

# UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE AULAS REMOTAS DE INGLÊS NA REDE PÚBLICA DE SALVADOR SOB UMA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA

## *A Critical Analysis of Remote English Classes in The Public Schools of Salvador*

Fernanda Mota-Pereira<sup>1</sup>

Francieli Lopes<sup>2</sup>

Anita Ribeiro<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo objetiva apresentar e discutir os resultados da pesquisa acerca do ensino remoto de língua inglesa para alunos/as da educação básica em nível fundamental de Salvador. Pretendeu-se investigar o alinhamento das aulas transmitidas com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da língua inglesa no nível fundamental 2. A metodologia utilizada na pesquisa é a etnografia escrita (DAY, 1990) de cunho qualitativo, que foi conduzida através da observação e escrita das aulas remotas em tempo real. Os resultados da pesquisa mostram que as aulas remotas não contemplaram satisfatoriamente o que é delineado para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na BNCC, compreendendo apenas dois eixos, a saber, “conhecimento linguístico” e “leitura” (BRASIL, 2018). A partir da análise dos dados e das reflexões teóricas que conduziram o estudo, conclui-se que o modelo de ensino tradicional comum nas escolas brasileiras se manteve nas aulas remotas observadas e que essa metodologia é incompatível com um ensino de línguas significativo. Para tanto, recomenda-se a construção de uma pedagogia transformadora (KUMARAVADIVELU, 2003) e afetiva (HOOKS, 2003) que enfatize a criticidade (PEREIRA, 2017, 2019), a conscientização para a agência social (FREIRE, 1987) e o senso de comunidade.

**Palavras-chave:** ensino remoto; inglês; educação básica; BNCC; pedagogia crítica.

**Abstract:** *This article aims to present and discuss the results of the research on remote teaching of the English language for students of basic education at the middle school level in Salvador. It was intended to investigate the*

---

<sup>1</sup> Professora Associada da Área de Inglês do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Email: pmotafernanda@gmail.com

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia e graduada pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Email: franlopes240792@gmail.com

<sup>3</sup> Graduada pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Email: anita\_r.ribeiro@hotmail.com

*alignment of the remote classes with what is proposed by the Common Curricular National Base (BNCC) for the basic level of education 2. The methodology used is a written ethnography (Day, 1990) with a qualitative nature, which was remotely conducted through the observation and writing of the remote classes in real time. The research results show that remote classes did not satisfactorily contemplate what is outlined for the teaching and learning process of the English language in BNCC, contemplating only two learning aspects of BNCC, namely, "linguistic knowledge" and "reading" (BRASIL, 2018). The data analysis and the theories that based the study leads to the conclusion that the traditional teaching model, common in Brazilian schools, was maintained in the remote classes observed and that this methodology is not compatible with effective language teaching. In order to achieve so, it is recommended to build a transformative (KUMARAVADIVELU, 2003) and affective (HOOKS, 2003) pedagogy that emphasizes critical thinking (PEREIRA, 2017, 2019), awareness for social agency (FREIRE, 1987) and the sense of community.*

**Keywords:** *remote teaching, English, basic education, BNCC, critical pedagogy.*

## Considerações Iniciais

Neste artigo, temos o propósito de analisar criticamente determinadas aulas de inglês realizadas durante o período da pandemia da covid-19, ministradas na modalidade remota e observadas sob uma perspectiva etnográfica (DAY, 1990), bem como à luz das configurações teóricas da Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001). Para a análise, acionamos um referencial teórico que versa sobre ensino de inglês na educação básica (LEFFA, 2011; QUEVEDO-CAMARGO, SILVA, 2017; BRASIL, 2018; PEREIRA, 2019) e articulamos a essa teoria reflexões pautadas em experiências de ensino, conciliando teoria e prática para respaldar as considerações acerca da temática enfocada.

As observações que temos em tela foram realizadas sob a égide do projeto "Uma pesquisa etnográfica sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas de ensino médio da rede pública de Salvador: mapeamentos e propostas", aprovado pelo edital PROPCI/UFBA 01/2020 – PIBIC (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2020) para desenvolvimento de atividades de pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O projeto, de autoria da orientadora (PEREIRA, 2020a), tinha como objetivo inicial observar aulas de inglês em escolas de Ensino Médio da rede pública de Salvador, analisando estratégias e procedimentos didático-pedagógicos, materiais didáticos e currículos. Com a pandemia da covid-19, o projeto foi adaptado ao período de quarentena pela orientadora, que trouxe como alternativa a observação de aulas de inglês do Ensino Fundamental 2 da rede municipal, transmitidas através do canal aberto baiano TV Aratu, tornando viável o acesso a elas.

Ainda que adaptado, o projeto manteve os principais objetivos, direcionando o foco para a educação básica pública. A análise de múltiplos elementos que

perfazem o ensino de inglês, baseados na tríade estratégias/procedimentos, materiais didáticos e currículo, tem como objetivo geral identificar aspectos que motivam e, sobretudo, desmotivam o aprendizado de língua inglesa em Salvador, descortinando cenários que possam explicar possíveis causas para os baixos índices de proficiência em língua inglesa. A partir disso, um objetivo adicional é propor alternativas que tenham em perspectiva a articulação do aprendizado da língua para fins de expressão e compreensão oral e escrita, associado ao desenvolvimento do pensamento crítico (HOOKS, 2010) para uma educação emancipadora (FREIRE, 1987) e decolonial (WALSH, 2018; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2020b).

Este artigo é dividido em três partes. Na primeira seção, tecemos considerações acerca do arcabouço teórico que substanciou reflexões sobre o contexto pesquisado, que constitui o cerne deste artigo e se traduz em sua contribuição para pensar o ensino de língua inglesa no Brasil a partir de uma perspectiva local. Na segunda seção, descrevemos a metodologia adotada na pesquisa, as etapas desenvolvidas e os principais desafios encontrados para a coleta e a análise dos dados. Por fim, na terceira seção, analisamos as aulas observadas sob uma perspectiva crítica, à luz de princípios teóricos que abrem caminhos para possibilidades mais significativas e eficazes de ensino de língua estrangeira (PEREIRA, 2017, 2019; HOOKS, 2003; KUMARAVADIVELU, 2003).

## 1. Revisão da Literatura

No Brasil, a língua inglesa é obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental desde 2017. Antes disso, a Nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), documento que rege a educação em níveis nacional, estadual e municipal, exigia o ensino de uma língua estrangeira a ser escolhida por cada instituição. Para orientação dos conteúdos, três documentos principais foram criados, quais sejam: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998; 2000), as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Esses documentos propõem uma ênfase no caráter social do ensino de inglês na educação básica, o que representa importante avanço diante do enfoque histórico dado a gramática e a tradução no Brasil. Contudo, a abordagem nas aulas de inglês continua alinhada com métodos pouco efetivos e que estão voltados, predominantemente, ao ensino de tradução e gramática (QUEVEDO-CAMARGO, SILVA, 2017). Esse fato se evidencia nos níveis alcançados pelo Brasil no Índice de Proficiência em Língua Inglesa da *Education First* (EF EPI) ao longo dos anos, que varia entre os critérios muito baixa e baixa. Segundo o último levantamento, o país ainda apresenta um nível de proficiência insuficiente, assumindo a sexagésima posição entre 112 países (EF EPI, 2021)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> EF EPI (2021). Disponível em: <https://www.ef.com/wwen/epi/regions/latin-america/brazil/>

São muitas as razões associadas à ineficiência do ensino de inglês para a constituição de um país com mais falantes dessa língua. Entre elas, destacam-se o quadro social desfavorável para as/os estudantes que convivem com situações de vulnerabilidade, turmas com grande número de estudantes e condições inadequadas de trabalho para professoras/es que não têm, por exemplo, uma remuneração para as atividades desenvolvidas fora da carga horária das aulas, mas que são fundamentais para o bom desempenho delas (QUEVEDO-CAMARGO, SILVA, 2017). Mota Pereira (2016) destaca a ênfase em conteúdos dissociados de propósitos socioculturais relevantes para estudantes de escolas públicas nos contextos locais em que se inserem. A relevância poderia engendrar um maior interesse que levaria à identificação necessária para aumentar a motivação para aprender, pois nada é mais instigante no ato de aprendizagem do que perceber a possibilidade de articulação entre os conhecimentos sistêmico e de mundo.

Em contraste a esse cenário de identificação e relevância, o que predomina na escola é uma concepção de língua distante, inacessível e alienada da realidade dos/as alunos/as, que dificilmente será compreendida como um meio de enriquecimento pessoal, cultural e profissional. Esse movimento vai de encontro à visão de língua que é abordada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998; 2000), que sugerem uma educação linguística funcional e reflexiva. De acordo com os PCNs dos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de língua estrangeira deve “[...] centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 63). Como isso não acontece, o resultado é o desinteresse em relação à aprendizagem de línguas e o nível insatisfatório de proficiência em língua inglesa entre estudantes de escolas públicas e particulares que adotam a mesma ênfase em conhecimento sistêmico.

Ademais, Pereira (2016) nota uma intensa disseminação e investimento nos estudos interculturais em pesquisas desenvolvidas em universidades baianas, mas que não é extensiva à rede pública. Essa exclusão está relacionada a diversos fatores, sendo o mais imediato deles a persistência da tradição de ensino gramatical, ainda que este seja reconhecido como ineficaz por profissionais e monótono pelos/as estudantes. Mudanças governamentais, curriculares e na prática pessoal dos professores poderiam gerar fissuras nessa conjuntura, mas é preciso explorar de maneira profunda as razões pelas quais há tão pouca motivação para a prática de mudança em qualquer nível. Uma das formas de chegar a esse diagnóstico é fazer pesquisas de cunho etnográfico através das quais seja possível conhecer a realidade das aulas mediante o instrumental metodológico das observações (DAY, 1990).

Ao observarmos aulas ministradas por professoras/es da rede básica de ensino, objetivamos compreender os fenômenos presentes nelas sem sermos orientados pela busca de culpados e vítimas. Afinal, o ensino de língua estrangeira na rede pública brasileira já é muito permeado por narrativas de culpabilização e bodes expiatórios, como discutido por Leffa (2011). Nessa busca orientada pela ânsia de denúncia, a consequência é a culpa ser constantemente transferida dos/as estudantes para professores/as e desses para o governo e novamente para os/as

estudantes em uma desordem, que torna mais difícil o diagnóstico, a resolução de problemas, e o enfrentamento do estagnante senso comum de que não é possível aprender inglês na escola pública.

Dentro desse contexto, é possível reconhecer a ineficácia desse ciclo, já que o único resultado gerado nesse processo é uma acomodação geral e omissões de todas as partes, atreladas a um resultado negativo já antecipado. Para haver uma mudança desse quadro, é necessário desenvolver alternativas que não silenciem as narrativas e as dificuldades enfrentadas por professores/as e estudantes, mas que partam de uma comunidade de aprendizado (HOOKS, 2003), que conceba a sala de aula como um ambiente onde a língua estrangeira é um campo a ser explorado de forma acessível e relevante (LEFFA, 2011; PEREIRA, 2019; 2020b).

A efetividade das aulas de inglês na educação básica depende de múltiplos fatores, que transcendem o escopo de questões metodológicas e resvalam, como já afirmamos a partir de Quevedo-Camargo e Silva (2017), para questões sociais que circundam estudantes e professoras/es. Entretanto, quando há avanços em termos de concepção sobre o que é o ensino de uma língua estrangeira e elementos significativos que devem ser contemplados nela, esses devem ser comentados até para que não sucumbamos em uma desesperança sobre a possível mudança de um quadro secular de ineficácia. Entre os avanços que podemos citar, destacamos algumas concepções presentes na BNCC (BRASIL, 2018).

### 1.1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Homologada em 2018, a BNCC tem como objetivo delinear as “aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2018, p. 11) que devem estar presentes na formulação dos currículos da educação básica no Brasil. O novo documento, que substituiu os PCNs, tem como destaque o propósito de desenvolver competências através do aprendizado, priorizando assim o valor prático cotidiano dos conhecimentos. A ênfase em competências, em detrimento de uma visão mais conteudista do ensino e em assuntos que dialoguem com a realidade social dos/as estudantes, representa um avanço.

Na língua inglesa, esse projeto é traçado através de uma perspectiva intercultural que percebe a língua como um meio de enriquecimento crítico e social do/a estudante sob um contexto global, em que o inglês é reconhecido como uma língua franca (BRASIL, 2018). Essa perspectiva simboliza uma importante mudança política e cultural, visto que contribui para a desconstrução dos países “nativos” como referência superlativa no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Dessa forma, a BNCC pretende estimular a valorização dos diversos registros linguísticos e culturais presentes ao redor do mundo “[...] o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses e britânicos” (BRASIL, 2018, p. 241).

Assim, segundo a BNCC, a proposta de ensino defendida para a língua inglesa possui três implicações importantes: 1) a revisão das relações entre língua, território e cultura; 2) a ampliação da visão de letramento/multiletramentos; e 3) a

legitimação de diferentes formas de expressão linguística. Um dos resultados esperados é que o processo de ensino ocorra de modo a enfatizar a inteligibilidade, evitando a projeção de um “modelo ideal de falante” por meio do rompimento com noções de “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística (BRASIL, 2018, p. 242), que geralmente remontam os padrões hegemônicos eurocêntricos e estadunidenses.

À vista dessas três implicações mencionadas na BNCC, são criados os eixos organizadores: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. No eixo oralidade, deve-se ofertar oportunidades de prática significativa da língua inglesa a fim de que o/a aluno/a desenvolva uma postura proativa no que tange ao seu processo de aprendizagem, especialmente na situação de fala e compreensão no evento comunicativo. A respeito do eixo leitura, recomenda-se a utilização de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura que potencializem a capacidade crítica dos/as alunos/as por meio do trabalho com variados “gêneros escritos e multimodais” (BRASIL, 2018, p. 244). Além disso, destaca-se a necessidade da oferta diversa de recursos midiáticos para o enriquecimento das aulas e da experiência pedagógica.

No eixo escrita, enfatiza-se que esse processo deve ser desenvolvido como um ato colaborativo e ao mesmo tempo autônomo, à medida que os/as estudantes são encorajados/as a analisar e aprimorar a sua própria produção, tendo em vista a sua função social. Neste aspecto, o objetivo é que os/as estudantes sejam capazes de produzir diversos tipos e gêneros textuais, começando dos mais simples para os mais complexos. No eixo conhecimento linguístico, por sua vez, defende-se que o/a aluno/a deve aprender sobre o funcionamento da língua inglesa de forma indutiva, contextualizada e articulada. Por fim, o eixo dimensão intercultural prevê a discussão das relações entre língua, identidade e cultura, de modo a promover a construção de “identidades abertas e plurais” e o “desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, 2018, p. 245). Ressalta-se ainda que os eixos não devem ser trabalhados isoladamente, mas de forma conjunta e coerente a fim de que o foco seja a “língua em uso” (BRASIL, 2018, p. 245).

Todavia, durante as observações das aulas remotas analisadas neste trabalho, percebemos que ainda há uma grande diferença entre o que é planejado para o ensino da língua inglesa na educação básica e o que realmente tem sido desenvolvido em sala de aula, seja ela física ou virtual. Uma das discrepâncias entre o que é proposto pela BNCC e a realidade praticada é a preferência pelo método de ensino tradicional, isto é, aquele centrado no conteúdo, que persiste sendo fielmente aplicado pelos/as professores/as, enquanto o estudo da língua em uso (BRASIL, 2018) está cada vez mais distante. Isso prova que a utilização de novas tecnologias não necessariamente significa que novas metodologias e abordagens de ensino serão aplicadas. Ademais, o simples fato de ter acesso às novas abordagens e dispositivos não se traduz automaticamente em capacitação para utilizá-los. Desse modo, o predomínio da abordagem tradicional se manteve mesmo em um contexto totalmente novo, a saber, o de ensino remoto, imposto pela pandemia que impactou severamente a educação no Brasil e no mundo.

## 1.2 Educação na pandemia: o ensino remoto e a desigualdade

No início de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a existência de uma doença global, a covid-19. A partir desse anúncio e com o avanço da pandemia, vários países passaram a tomar medidas para frear o agravamento da crise. No Brasil, uma dessas medidas foi a suspensão das atividades presenciais, que ocorreu em março de 2020 e deu início a um processo de quarentena que visava impedir a proliferação do novo coronavírus (SARS-CoV-2). Com isso, as aulas foram interrompidas e o futuro educacional de milhões de estudantes ficou à deriva. Nesse contexto, Cunha et al. (2020, p. 29) afirmam que “[...] o ensino remoto a partir do uso de plataformas on-line, videoaulas gravadas e compartilhamento de materiais digitais foi a estratégia adotada pelas secretarias estaduais de educação (CIEB, 2020)”.

O ensino remoto é uma alternativa de educação emergencial que visa substituir as atividades pedagógicas presenciais a fim de “[...] suprir a necessidade temporária de dar continuidade às aulas que foram interrompidas de maneira abrupta por conta do cenário pandêmico” (FREITAS et al., 2021, p. 5). Pela versatilidade das aulas, que podem ocorrer de forma síncrona, assíncrona ou híbrida e com a utilização de plataformas digitais, o ensino remoto é muitas vezes confundido com a Educação a Distância (EaD). Este último, porém, não parte de uma adaptação emergencial das metodologias utilizadas no regime presencial, mas de uma estrutura totalmente planejada para o ensino a distância desde a sua criação. Além disso, a EaD não tem caráter temporário, o que significa que ela continua sendo desenvolvida pelas instituições de ensino independentemente do andamento de crises sanitárias (OLIVEIRA, 2020).

De fato, a pandemia agravou a desigualdade socioeconômica e histórica do país; além disso, a educação sofreu com o aumento da evasão, inequidade e exclusão escolar. Cunha et. al (2020) constataram que, para a maioria dos/as alunos/as brasileiros/as, o ensino remoto significou aulas quase sempre gravadas, expositivas e superficiais, o que limitou a interação e a participação dos/as estudantes. Apesar da aparente funcionalidade da proposta do ensino remoto, Natividade et al. (2020) apontam que o Ministério da Educação (MEC) falhou no suporte e acompanhamento das aulas remotas ao não ter um posicionamento célere diante da crise e se ausentar na aferição da qualidade educacional dessa modalidade. Por esse motivo, “não se tem um quadro do que efetivamente ocorreu, não se sabe qual a efetividade dessa modalidade de ensino no processo de aprendizagem dos estudantes, principalmente para os das escolas públicas” (NATIVIDADE et al., 2020, p. 6).

Seja pela falta de acesso à tecnologia necessária ou capacitação para utilizá-la, o fato é que milhões de alunos/as foram excluídos/as<sup>5</sup> do processo educacional e

---

<sup>5</sup> UNICEF: “A educação pública no contexto da pandemia”. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracassoescolar.pdf>

acumularam déficits que prejudicarão a sociedade como um todo por muitos anos (NATIVIDADE et al., 2020; CUNHA et. al (2020). Mas, não foram só os/as estudantes que tiveram que enfrentar o medo do desconhecido e da exclusão. Enquanto lutavam contra o tempo, muitos/as professores/as também passaram por dificuldades com a sobrecarga de trabalho, a escassez de recursos e de capacitação para lidar com as plataformas digitais. Porém, apesar das várias limitações do ensino remoto, que escancararam a desigualdade social, a falta de investimento na educação e na formação docente, esses profissionais seguiram durante toda a pandemia fazendo o máximo para ofertar suporte e ensino de qualidade para os/as seus/as alunos/as (OLIVEIRA, 2020). Como pudemos notar nas observações, todos/as os/as professores/as se esforçaram para fazer o melhor dentro de suas possibilidades e adversidades.

Assim, embora houvesse diversos empecilhos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no ensino remoto, o processo de adaptação exigido pela experiência dessa modalidade de ensino contribuiu para o desenvolvimento de habilidades importantes que vários/as educadores/as não possuíam (OLIVEIRA, 2020; FREITAS et al., 2021). Por exemplo, muitos/as professores/as que nunca haviam utilizado salas virtuais precisaram aprender não somente a acessá-las como também a administrá-las. Outros/as aprenderam a fazer e editar vídeos, cujo processo é longo, trabalhoso e, não raro, estressante. A pressão para aprender a utilizar novas tecnologias em um curto período foi motivo de angústia e ansiedade para muitos/as professores/as que, apesar dos desafios, não desistiram e conseguiram vencê-los. Essas pequenas mas significantes conquistas aumentaram a confiança e a motivação deles/as para continuar aprendendo e ensinando. Ao mesmo tempo, Oliveira (2020) ressalta que ainda há espaço para o desenvolvimento de mais autonomia em relação ao uso do livro didático.

No que se refere ao ensino da língua inglesa no contexto remoto, Oliveira (2020) menciona que o trabalho com essa modalidade foi extremamente desafiador para a maioria dos/as professores/as, porque eles/as se não se sentiam preparados/as para lidar com o novo contexto imposto pela pandemia. Afinal, ensinar línguas estrangeiras em uma situação normal já é um processo desafiador no Brasil, devido à falta de noção geral da importância dessa aprendizagem (LEFFA, 2011), de suporte/estrutura escolar e da tradição pedagógica conteudista que distancia ainda mais os/as alunos/as dessa disciplina (PEREIRA, 2019). Em um cenário pandêmico, certamente, o desafio não é menor com as aulas remotas ou mesmo presenciais com a utilização de máscaras, tendo em vista a dificuldade de ensinar e aprender línguas sem poder demonstrar/observar satisfatoriamente a articulação dos sons, os gestos, as expressões faciais etc. O fato é que o ensino remoto em si tem limitações e não foi capaz de substituir a experiência significativa da presença e do contato humano tão valiosos em um processo de ensino e aprendizagem.

Em sua pesquisa sobre as crenças dos/as estudantes acerca do ensino remoto de língua inglesa, Oliveira (2020) também aponta que embora eles/as compreendam a importância do idioma, as suas expectativas em relação à aprendizagem satisfatória do inglês seguem uma tendência decrescente à medida que avançam no processo escolar. Ademais, o autor observa que existe “[...] certa insatisfação com respeito à disciplina de língua inglesa, provavelmente pelo modo como ela vem sendo ensinada e pelas dificuldades experimentadas pelos mesmos” (OLIVEIRA, p. 99). Nesse contexto, é importante que os/as professores/as continuem a se reinventar, atualizando e diversificando as suas práticas pedagógicas a fim de estimular o interesse (LEWIS, 2011) e a participação dos/as alunos/as, especialmente aqueles/as em situação de vulnerabilidade, que têm um caminho mais longo a trilhar (OLIVEIRA, 2020; FREITAS et al., 2021).

## 2. Metodologia

Para desenvolvimento da pesquisa da qual resulta este artigo, fizemos, inicialmente, leituras e discussões orientadas sobre ensino de língua inglesa no Brasil e a metodologia a ser empregada para desenvolvê-la. Definimos que as observações teriam cunho qualitativo do tipo etnografia escrita, como proposto por Richard Day (1990). Registramos as observações em relatórios de teor descritivo sem análise crítica para não imprimir juízo de valor em um primeiro momento, como requer uma pesquisa de cunho etnográfico.

Como segunda etapa da pesquisa, fizemos uma análise crítica dos relatórios das observações, tendo como base: a BNCC (BRASIL, 2018), principal documento que rege o ensino de inglês no Brasil; os textos relativos ao ensino de língua inglesa, especialmente no âmbito da educação básica no Brasil; e os conceitos de diferentes métodos e pós-método (KUMARAVADIVELU, 2003; PEREIRA, 2017). Nesse sentido, destacamos alguns/mas autores/as que discutem a educação e o ensino da língua inglesa sob uma perspectiva crítica (PEREIRA, 2019; FREIRE, 1987), afetuosa (HOOKS, 2003) e decolonial (WALSH, 2018; PEREIRA, 2020b) a fim de contribuir para a construção de uma pedagogia emancipadora e consciente.

### 2.1 O Desenvolvimento da pesquisa etnográfica

O período de observação foi de setembro de 2020 a junho de 2021. Neste intervalo, foram observadas 19 aulas de inglês de diferentes séries do Fundamental 2 e ministradas por diferentes professores/as. Havia a previsão de observação de um número maior de aulas. Todavia, era um desafio descobrir quando as transmissões efetivamente aconteceriam, já que o cronograma divulgado no site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador nem sempre correspondia ao real horário em que essas foram transmitidas no canal televisivo, nem havia as reprises mencionadas no site, pelo menos não no caso do inglês. Havia apenas reprises de outras matérias. A inconstância no horário de transmissão das aulas comprometeu a observação de algumas delas previstas para ocorrerem no interstício supracitado.

Outro desafio para o registro foi o ritmo acelerado assumido durante as videoaulas, característica própria do meio televisivo, mas que dificultava um registro mais detalhado delas. A falta de materiais didáticos ou divulgação do plano de trabalho que guiavam a condução das aulas também dificultou a escolha de quais seriam observadas e a confecção de um panorama mais detalhado do trabalho realizado durante as aulas remotas.

No que concerne à coleta de dados, é importante mencionar que as anotações sobre as aulas foram feitas em tempo real, observando características como: cenário, materiais de apresentação, recursos didáticos, interação com os alunos, postura do/a professor/a e conteúdo apresentado. Em momento posterior, as anotações foram transformadas em um relatório mais detalhado, sem apreciação crítica e compartilhados com a orientadora. Em reuniões de orientação, esses relatórios foram analisados criticamente, sendo confrontados com leituras que eram feitas conforme os dados obtidos nos relatórios e as discussões acerca deles.

Era primordial entender a que nível de conformidade essas aulas se encontravam com relação às orientações da BNCC, sendo esse o principal documento regente do ensino de inglês no Brasil. Outro importante componente era a análise dessas aulas no que se refere à identificação de discursos e práticas motivadoras ou desmotivadoras do aprendizado de inglês na rede pública de ensino, com o objetivo de elaborar soluções para o quadro geral observado atualmente.

## 2.2 Estágios da Pesquisa

Primeiramente, foram estabelecidas durante sessões de orientação, leituras e parâmetros que pautaram a documentação e análise das aulas. Assim, foi determinada a observação qualitativa do tipo etnografia escrita e os aspectos pertinentes a serem incluídos em relatório. Após a definição dos parâmetros que guiaram a observação, foram iniciadas as análises e a confecção de relatórios, confrontando as experiências de observação com leituras e discussões orientadas. Esse período se estendeu de setembro de 2020 a junho de 2021, sendo interpolado pela apresentação de resultados parciais em um congresso da instituição de ensino superior à qual a pesquisa estava vinculada.

Finalizada essa etapa, foi iniciada a categorização e análise dos dados. Nessa fase, foram tabulados para estudo os fatores observados em relatório. Esse momento de apreciação dos dados coletados teve como intuito delinear um quadro representativo do ensino de inglês na educação básica da rede pública de Salvador e as estratégias de aprimoramento para tal. Desse modo, esperamos não apenas contribuir para ampliar as discussões acerca do tema, mas também compreender os fatores que influenciam e mantêm a tradição ensino linguístico no contexto mencionado.

Durante todo o período de pesquisa, as reflexões e encaminhamentos críticos foram enriquecidos pelas leituras e discussões quinzenais no grupo de pesquisa Línguas, Literaturas Ensino e Saberes do Sul (LITERES). O compartilhamento de diversificadas perspectivas e experiências referentes à educação básica e à rede

pública de ensino em Salvador, providas pelos membros do grupo, foram vitais para a potencialização do caráter autêntico e sensível da pesquisa.

### 3. Análise das aulas remotas observadas

Conforme já mencionado, o estudo tratado neste artigo baseia-se nas observações de 19 aulas remotas de língua inglesa, que foram ministradas por diferentes professores/as para estudantes do Ensino Fundamental 2 da rede municipal de Salvador. As aulas foram transmitidas ao vivo pelo canal Aratu no programa “Nossa Rede TV” e contaram com uma programação das aulas previamente agendadas<sup>6</sup>, apesar de a programação passar por ajustes nem sempre anunciados com antecedência. Além disso, foram disponibilizados cadernos de atividades nos quais os/as alunos/as poderiam praticar os objetos de conhecimento trabalhados nas aulas remotas. Ressaltamos, ainda, que a correção desses exercícios dependeria da organização de cada instituição para o acompanhamento dos/as seus/as estudantes.

#### 3.1 A ação dos/as professores/as

Durante as observações, percebemos que os/as professores/as demonstravam preocupação com a aprendizagem dos/as alunos/as, recomendando atividades extraclasse, e-mails e redes sociais para a discussão de dúvidas que porventura surgissem durante as transmissões ao vivo. Ademais, notamos que houve um esforço para criar um ambiente descontraído e interativo com os/as alunos/as através do convite à participação em momentos específicos da aula, o que não foi fácil em vista da mediação televisiva e da sua dinâmica de funcionamento. Assim, a televisão representou um meio importante de comunicação no ensino remoto, porém, limitado, visto que os/as estudantes não puderam se comunicar diretamente com os/as professores e vice-versa.

É importante destacar que alguns/mas professores/as também expressaram preocupação com a saúde dos/as alunos/as ao aconselhar a tomada de medidas de proteção sanitária contra a covid-19. Essa atitude revelou um cuidado típico de muitos/as profissionais de educação que concebem o papel do/a professor/a para além das práticas pedagógicas. Tal percepção se harmoniza com o pensamento de Hooks (2003) a respeito do/a educador/a que se permite demonstrar uma atitude afetiva em relação aos/às aprendizes (HOOKS, 2003). Logo, ao sugerir ações de proteção para os/as alunos/as durante a pandemia, esses/as professores/as mostraram que compreendem o cuidado como parte de sua responsabilidade educacional.

---

<sup>6</sup> Grades de aulas remotas disponibilizadas pela prefeitura de Salvador. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/confira-os-mapas-de-exibicao-de-aulas-da-nossa-rede-na-tv/>

Dentre essas responsabilidades, ensinar certamente é o que tem mais peso e as crenças do/a professor/a do que é ensinar línguas e o que esse processo envolve influenciam a sua atuação em sala de aula (LEWIS, 2011; KUMARAVADIVELU, 2003). Naturalmente, essas crenças guiarão as suas escolhas pedagógicas e teóricas, o seu comportamento para com os/as estudantes, o tipo de atividades que os/as oferta, o que decide ignorar ou enfatizar durante as aulas etc. Nesse sentido, observamos que uma preocupação predominante entre os/as professores/as foi com o conteúdo gramatical, porque para eles/as, essa era a sua maior responsabilidade: ensinar as formas necessárias para a utilização da língua e garantir que elas fossem memorizadas e aprendidas. Entretanto, de acordo com Pereira (2019), esse caminho leva a resultados pouco satisfatórios no que tange à aprendizagem dos/as alunos/as.

A autora explica que esse apego ao acúmulo de conhecimento gramatical relaciona-se com a preparação para “exames de seleção para universidades, para o mercado de trabalho e/ou para o domínio de temas alinhados com conteúdos [...]” (PEREIRA, 2019, p. 161-162). No entanto, essa metodologia conteudista tem resumido o ensino da língua inglesa a um treinamento para aplicação de regras totalmente acrítico, que enfraquece o potencial enriquecedor da aprendizagem de línguas e do conhecimento de outros mundos através dela. De fato, durante as observações, notamos certos discursos que instrumentalizavam a aprendizagem de línguas a ponto de caracterizá-la como “não necessária” para certas carreiras, como por exemplo, a de professor/a, a menos que este/a fosse um/a acadêmico/a. Infelizmente, essa visão contribui para a diminuição da importância da aprendizagem de línguas e do interesse dos/as alunos/as em relação a ela.

Por outro lado, também observamos um esforço de alguns/mas professores/as para desconstruir preconceitos ao trazerem algumas questões socialmente relevantes na tentativa de provocar a reflexão nos/as alunos/as a respeito de si e do outro. Como exemplo, citamos uma aula em que foi abordada uma temática sobre a imagem corporal das pessoas. Esse foi um ponto muito interessante, que provavelmente atraiu a atenção dos telespectadores e que suscitaria vários comentários em sala de aula, se não fosse pelo contexto remoto. Nesse sentido, é importante mencionar que, a fim de contornar a limitação interativa das aulas remotas, alguns/mas professores/as incentivaram a participação dos/as alunos/as através de redes sociais, e-mails e sites.

Outro destaque foi a utilização da língua alvo (L2) nas aulas. Durante as observações, percebemos que todos/as os professores/as traduziam muito os conteúdos; alguns/mas professores/as tinham hesitações com certos aspectos linguísticos como a pronúncia; e a maioria conduzia as aulas somente em língua portuguesa (L1), não utilizando a L2, a menos que estivesse lendo algum trecho no idioma ou saudando os/as alunos/as. Porém, alguns/mas professores/as tentaram mesclar o uso de L1 e L2 durante a aula, propiciando mais contato com a língua alvo para os/as estudantes. Nesse sentido, é digno de nota que foi sugerido por alguns/mas o acompanhamento das redes sociais de falantes nativos de língua inglesa como forma de aumentar a oferta de input aos/às alunos/as. Essa atitude

pode revelar uma visão centralizada da língua inglesa que se traduziu na ênfase em certos países em sala de aula e em uma necessidade de referência praticamente exclusiva dos países cuja população tem o inglês como língua nativa.

### 3.2 Os resultados acerca do desenvolvimento das aulas

No que se refere ao andamento das aulas, destaca-se o tempo como um fator limitante tanto para o acompanhamento delas pelos/as alunos/as, como para a realização das observações. Apesar de haver uma programação com os horários de cada transmissão, ela não foi plenamente seguida, visto que houve uma significativa diferença entre o que estava planejado e o horário real de cada transmissão. Em aproximadamente 8 aulas, houve atrasos e/ou antecedências, sendo o tempo máximo de atraso de 1 hora e 38 minutos e a antecedência máxima de 43 minutos. Essa discrepância dificultou a observação do início de algumas aulas e a continuidade de outras, além de prejudicar a aprendizagem dos/as alunos que não puderam saber exatamente os horários das aulas que deveriam acompanhar.

De fato, a própria duração das aulas foi um entrave para a fluidez das atividades propostas, já que as transmissões duraram em média apenas 24,5 minutos, sendo a duração mínima de 12 e a máxima de 30 minutos. Desse modo, o curto período das aulas, característico do meio pelo qual foram conduzidas, influenciou a maneira como os/as professores/as desenvolveram, isto é, apressadamente, algumas vezes até encerrando as aulas de forma abrupta. Assim, a rapidez demandada pelo curto período de transmissão impactou notavelmente o momento de revisão, contextualização e explicação dos conteúdos, que eram apresentados majoritariamente através de slides e imagens. Nesse sentido, observou-se que as restrições do tempo afetaram principalmente a condução da maioria dos exercícios que quase sempre eram lidos, traduzidos e respondidos pelo/a professor/a sem um momento de reflexão acerca do assunto.

Outro fator que impediu a aprendizagem significativa foi o estilo dos exercícios propostos, sendo a maioria deles voltados para preenchimento de lacunas. Esse tipo de atividade está em harmonia com a própria abordagem adotada majoritariamente nas aulas observadas, a saber, a tradicional, cujo método enfatiza a estrutura da língua e a tradução (KUMARAVADIVELU, 2003). De fato, das 19 aulas observadas, 12 foram sobre tempos verbais da língua inglesa e tiveram como foco principal as formas gramaticais de cada tempo e o estudo de verbos. Os únicos eixos da BNCC (BRASIL, 2018) que foram contemplados são “leitura” (2 aulas) e “conhecimento linguístico” (17 aulas). Logo, percebemos que a ênfase dessas aulas remotas não foi “a língua em uso” (BRASIL, 2018, p. 245) como propõe a BNCC, mas a língua desconectada do seu papel sociocultural e político (PEREIRA, 2019; 2020b).

Em relação ao eixo leitura, notamos que este foi abordado, basicamente, com a leitura, interpretação e tradução de uma charge. Nesse sentido, observamos que apesar da preferência pelo método centrado na língua (KUMARAVADIVELU, 2003; PEREIRA, 2019), ele é contemplado de forma superficial, à medida que há a supervalorização do ensino de estruturas linguísticas e tradução de vocabulário em

detrimento do trabalho com as demais habilidades. Uma prova disso é o tempo dispensado à aprendizagem de verbos organizados em tabelas que, segundo os/as professores/as, muitos alunos já conhecem e no, entanto, ainda não conseguem utilizar corretamente. Isso denota a ineficácia dessa metodologia.

Apesar da recomendação de músicas para a prática da habilidade de compreensão como atividades extraclasse e da tentativa de mesclagem da L1 (língua portuguesa) e da L2 (língua inglesa) durante a explicação de alguns conteúdos, não observamos qualquer tarefa que envolvesse o eixo oralidade durante as aulas (BRASIL, 2018). Com isso, ponderamos que essa abordagem destoa do que se espera do trabalho com a língua estrangeira com base na BNCC, visto que o documento propõe um ensino centrado na abordagem comunicativa. Afinal, a “linguagem é uma habilidade e uma habilidade precisa ser aplicada, não apenas armazenada na cabeça ou admirada à distância” (LEWIS, 2011, p. 41, tradução minha<sup>7</sup>). Ou seja, é necessário que os/as alunos/as sejam de fato ensinados a falar a língua que estão aprendendo (PEREIRA, 2019).

### 3.3 Saindo da caixa: alternativas para um ensino mais significativo

As experiências em sala de aula e diversos estudos (FREIRE, 1987; PEREIRA, 2019; HOOKS; 2003; LEFFA, 2011; WALSH, 2018) mostram que quando o ensino é desconectado do mundo, da cultura e da vida, temos uma forma de educação que não educa as pessoas realmente, apenas as formata para atenderem às exigências do mundo capitalista (WALSH, 2018). É essa formatação, arquitetada pelas estruturas de poder e reproduzidas diariamente, que as permite caber em “caixinhas” traduzidas em conteúdos transmitidos aos/às alunos/as em abordagens acríticas, doutrinando-os/as a um enquadramento em papéis sociais pré-estabelecidos. Essa é a forma de educação bancária, denunciada por Freire (1987), que utiliza a mente como um depósito de informações enquanto ignora a sua mais básica funcionalidade: o ato de pensar para fins de emancipação.

Com o intuito de evitar essa tendência, o ensino da língua inglesa não deve se restringir à aprendizagem de estruturas e regras. Antes, deve conduzir à “desformatação” das pessoas através da ação reflexiva sobre o mundo, que perpassa os diversos saberes, as vivências locais, a arte, a cultura, a literatura e outras mídias, como defende Pereira (2017). Para a autora, é urgente que o Brasil, como um país em desenvolvimento, “abraze objetivos na educação que transcendam a acumulação de conhecimento desprovido de implicações culturais e políticas e sirva como um catalisador para a mudança social” (PEREIRA, 2017, p. 24, tradução minha<sup>8</sup>). Para que isso aconteça, é preciso fomentar o pensamento crítico e a conscientização.

---

<sup>7</sup> “Language is a skill, and a skill needs to be applied, not just stored in the head or admired at a distance” (LEWIS, 2011, p. 41).

<sup>8</sup> “[...] should embrace goals in education that transcend the accumulation of knowledge deprived of social, cultural and political implications, and serve as a catalyst for social change” (PEREIRA, 2017, p. 24).

De acordo com Freire (1987) apenas a partir do despertar da consciência é possível haver libertação e esse é um papel chave no processo de ensino e aprendizagem. Isto significa que é responsabilidade dos/as educadores/as utilizar as oportunidades de ensino de forma estratégica, visando a transformação social (PEREIRA, 2019; FREIRE, 1987). Dessa maneira, é preciso defender a transição de uma postura de passividade do/a professor/a que atua como um/a “técnico/a” apenas preocupando-se em transmitir conhecimento, como discute Kumaravadivelu (2003, p. 8), para a de um “intelectual transformador”, que busca transformar a vida das pessoas dentro e fora da sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 14).

Nesse sentido, percebemos também em Pereira (2017, 2019) e Hooks (2003) caminhos interessantes que podem levar a uma forma de educação transformadora ou emancipadora, isto é, uma educação que fissure (WALSH, 2018) os padrões impostos pela colonialidade através do empoderamento dos sujeitos subalternizados. Esse movimento, por sua vez, contribui para o enfraquecimento das estruturas de poder que sustentam o status quo. Portanto, a emancipação dos sujeitos subalternizados é um evento fundamental para a transformação social, que é fomentada pela conscientização das pessoas (FREIRE, 1987) através de uma educação sociopoliticamente engajada, conforme discutido por Pereira (2017, 2019, 2020a, 2020b) e Freire (1987).

Pereira (2017, 2019) enfatiza a literatura e outras mídias como um meio profícuo de aguçar a reflexão e o pensamento crítico a fim de mover as pessoas à ação. Para tanto, é necessário que elas sejam capazes de se identificar com as histórias e pensar além do contexto abordado. Obviamente, a literatura tem o poder de despertar esse lado imaginativo e crítico das pessoas, mas é preciso que as reflexões sejam conduzidas de maneira estratégica para que se chegue à conscientização. Ou seja, é preciso que o trabalho pedagógico vise a discussão de aspectos que propiciem uma visão do quadro social em que as pessoas se inserem, para que percebam de que formas elas atuam na manutenção ou enfrentamento das desigualdades.

Dessa maneira, o que se busca é uma forma de educação que conduza as pessoas de meros expectadores da conjuntura social à agência (FREIRE, 1987; PEREIRA, 2019) visando a sua transformação. Seja por meio do envolvimento com Organizações Não Governamentais (ONGs) ou movimentos sociais, é a participação coletiva no processo de transformação, a partir da compreensão de que ninguém se liberta sozinho (FREIRE, 1987), que pode abalar as estruturas do poder opressor. Entretanto, para chegarmos a esse entendimento, é necessário minar o pensamento individualista que há muito tem sido disseminado pela educação bancária (FREIRE, 1987; PEREIRA, 2019), provocando uma corrosão do senso de comunidade (HOOKS, 2003) entre as pessoas.

Nesse contexto, concordamos com Hooks (2003) na percepção do amor como a base de uma educação significativa que é capaz de restaurar esse senso de comunidade dentro e fora da sala de aula. A autora acredita que os/as

professores/as não devem ter medo de demonstrar amor pelo que ensinam e nem por aqueles a que ensinam, visto que esse sentimento parece ter um efeito motivador nas pessoas. Assim, compreendemos que uma pedagogia emancipadora, afetiva e manejada por professores/as que se importam (HOOKS, 2003), pode contribuir para a construção de uma sociedade onde as pessoas pensam em comunidade, acreditam na possibilidade de mudança social e lutam por isso (PEREIRA, 2017, 2019; WALSH, 2018; FREIRE, 1987).

### Considerações finais

Em vista do que foi discutido acerca das aulas remotas de língua inglesa disponibilizadas para os/as alunos/as do Ensino Fundamental 2 em Salvador, compreendemos que essa recente modalidade de ensino serviu como uma alternativa emergencial de continuidade das aulas, que conseguiu atender ao seu propósito no que tange ao alcance do meio televisivo. Entretanto, os dados coletados durante as observações mostraram que não foi possível contemplar todos os parâmetros estabelecidos para o ensino da língua inglesa em sua perspectiva comunicativa e intercultural, conforme previsto na BNCC (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a ênfase no eixo conhecimento linguístico como foco da maioria das aulas remotas revelou a manutenção da abordagem tradicional do ensino de línguas, a saber: o método gramática-tradução, que já é observado há muito na modalidade presencial.

Destacamos ainda que as reflexões desenvolvidas neste artigo nos levam a constatar que a metodologia tradicional e a educação bancária (FREIRE, 1987) não são capazes de fomentar nem a aprendizagem significativa nem o pensamento crítico. Para tanto, é preciso pensar além dos métodos como um intelectual transformador (KUMARAVADIVELU, 2003) e atuar de forma estratégica para a construção de uma pedagogia crítica e afetiva, que contemple as várias áreas do saber, especialmente recursos como a literatura (PEREIRA, 2019; 2020b) e outras mídias (PEREIRA, 2017). Por fim, defendemos que essa pedagogia emancipadora, baseada no amor e na conscientização, pode levar as pessoas à prática da agência social e à transformação da sociedade.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**: Parte I - Bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 10 out. 2022.

DAY, R. Richard. Teacher observation in second language teacher education. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David (ed.). **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 43-57.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Ana Célia Sousa; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de, FONTENELE, Inambê Sales. Fazer docente em tempos de ensino remoto. **Ensino Em Perspectivas**, v. 2, n3, 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6068/5697>. Acesso em: 10 out. 2022.

HOOKS, Bell. **Teaching Community**: a Pedagogy of hope. New York: Routledge, 2003.

HOOKS, Bell. **Teaching Critical Thinking**: Practical Wisdom. New York and London: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond methods**: Macrostrategies for language teaching. New Haven & London: Yale University Press, 2003.

LEFFA, Vilson. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na Escola Pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em Escolas Públicas não Funciona**: uma Questão, Múltiplos Olhares. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31.

LEWIS, Marilyn. Classroom Management. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W.A. **Methodology in Language Teaching**: An Anthology of Current Practice. Cambridge: New York, 2011, p.40-48.

NATIVIDADE, M. S. da. *et al.* Educação e desigualdades na pandemia da COVID19: realidade e desafios para as políticas públicas brasileira. *In*: BARRETO, M. L.; PINTO JUNIOR, E. P.; ARAGÃO, E.; BARRAL-NETTO, M. (org.). **Construção de conhecimento no curso da pandemia de COVID-19**: aspectos biomédicos, clínico-assistenciais, epidemiológicos e sociais. Salvador: Edufba, 2020. v. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/9786556300757.027>. Acesso em: 10 out. 2022.

OLIVEIRA, Francisco Elieudo de. **O ensino remoto de língua inglesa no contexto de metodologias ativas**: crenças e experiências de professores e alunos. Pau dos Ferros - RN, 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte -UERN). 128p. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id\\_trabalho=10803312#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=10803312#). Acesso em: 10 out. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics**: a Critical Introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, Fernanda Mota. **Uma pesquisa etnográfica sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas de ensino médio da rede pública de Salvador**: mapeamentos e propostas. Projeto de Pesquisa submetido ao PIBIC. Salvador, 2020a.

PEREIRA, Fernanda Mota. **Education and Literature**: Reflections on Social, Racial, and Gender Matters/ Educação e Literatura: Reflexões sobre Questões Sociais, Raciais e de Gênero. Salvador: EDUFBA, 2019.

PEREIRA, Fernanda Mota. From non-cultural to intercultural principles: a proposal for English classes in Brazilian public schools. **Prensas de la Universidad de Alicante**, v. 1, p. 1-10, 2016.

PEREIRA, Fernanda Mota. Pedagogy of Possibility in Foreign Language Classrooms Through Literature and Other Media in Brazil and Beyond | Pedagogia da Possibilidade em Salas de Aula de Língua Estrangeira Através da Literatura e Outras Mídias no Brasil e Em Outros Contextos. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 57, p. 23-37, 2017. DOI: 10.9771/ell.v0i57.24797. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/24797>. Acesso em: 12 out. 2022.

PEREIRA, Fernanda Mota. Práticas Pedagógicas Decoloniais no Ensino de Língua Estrangeira através da Literatura e Outras Artes. *In*: **Anais do I Seminário de Linguagens do IFBAIANO (SELIF)**. Governador Mangabeira: IFBAIANO, 2020b. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/selif2020/275894->

PRATICASPEDAGOGICAS-DECOLONIAIS-NO-ENSINO-DE-LINGUA-ESTRANGEIRA-  
ATRAVESDA-LITERATURA-E-OUTRAS-ARTES. Acesso em 10 set. 2022.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys.; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? **Ensino e Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Editais PROPCI/UFBA 01/2020 – PIBIC**. 2020. Disponível em: < [https://pibic.ufba.br/sites/pibic.ufba.br/files/edital\\_01-2020\\_pibic\\_0.pdf](https://pibic.ufba.br/sites/pibic.ufba.br/files/edital_01-2020_pibic_0.pdf)>. Acesso em 2 fev. 2022.

WALSH, Catherine E. On Decolonial Dangers, Decolonial Cracks, and Decolonial Pedagogies Rising. *In*: Mignolo Walter, Walsh Catherine E. **On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Duke University Press, 2018.