processos de interação no ambiente escolar de ensino remoto, pensando nos construtos da interação, linguagem e letramento; e (b) refletir sobre como o discurso pode modificar as práticas sociais construídas/desenvolvidas na escola durante o ensino remoto implementado devido à pandemia de Covid-19.

Autoetnografia Online

Por se tratar de um artigo voltado para minhas experiências, em sala de aula, na plataforma escola em casa, pareceu-me adequado escolher o caminho metodológico autoetnográfico. Desse modo, a autoetnografia surgiu como um método utilizado para explicar o papel da experiência pessoal na pesquisa e, também, com o objetivo de ilustrar concretamente por que o pessoal³ é tão importante na nossa compreensão da vida cultural. A

³ A autoetnografia apresenta a experiência de uma pessoa no contexto de relacionamentos, categorias sociais e práticas culturais (ou a violação destes relacionamentos, categorias e práticas), o método se revela ao compartilhar o conhecimento privilegiado sobre um fenômeno. Além disso, o autoetnógrafo não é um observador tradicional, alguém que se infiltra em um grupo cultural e tenta se tornar parte do grupo (sem ser "nativo") enquanto simultaneamente tenta escrever sobre o grupo e, depois que deixa escrever, às vezes nunca mais faz contato com membros do grupo cultural. Centrando o trabalho dentro da experiência pessoal, os autoetnógrafos não só têm um investimento na experiência que estudam, mas também podem articular aspectos da vida cultural, que a pesquisa tradicional deixa de fora ou não consegue acessar (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016, p. 36).

autoetnografia não pretende produzir pesquisas melhores, mais confiáveis, generalizáveis e/ou mais válidas do que outros métodos científicos, mas, sim, propiciar outra abordagem para o estudo da experiência cultural (ADAMS; ELLIS; JONES, 2016. p. 35). Uma das questões de grande importância para a autoetnografia é a voz do pesquisador e sua autenticidade. ‘Quem fala’ e ‘em nome de quem’ são questionamentos vitais durante o processo que permeia a escrita (REED- DANAHAY, 1997). Por essas razões, a autoetnografia dialoga de maneira coesa com o construto da decolonialidade, uma vez que: “viver e pensar a decolonialidade requer desprendimento de nossas certezas, dessa busca incessante por acertos, para que possamos assumir os riscos de tentar o novo, o desconhecido, o diferente” (BORELLI, 2018, p. 168). Ao narrar fatos da minha práxis⁴ docente durante o ensino remoto no ano letivo de 2020, o interesse consiste em analisar como aconteceram as interações compreendendo que, algumas vezes, elas não foram necessariamente positivas e obtiveram o resultado esperado.

A autoetnografia pelo viés decolonial, segundo Dutta (2017), é uma forma de enfrentar os conceitos e categorias em que respiramos, pensamos e vivemos. Conceitos e categorias tão naturalizados na nossa vida que sistematicamente os entendemos e aceitamos como se fossem ações normais. Essas fazem parte do nosso cotidiano, muitas vezes sem que proporcionemos o tempo de reflexão e o questionamento necessários.

A pesquisa autoetnográfica utiliza métodos de coleta de dados semelhantes ao da etnografia. São notas de campo, entrevistas qualitativas e análise de documentos pessoais, que estão entre os tipos mais comuns de dados discutidos em pesquisa autoetnográfica. Mas, no processo de adaptação dessas ferramentas de coleta de dados, os pesquisadores enfatizaram os aspectos estéticos, cognitivos, emocionais e valores relacionais que receberam menos atenção na pesquisa etnográfica tradicional. (ANDERSON; GLASS-COFFIN, 2016).

Os dados autoetnográficos podem ser coletados de várias maneiras: por meio de lembranças, coleta de artefatos e documentos, entrevistas, análises, observações e reflexões sobre questões relacionadas ao tema da pesquisa. Recordar é uma das maneiras de trazer lembranças sobre eventos, pessoas, lugares, comportamentos, palestras, pensamentos,

⁴ Utilizo o conceito de *práxis* baseando-me em Freire (1987), que afirma que teoria e prática são inseparáveis, porque nelas ocorre a *práxis*, ou seja, a ação e reflexão caminhando juntas construindo nossos caminhos em sala de aula.

perspectivas, opiniões e emoções relacionadas ao tópico da pesquisa. Evidência física do passado, como fotos, materiais multimídia, registros oficiais e textos, incluindo blogs, revistas pessoais e artigos de jornal, podem estimular sentidos múltiplos dos pesquisadores para conectar o presente ao passado. Eles podem ajudar os pesquisadores capturar "instantâneos" de memórias (MUNCEY, 2010, p. 55). Desta maneira, cada interação que ocorreu na plataforma, seja durante as aulas online ou por meio de mensagens privadas é de grande importância para a realização deste trabalho.

Nessa pesquisa, utilizo a denominação “materiais empíricos” para referir-me ao que é tradicionalmente chamado de “dados”; prefiro esse termo porque ele me parece descrever melhor “a rotina, os problemas e os significados nas vidas das pessoas” (DENZIN; LINCOLN, 2005, p. 4). Cabe mencionar que parte do material empírico utilizado não foi gerado exclusivamente para atender aos propósitos desta pesquisa. Aliás, constituem este trabalho relatos de diversas situações da minha vida. São vivências compartilhadas cotidianamente com os estudantes, fruto do que foi produzido e conversado ao longo de um ano letivo distantes um dos outros. Em síntese, os dados não foram gerados para realizar uma pesquisa; ao contrário, a pesquisa “nasceu” porque esses dados existem.

Escola online, Interação offline.

Outro desafio que apresento é como criar uma relação em um meio que proporciona tão poucas interações, raramente os alunos reagem aos meus comentários e provocações (tanto nas aulas virtuais quanto em comentários feitos por escrito via chat, de maneira particular). Poucas vezes respondem às minhas mensagens, tampouco os alunos comentam algo sobre postagens de colegas de sala. Nas aulas online é comum, quando dirijo a palavra a determinado aluno, a conexão cair ou a resposta que obtenho se restringir a um sim ou não. A partir do pressuposto da interação não sendo um monopólio do discurso e que existem

diversas maneiras de nos comunicarmos, pretendo delinear quais foram as estratégias usadas para promover a comunicação e a interação com os estudantes. Entendo que para a existência dessa é preciso uma mistura de código, desejo, vontades e atitudes (nota de aula - 09/09/2020).

Atualmente, vivencio uma realidade de ensino singular, para a qual não fui preparada. De forma súbita, as circunstâncias nos impuseram uma mudança brusca em que não tivemos outras escolhas. Diante de um momento ímpar, surgem muitos questionamentos, o que fazer quando o diálogo entre professor e alunos se constitui praticamente em um monólogo (pergunto e respondo minhas próprias indagações). Do outro lado da tela – silêncio. Entendo, entretanto, que o silêncio também é uma maneira de se comunicar. Por outro lado, concordo com Fairclough (2001, p. 112) quando o autor afirma que:

no discurso de sala de aula, as perguntas predizem fortemente as respostas; no discurso conversacional dentro de uma família, rotineiramente as perguntas podem deixar de ser respondidas sem qualquer sentido real de infringimento ou necessidade de reparação (FAIRCLOUGH, 2001, p.112).

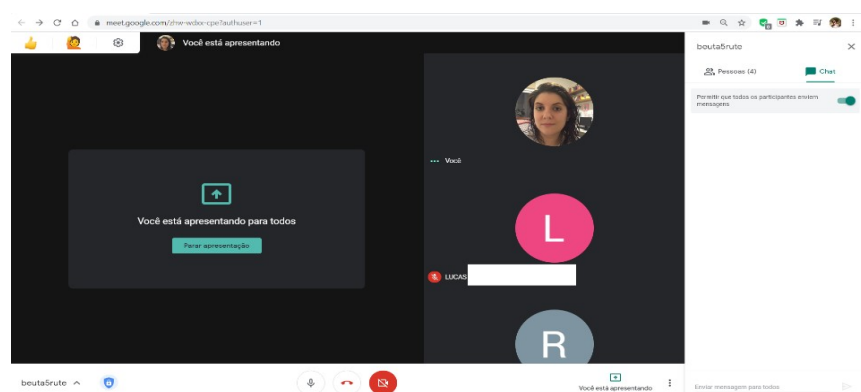
A seguir, apresento uma reflexão sobre minha experiência como estudante em ambiente virtual em dois cursos. No primeiro, éramos uma turma cheia e participativa, então minha preocupação em responder às questões da professora eram baixas porque eu confiava que meus colegas fariam isso. Já na outra turma, com menos alunos e grande parte bastante introvertida, eu me sentia mais pressionada a responder porque meus colegas raramente se manifestavam e a falta de uma resposta para interpelações do professor e o silêncio que se seguia me deixavam agoniada, pois, por ser professora, tinha empatia pelo professor e sei como é o sentimento de ficar esperando por respostas dos estudantes.

Em geral, em sala de aula presencial, quando o professor faz uma pergunta, esta induz naturalmente a uma resposta. No entanto, no ensino remoto, ao ocupar o papel de docente, observo o que Fairclough (2001, p.112) denominou de “discurso conversacional familiar”, em que as perguntas ou interações feitas com/pelo professor não necessitam de algum tipo de resposta. Entretanto, compreendo que a interação não é monolítica, pois ela precisa envolver o eu e o outro, então como é possível compreender o que esse silêncio online quer dizer? É

preciso pensar que esse silêncio se reflete na falta da realização das atividades, muitos estudantes fazem poucas tarefas ou entregam tudo de uma vez só, atrasado, perto do encerramento dos bimestres. A dificuldade em motivá-los e engajá-los nas atividades inquieta boa parte dos envolvidos nesse processo de ensino online e encontrar meios de motivar os estudantes é motivo de desassossego.

Esse silêncio é angustiador e, algumas vezes, desperta um sentimento de desalento porque tenho a impressão de que o trabalho é em vão, ninguém está escutando, tenho a sensação de falar para as paredes. Em uma aula, no dia 09 de outubro de 2020, tive exatamente esta sensação quando estava em sala com mais dois alunos e nenhum deles sequer respondeu ao meu bom dia ou às minhas indagações durante a aula. Foi uma aula sem nenhum tipo de interação via chat ou microfone (material empírico nº1). Alguns dias depois, perguntei aos estudantes por que eles não conversaram comigo durante a aula e eles me disseram que foi porque estavam com vergonha, esperavam que o outro colega fosse responder.

Figura 1 - Aula no *google meet* com estudantes do nono ano.



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº1/ Print de Tela / 09/10/2020).

O fato de essa aula ter me causado muito incômodo vem ao encontro do que Gnerre (1994, p. 5) afirma, que as pessoas falam para serem “ouvidas” e “para serem respeitadas” ou para “exercer uma influência no ambiente onde realizam os atos linguísticos”. Além disso,

segundo o autor, “as palavras existem nas situações nas quais são usadas” (GNERRE, 1994, p. 5) e não existe em uma realidade fora da produção linguística. Desta forma, falar e não ter a certeza de estar sendo ouvida faz com que a comunicação esteja sem sentido de existir e, de certa forma, não exista nenhuma motivação para prosseguir com a fala, o que me fez encerrar esta aula mais cedo.

Nem só de silêncio vive a escola online

Em algumas ocasiões, houve resistência dos estudantes a realizarem as atividades de língua inglesa por dizerem que eram muito difíceis e não eram capazes de respondê-las, como é possível ver nos materiais empíricos. Cabe ressaltar que o fato de os alunos estarem com dificuldades ou dúvidas não é para mim algo negativo, pois eles tiveram interesse em realizar as tarefas e me dar um *feedback* quando consideravam que a atividade estava acima de seus saberes linguísticos.

Figura 2 – Interação com estudante comentando os exercícios.

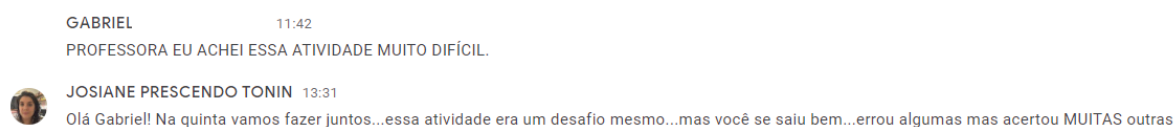


Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº2/ *Print* de Tela / 06/10/2020).

Essa interação com a estudante (material empírico nº2) me chamou bastante a atenção porque essa frase foi dita poucos minutos depois de eu ter postado a atividade na plataforma, apesar de compreender que ela teve um “susto” inicial pelo fato de o vídeo base para a atividade não ter nenhum tipo de “tradução” para o português. Logo, solicitei, via mensagem escrita, que ela

participasse da aula síncrona, momento no qual tenho oportunidade de interagir com os estudantes, para esclarecer as dúvidas, dar as orientações para que fizessem a atividade de compreensão auditiva e realizar a atividade coletivamente, caso fosse preciso. Percebi que a aluna e outros estudantes ficavam bastante ansiosos para resolver atividades relacionadas à habilidade de escuta. Por isso, todas as vezes que proponho alguma tarefa com um grau mais elevado de dificuldade, costumo denominá-la como desafio⁵, como é possível perceber em uma das interações com outro estudante (material empírico nº 3) sobre a mesma atividade.

Figura 3 – Resposta de um exercício de um estudante referente a um exercício auditivo.



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº3/ Print de Tela / 29/11/2020).

Segundo Magalhães (2001, p.12), “a transformação das práticas sociais passa por uma transformação das práticas linguísticas nos mais diversos domínios”. Ao perceber que o objetivo não é punir⁶ por não conseguir fazer uma atividade, mas que a expectativa é fazê-los crescer para apropriar-se do idioma, a maioria dos estudantes se tranquiliza e realiza as atividades propostas num agradável ambiente de conversas e trocas entre pares. Ao propor atividades para os alunos, busco estimular a compreensão de que “a língua no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p.98). Ou seja, trabalho pela construção de uma compreensão de que a língua não é um “sistema abstrato [...] isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma” (BAKHTIN, 2006, p. 98), não sendo apenas um conjunto de códigos ou regras gramaticais. É possível constatar que para muitos estudantes a resistência às atividades é motivada pela pouca proficiência no idioma então ao

⁵ No dicionário online, a palavra desafio é explicada como: “ocasião ou grande obstáculo que deve ser ultrapassado: entrar na faculdade foi o meu maior desafio. Ato de instigar alguém para que realize alguma coisa, normalmente, além de suas competências ou habilidades” (DICIO, 2020).

⁶ Punição neste contexto é compreendido como a possível perda de pontos nas atividades, além da possibilidade de tirar notas consideradas abaixo da média.

pedir algo mais elaborado acabo tirando-os de uma zona de conforto e trazendo à tona uma resistência, considerada natural deste tipo de situação; entretanto, acredito que:

A falta de proficiência linguística não ser [...] um obstáculo para a pedagogia criativa – e, por que não, para uma pedagogia do letramento crítico [...], se, como professores, soubermos valorizar outros recursos que os alunos com baixa proficiência já possuem, como sua sensibilidade retórica ou sua consciência linguística desenvolvida em experiências de vida e de aprendizado fora da sala de aula (TAGATA, 2017, p. 400).

Ao refletir sobre o ensino do inglês, Jorge (2009, p. 164) afirma existir uma necessidade de ressaltar qual é o maior objetivo do ensino de línguas: “é criar oportunidades para o aprendiz participar da globalização de maneira emancipada”. É possibilitar ao estudante a visão de que a língua inglesa na escola pode ir muito além de preencher lacunas, completar frases soltas, estudar regras gramaticais ou fazer listas de vocabulário. Esse tipo de abordagem tradicional de ensino nos afasta da “realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais” (BAKHTIN, 2006, p.111). A busca por apresentar aos estudantes novas concepções de língua e do ensino de línguas, em sala de aula, são etapas que trazem diversos aprendizados, porque é nesses momentos que o aluno sai de um papel passivo/receptor e se torna agente construtor do conhecimento. Entretanto, romper com os paradigmas do ensino de inglês na escola regular não é tarefa fácil. Encontro muita resistência dos estudantes para realizarem as atividades quando os procedimentos exigem que sejam protagonistas de sua aprendizagem; ao passo que, se for um exercício de um viés mais gramatical ou de interpretação textual, a resistência dos estudantes me parece menor. Percebo existir uma dificuldade em realizar atividades quando é preciso opinar, elaborar um pequeno texto ou, ainda, exigir um pensar mais elaborado, como foi o caso do vídeo do professor David Crystal *Which English* que discutia sobre variantes do inglês e qual é a importância de ensiná-las aos estudantes.

Na busca por uma forma de ensinar que siga a perspectiva do ensino crítico, não podemos ficar estáticos apenas nas palavras, como diz Fanon (1963 apud TUCK; REE, 2016), a descolonização da mente é o primeiro passo, não o único. Por esse motivo, somos chamados não só a pensar, mas também a agir para que possamos fazer alguma diferença efetiva na vida

das pessoas (TUCK; REE, 2016). Desse modo, a autoetnografia é uma metodologia que promove a reflexão sobre nossas ações, repensando-as e refletindo sobre como poderíamos agir de maneira diferente. Diante da impossibilidade de modificar o passado, sempre existe uma chance de fazer diferente no futuro, mas isso só pode ser alcançado com uma profunda reflexão acerca de nosso fazer docente. Se eu conheço as estruturas de poder e tenho consciência da maneira como elas afetam os relacionamentos profissionalmente, é preciso tomar consciência disso e agir para poder mudar este modo de ser.

Corroboram esta ideia Resende e Ramalho (2006, p.46) ao afirmar que a Análise do Discurso Crítica (ADC) “parte da percepção de um problema que, em geral, baseia-se em relações de poder, na destruição assimétrica de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais, na naturalização de discursos particulares como sendo universais”. A tomada de consciência destas questões, que são profundamente relevantes para o ambiente escolar, é um passo importante para realizar mudanças na nossa maneira de ensinar e de pensar em educação. Resende e Ramalho (2006, p. 26) entendem o discurso como prática social e por esta razão ele é “um modo de ação historicamente situado, que tanto é construído socialmente como também é constitutivo das identidades sociais, sistemas de conhecimento e crenças”. Para que aconteça uma transformação na escola precisamos quebrar paradigmas e analisar nossos atos e escolhas pedagógicas com seriedade e disposição. Além disso, as críticas e as sugestões vindas da comunidade escolar são parte indispensável de um processo que visa ao crescimento educacional de todos.

Em relação às críticas ao trabalhar com *listening*, em um primeiro momento recebi várias, mas não demorou muito para receber *feedbacks* positivos dos alunos em relação aos mesmos exercícios. Acredito que o fato de os estudantes não terem contato com este tipo de dinâmica na escola regular fez com que alguns deles a princípio não gostassem do que foi proposto. Mas há outro fato a mencionar nesta atividade e que me chamou bastante a atenção: ela promoveu um interessante movimento via chat, houve reclamações, resistência, dúvidas, elogios, ou seja, várias interações com os estudantes. Cabe ainda destacar que, ao realizar atividades de *listening*, descrevo instruções detalhadas de como realizar a tarefa, as atividades

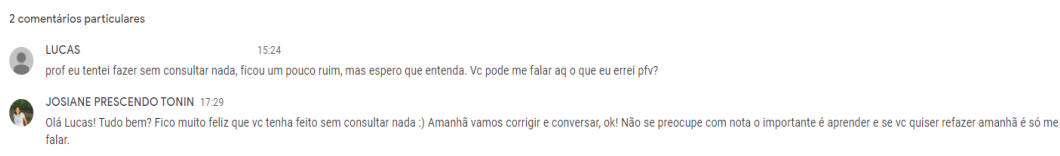
são baseadas em vídeos disponíveis no site do *youtube* para que eles tenham acesso aos recursos visuais que podem ajudar a compreender melhor a parte auditiva, e existe também a possibilidade de alterar a velocidade de exibição e as legendas (em português e/ou inglês), para auxiliar, principalmente aqueles que tem mais dificuldade.

Figura 4 – Comentário de estudante sobre exercício de *listening*.



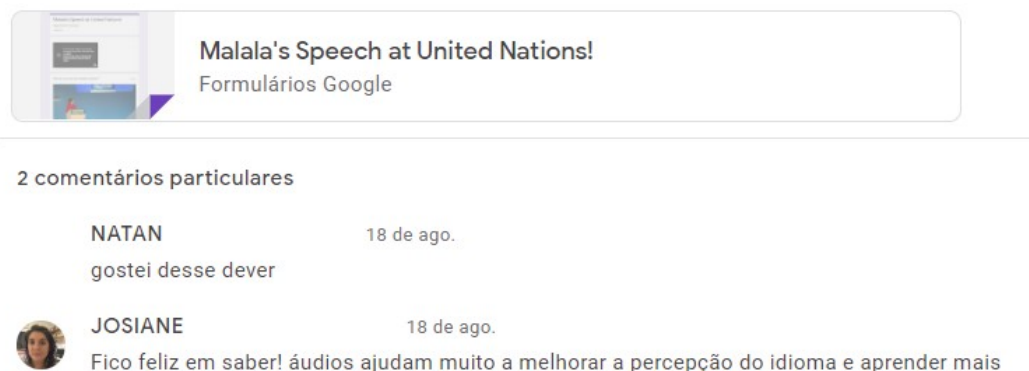
Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº4/ Print de Tela / 20/09/2020).

Figura 5 – Comentário de estudante sobre exercício de *listening*.



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 5/Print de Tela/ 19/10/2020)

Figura 6 – Comentário do estudante sobre o exercício de *listening* da Malala



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº6/ Print de Tela / 18/08/2020).

Na busca por relações mais afetivas

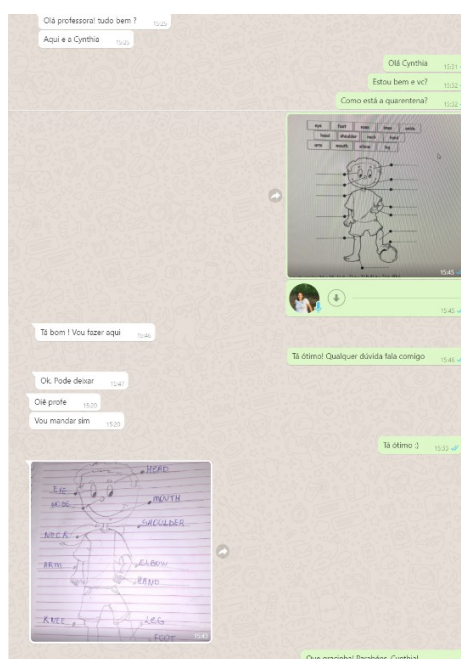
Agora, exponho outro acontecimento concomitante à escrita deste trabalho. Durante a primeira semana de dezembro houve na escola os conselhos de classe, quando foram discutidas dificuldades dos alunos, como da aluna C., que está fora da plataforma online e realiza as atividades impressas preparadas pelos professores⁷. No entanto, ela devolve, na maioria das vezes, os exercícios de inglês em branco, apenas completa o cabeçalho. Ao receber os trabalhos dela, busquei contato com a aluna, escrevi bilhetes e deixei meu e-mail, mas esses meios foram pouco/nada efetivos porque não consegui nenhum tipo de interação com ela. Diante desta situação, resolvi tentar um contato via WhatsApp com mensagens particulares, buscando motivá-la a fazer as atividades. Enfim, após o contato por WhatsApp e várias conversas com o intuito de motivá-la e quebrar barreiras, a aluna começou a responder

⁷ Os estudantes que não podem participar das atividades online têm direito de receber atividades impressas pela escola e preparadas pelos professores de cada disciplina. Fica acordado com os familiares que quinzenalmente é preciso que eles se dirijam à escola para buscar novas atividades impressas e devolver as anteriores respondidas pelos estudantes. Depois de um período de quarentena dos materiais, os professores corrigem e devolvem com um feedback aos estudantes. O material é como uma apostila com explicação para os estudantes e algumas questões a serem resolvidas.

as primeiras atividades do ano na disciplina de inglês. Diante disso, entendemos que o discurso é nossa maneira de agir sobre o mundo e, especialmente, em relação às outras pessoas; desse modo uma escolha atenta e cuidadosa é fundamental na elaboração de nossas ações para construir ou não um relacionamento com os estudantes. Confirma esta ideia Morrato (2004, p.317) ao dizer que

a linguagem não é estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo social; é ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação humana (ela predica, interpreta, representa, influência, modifica, configura, transforma, etc) na mesma proporção em que podemos dizer da ação humana que ela atua sobre a linguagem. [...] língua não é só signo, é ação, e trabalho coletivo dos falantes, não é simplesmente intermediário entre nossos pensamentos e o mundo (MORRATO, 2004, p. 317).

Figura 7 – Conversa em WhatsApp com estudante que realizou as atividades impressas fora da plataforma.



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº7/ Print de Tela / 10/12/2020).

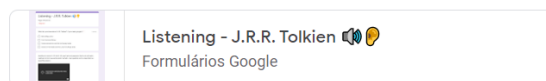
A interação com a aluna C. pode ser um exemplo do que Downes (1984, apud FAIRCLOUGH, 2001), afirma, ao dizer que “a língua varia de acordo com a natureza da

relação entre os participantes em interação, o tipo de evento social, os propósitos sociais das pessoas na interação, e assim por diante”. Quando a interação acontecia por meio de exercícios e alguns bilhetes, não houve sucesso na comunicação, mas, ao modificar o modo de estabelecer contato, ocorreu uma transformação na maneira como essa relação acontece, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Durante esse tempo na escola virtual, percebi a necessidade de buscar diversas formas de interagir com os estudantes, entretanto, sempre atenta, uma vez que a palavra que sai da minha boca e a que digito podem carregar interpretações variadas. Nesse sentido, “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e outros. Se ela se apoia sobre mim em uma extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é território comum entre locutor e interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 116). Ao rever os *prints* de algumas interações, percebo que não utilizei uma linguagem muito polida em algumas situações, mesmo não sendo essa a intenção.

Em contrapartida à aluna que demorou para se entrosar, havia, por exemplo, mais afetividade nas relações com os estudantes Gabriel e Ana (materiais empíricos n° 3 e n° 4), que estavam grande parte das vezes presentes nas aulas síncronas, faziam perguntas e interagiam comigo e com os outros colegas. De outro lado, havia casos como o do aluno Victor que não participava das aulas síncronas e realizava as atividades com atraso (material empírico n°8 e n°9). Nesse caso, também houve dificuldade de criar vínculos tornando a relação mais fria e distante. Como é possível perceber, a interação com esse começa sem um simples “Olá ou Bom dia”; tenho como hábito fazer uso da cordialidade, cumprimento a todos, pergunto como estão, comentamos notícias da semana e peço se eles fizeram atividades. O uso dessas estratégias tem a finalidade de dar ao ambiente online o máximo possível de proximidade, é um meio de estabelecer enlaces, a exemplo da interação nas aulas presenciais.

Figura 8 – Interação com estudante pela plataforma



7 comentários particulares

- VICTOR** 15 de dez. de 2020
 como vou fazer a tarefa se não consigo entender nada
- JOSIANE PRESCENDO TONIN** 15 de dez. de 2020
 para começar seria bom você pesquisar sobre o autor e também assistir ao vídeo e pesquisar sobre a história. Se você fizer isso é possível realizar a tarefa mesmo sem assistir ao vídeo

Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº8/ *Print* de Tela / 19/11/2020).

Figura 9 – Interação com estudante pela plataforma

- VICTOR** 2 de set. de 2020
 professora não estou entendendo a ultima
- JOSIANE PRESCENDO TONIN** 2 de set. de 2020
 Você vai dizer o passo a passo de como a moça esta fazendo a calça virar saia. No youtube vc pode usar a escrita em inglês para te ajudar a descobrir o passo a passo. É um desafio para vocês
- JOSIANE PRESCENDO TONIN** 2 de set. de 2020
 na resposta é só colocar a ordem pelas letras
- VICTOR** 3 de set. de 2020
 como assim professora, colocar só a primeira letra de cada passo
- JOSIANE PRESCENDO TONIN** 3 de set. de 2020
 No exercicio o passo a passo é separado em 8 sentencas e cada sentenca corresponde a uma letra
- JOSIANE PRESCENDO TONIN** 3 de set. de 2020
 exemplo: a) cut open the side seam
- JOSIANE PRESCENDO TONIN** 3 de set. de 2020
 b) pin the pieces in place, then stitch
- JOSIANE PRESCENDO TONIN** 3 de set. de 2020
 na resposta é só colocar qual é a ordem correta do passo a passo
- JOSIANE PRESCENDO TONIN** 3 de set. de 2020
 exemplo: qual é o primeiro passo? letra h
- JOSIANE PRESCENDO TONIN** 3 de set. de 2020
 depois o segundo e assim por diante
- VICTOR** 17 de set. de 2020
 professora como vou saber se não estou entendendo o que ela esta falando.

Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº 9/ *Print* de Tela / 19/11/2020).

A pouca afetividade existente nas relações construídas *online* gera falta de vínculo ou, até ousaria dizer, uma ausência de amor. Como diz Freire (1979, p. 16) “quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. [...] Quem não ama não compreende o próximo”. No ensino presencial, tenho facilidade em desenvolver um sentimento de empatia e bem

querer pelos alunos, porém nesse período remoto sinto que não consegui estabelecer laços afetivos com a maioria dos alunos. Entretanto, com os estudantes com que tenho contato via *google meet* (cerca de 60 alunos entre um total de 400), foi possível criar uma empatia, ainda que de maneira remota. Há também aqueles que não participam das aulas síncronas, mas, durante o curto período de aulas presenciais, o contato estabelecido gerou algum tipo de afeto, seja por sua gentileza, seja porque eram atenciosos e interessados nas aulas.

Essas diferenças acontecem quando nos relacionamos com as pessoas, porque “o homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (FREIRE, 1979, p. 14). É impossível negar a diferença que a afinidade traz nas relações, mesmo aquelas no âmbito profissional. Não é porque o aluno não interage comigo ou não faz as atividades que vou “prejudicá-lo”, porém não existe em mim motivação para buscar entender o que está acontecendo com ele, uma vez que houve situações frustrantes ao me deparar com o silêncio de uma não-resposta ou de um olhar de indiferença.

Quando converso com os estudantes via chat ou por voz, aumenta em mim o entusiasmo. Ao ver a mudança na postura dos estudantes no que diz respeito ao comprometimento com o estudo e à realização das atividades, percebo que, mesmo em um contexto tão distinto do ideal, somos capazes de promover algum tipo de transformação. Sinto que desenvolvo minha atividade profissional da melhor maneira possível diante de circunstâncias tão adversas, dou minha contribuição à educação e alento a esses jovens num período difícil, quando enfrentamos uma pandemia que nos traz tantas incertezas.

Como motivar aquele que não se pode ver?

Diante das reflexões e leituras, tenho me questionado bastante sobre o engajamento dos estudantes e os motivos que levam alunos com boas condições econômicas e sociais a não participar das aulas remotas e não realizar as atividades. Em primeiro lugar, ao saber que as práticas discursivas são moldadas de acordo com a prática social em que estou envolvida,

como posso iniciar uma conversa com esses estudantes? Jorge (2013, p. 167) denomina “escuta sensível” quando o professor se põe no lugar de ouvinte e dá ao aluno a oportunidade de contar suas histórias, partilhar seus conhecimentos de mundo e de sua comunidade. Assim, o professor pode repensar suas aulas trazendo para seus alunos “práticas pedagógicas mais coerentes com seus desejos, sonhos e, principalmente, com a possibilidade de empoderá-los para que sejam sujeitos na construção de suas próprias histórias” (JORGE, 2013, P. 167).

Ainda, se pensarmos, no conceito de letramento, por exemplo, Street (2014) afirma que as práticas de letramento não podem ser consideradas simplesmente como tarefas de aprender as habilidades de leitura e escrita, mas fazer com que os educandos estejam aptos a assumir seu papel de cidadãos críticos. É preciso que possamos conhecer os alunos e suas realidades, entendê-los para assim trabalhar com o letramento em sua perspectiva crítica, entendendo que essa “é uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-la, se assim o decidir” (CARBONIERI, 2016, p. 133). A partir disso, há necessidade de pensar em escolhas que privilegiem os estudantes, mesmo sem a oportunidade de conviver com eles fisicamente, devido ao isolamento social.

Destaco, entretanto, que em tempos “normais” o trabalho docente vai além das interações em sala de aula. No ambiente escolar, é possível observar os estudantes em momentos de descontração, por exemplo, no intervalo ou eventos fora da sala de aula, nessas ocasiões podemos ter muitas pistas de como faremos para buscar criar uma conexão entre o que é ensinado na escola e o que é relevante para a vida dos estudantes. Apesar da dificuldade em fazer isso no meio online, é indispensável pensar novas práticas, uma vez que agora não se tem o aluno sob nossos olhos, como fazíamos na sala de aula física. Agora, estão mais livres quanto às normas, combinados; não é possível saber, mesmo quando estão conosco na aula síncrona, o que está sendo acessado durante a aula ou se estão atentos. Acerca disso, Pontes (2020, p. 1) nos chama à reflexão ao afirmar que

Vejo todo mundo batendo palmas para as novas tecnologias que vão chegar com mais força às escolas, mas, se as nossas concepções não mudarem, elas continuarão a serviço de práticas pedagógicas equivocadas, ultrapassadas, obsoletas, que pouco colaboram para a aprendizagem. Sabe aquela história do professor que mandava

fazer cópia do quadro? Com a inovação tecnológica, passou a mandar fazer cópia de slides. As concepções dele não mudaram e as tecnologias só foram colocadas a serviços delas.

Nosso trabalho, nessa perspectiva, é pensar em como inserir as tecnologias no cotidiano da escola virtual de maneira eficaz; estamos em outro ambiente, portanto não se pode meramente replicar o ensino presencial. É necessário ter preocupação em aguçar a curiosidade e imaginação dos estudantes, são novos tempos e com eles vêm a necessidade de revolucionar a metodologia de ensino e não apenas reproduzir, mesmo aquelas estratégias consideradas exitosas no ensino presencial. Jordão (2013, p. 78, ênfase no original) traz uma ideia importante em tempos de pandemia e isolamento social:

Se entendemos a língua como uma prática social de construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando *formas de entender/construir o mundo* – e a contribuição social disso fica evidente. As pessoas, quando aprendem língua e se percebem construindo sentidos para/do/no mundo no processo de aprendizagem, podem desenvolver uma atitude mais respeitosa diante dos sentidos das outras pessoas, as identificações e desidentificações, suas e de outras.

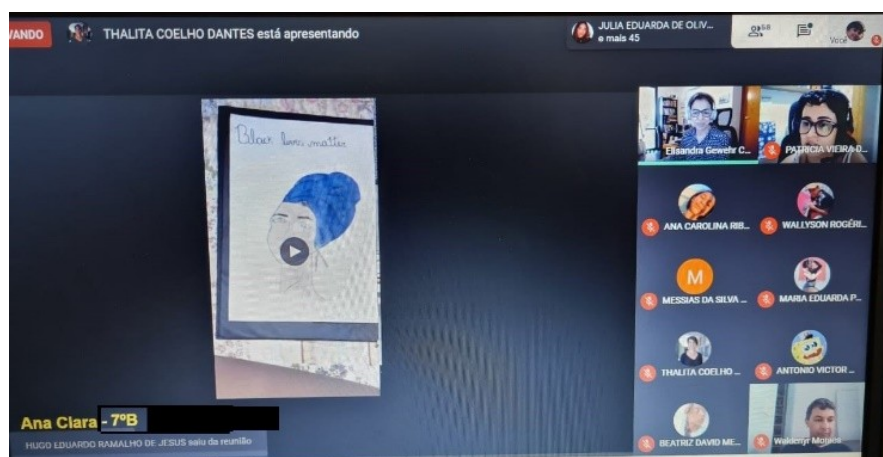
É preciso que, nós, os docentes, possamos pensar em estratégias que engajem os estudantes e os colocam no centro do processo de ensino/aprendizagem. Entretanto, precisamos compreender que este é um processo que demanda a (des)construção e uma vontade de tentar algo novo e diferente do que estamos habituados.

Trilhar caminhos online ... o caminhar que só se faz caminhando!

Ao finalizar o ano letivo de maneira remota, posso concluir que durante este período vivenciei momentos que no começo seriam inimagináveis. Fizemos saraus com apresentações musicais, como um sarau de encerramento da Semana da Consciência Negra (materiais empíricos nº 9 e nº 10), assistimos a uma peça teatral e tivemos um “desfile de fantasias” no dia do *Halloween*. Dentre todas essas atividades, a que mais marcou foi a da culminância da Semana da Consciência Negra; isso porque apesar de não estar diretamente envolvida nos

trabalhos apresentados na data, abordei o tema durante minhas aulas. Para minha surpresa, durante as apresentações, dois trabalhos de alunos mencionavam temas ou pessoas que haviam sido discutidos nas aulas de inglês. Foi uma das primeiras vezes no ano que tive aquele sentimento de estar contribuindo para o crescimento educacional e o exercício da cidadania dos estudantes nesse período de aulas remotas.

Figura 10 – Apresentação de trabalho da Semana da Consciência Negra (*black lives matter*).



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº10/ *Print* de Tela / 19/11/20

Figura 11 – Apresentação na Semana da Consciência Negra (Mandela e Dr. King).



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº11/ *Print* de Tela / 19/11/2020).

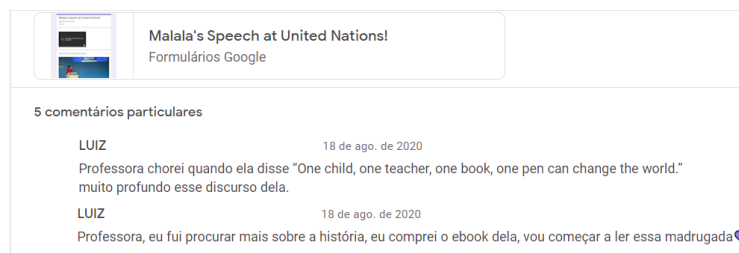
Assim, pude perceber que, apesar de muitas vezes não interagirem durante a aula, os alunos estão lá, prestando atenção aos temas falados. Isso mostrou que o silêncio que tanto incomoda nem sempre é negativo e ele tem múltiplas formas de ser explicado. Nem sempre o silêncio significa apatia ou falta de vontade de estudar, como eu pensava ao iniciar essa escrita. A falta de comunicação, algumas vezes, pode ser entendida como vergonha ou timidez. Outras vezes, os estudantes, durante as aulas, ficam responsáveis por cuidar de irmãos ou sobrinhos pequenos enquanto estudam. Creio, por isso, que haja desconforto para participar verbalmente porque ao abrir o microfone seria possível que tanto eu quanto os colegas de sala pudéssemos escutar os sons vindos da casa deles, algo que muitos consideram constrangedor.

A partir da experiência da Semana da Consciência Negra, tive a ideia de realizar alguns jogos com os estudantes e um deles foi uma espécie de caça ao tesouro, pois os alunos deviam procurar, dentro de casa, o objeto solicitado. Em algumas turmas, com maior participação nas aulas síncronas, já imaginava que tudo sairia bem, mas, em outras turmas com pouca participação, onde a interação acontece majoritariamente via chat, imaginei que não daria certo. Para minha surpresa, nas duas turmas em que pensei ter mais dificuldades foi onde os jogos fluíram melhor. Enfim, tive a oportunidade de, pela primeira vez, ver o rosto e ouvir a voz de vários estudantes. E, ao final, como eles perceberam que eu havia mudado de casa, começaram a pedir para que mostrasse um pouco da minha rotina e do local onde moro. Desta maneira, muitos alunos se sentiram confortáveis para mostrar seus rostos e um pouco de suas casas.

Criar esta relação demorou bastante tempo, foram meses pensando no que fazer para que aquele “gelo” inicial fosse quebrado; houve momentos de tristeza por pensar que esse era “um ano perdido” e que era só levar até o final e, quem sabe, em 2021, daríamos um jeito de superar as perdas. Hoje, já não percebo as coisas assim, tenho consciência da possibilidade de criar estratégias para fazer com que o ensino remoto tenha um melhor aproveitamento e possa alcançar todos os estudantes. Não afirmo que esta é a melhor maneira de ensinar, bem como não vejo a situação educacional atual de uma maneira simplista. Estou consciente da

existência de inúmeras barreiras que precisam ser enfrentadas e da atuação, muitas vezes insuficiente, do Estado para proporcionar aos estudantes meios de acesso ao ambiente virtual. Além disso, há as dificuldades enfrentadas pelas famílias, devido à falta de conhecimento (muitos sequer sabem ler), de recursos tecnológicos ou de tempo para acompanhar os estudos de seus filhos/entes. No entanto, em meio a uma pandemia com números cada vez mais expressivos de contaminações e mortes foi, e ainda é, preciso repensar em como seremos capazes de alcançar e ensinar de forma eficaz os estudantes. Empenho de todos (Estado, escola, famílias e estudantes), como pequenas doses de otimismo, é necessário para que possamos enfrentar períodos de grandes instabilidades, mudanças e incertezas. Sendo assim, finalizo refletindo sobre uma mensagem recebida de um estudante quando eu estava bastante desanimada com a turma dele, em especial porque havia pouca participação na aula síncrona.

Figura 12 – Mensagem de um estudante sobre um exercício de *listening*



Fonte: arquivo pessoal. (Material Empírico nº12/ Print de Tela / 13/12/2020).

Luiz está correto em se emocionar e Malala está certa em afirmar “*One child, one teacher, one book, one pen can change the world*”; que tenhamos forças para continuar sempre na luta e na busca por meios de transformar a educação. Porque a educação se realiza no (re)pensar rotineiro de nossas ações, no constante desejo pela mudança e, principalmente, no fato de que não devemos jamais desistir da busca por uma educação pública, incluyente e que privilegie todos que dela usufruem.

Abstract: This paper aims to discuss, through an autoethnographic report, how the processes of interaction between teacher and students in English classes are built in the remote school environment. In addition, it reflects on the construction of discourses as social practices in this teaching model implemented due to the Covid-19 pandemic. In this sense, it is understood that the methodological choice for autoethnography was interesting, as the writing process is highly personal (CHANG, 2016). The individual experiences of the researchers themselves are the basis of the work and, also, a process with strong social and political marks because it studies how these forces influence the construction of the text (CHANG, 2016). The Critical Discourse Analysis (CDA) was also combined in this context, since discourse is understood as a social practice that constitutes social identities, beliefs and knowledge systems (RESENDE; RAMALHO, 2006) collectively constructed. The reports and empirical materials presented were collected throughout the academic year 2020 with students from five classes from the 7th to the 9th grade of Elementary School. When analyzing the empirical materials, it was concluded that despite the interactions being more challenging in a virtual environment, it is still possible to build a relationship with students, especially with those who participate in synchronous classes.

Keywords: critical discourse analysis; autoethnography; remote teaching; pandemic; interaction;

Referências Bibliográficas

ADAMS, T. E.; ELLIS, C.; JONES, S. **Introduction: Coming to Know Autoethnography as More than a Method.** In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 17- 52.

ANDERSON, L.; GLASS-COFFIN, B. **I Learn by Going: Autoethnographic Modes of Inquiry.** In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography*. New York: Routledge, 2016. p. 61- 91.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BORELLI, J. D. V. P.; **O Estágio e o Desafio Decolonial: (Des)Construindo Sentidos Sobre a Formação De Professores/as de Inglês.** 2018. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

CARBONIERI, D. **Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa.** In: JESUS, D.M.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas.* Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 121-142.

CHANG, H. **Individual and Collaborative Autoethnography as Method: A Social Scientist's Perspective.** In: JONES, S.; ADAMS, T E; ELLIS, C. (org.). *Handbook of Autoethnography.* New York: Routledge, 2016. p. 117- 134.

CRYSTAL, D. **Which English? Youtube** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0XT04EO5RSU> . Acesso em: 22 de agos. 2020.

EMIRATE NBD, **Dia Mundial da Gentileza. Youtube.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=A6PWu3EH7Xw>. Acesso em: 15 de set. 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The Sage handbook of qualitative research.** 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005.

DICIO, **Dicionário Online de Português. Verbetes DESAFIO.** Porto: 7Graus, 2018. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/desafio/>. Acesso em: 27 nov. 2020.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

DUTTA, M. J. **Autoethnography as Decolonization, Decolonizing Autoethnography: Resisting to Build Our Homes.** *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, Sage Publications, v. 18(1), p. 94 -96, 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social.** Trad.: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

JORDÃO, C. M. **Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso.** In: CALVO, L. C. S. et al. (Orgs.) *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores*

no Brasil – Uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 349-369.

JORGE, M. L. DOS S. **Preconceito contra o ensino de inglês na escola pública**. In: LIMA, D. C. Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 161-168.

MAGALHÃES, I. **Prefácio à edição brasileira**. In: FAIRCLOUGH, N. Discurso e Mudança Social. Trad.: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

MORATO, E. **O interacionismo no campo linguístico**, In: MUSSALIM F.; BENTES, A. C., Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos, São Paulo, Cortez, 2004. p. 311-352.

MUNCEY, T. **Creating auto ethnographies**. London: Sage, 2010.

PONTES, G.V. **EAD não é depósito de conhecimento. Papo de Educador**. 07 de abril de 2020. Disponível em: <https://papodeeducador.com.br/ead-nao-e-deposito-de-conhecimento-artigo/>. Acesso em: 10 de dezembro de 2020.

REE, C; TUCK, E. **A Glossary of Haunting**. In: JONES, S.; ADAMS, T. E.; ELLIS, C. (org.). Handbook of Autoethnography. New York: Routledge, 2016. p. 726- 754.

REED-DANAHAY, D. **Auto/ethnography**. Nova York: Berg, 1997.

RESENDE, V.M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. (org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73-102.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAGATA, W. M. **Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.