



UEPB
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LETRAS INGLÊS

JAQUELINE FELICIANO GOMES

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DOLFER NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

CAMPINA GRANDE
2021

JAQUELINE FELICIANO GOMES

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DOLFER NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras Inglês.

Orientadora: Prof^a Dr^a Karyne Soares Duarte Silveira

**CAMPINA GRANDE
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G633c Gomes, Jaqueline Feliciano.
Contribuições do Projeto Dolfer na formação de professores de língua inglesa [manuscrito] / Jaqueline Feliciano Gomes. - 2021.
43 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

"Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira, Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."

1. Formação docente. 2. Língua inglesa. 3. Ensino remoto emergencial. I. Título

21. ed. CDD 372.6521

JAQUELINE FELICIANO GOMES

**CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DOLFER NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado à Coordenação do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras Inglês.

Aprovada em: 01/12/2021

BANCA EXAMINADORA



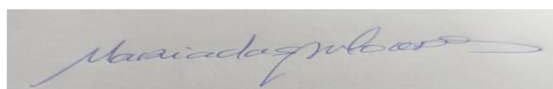
Nota: 10,0

Profª Drª Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Nota: 10,0

Profª Drª Daniela Gomes de Araújo Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Nota: 10,0

Profª Ms Maria das Neves Soares
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Média: 10,0

“Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (Paulo Freire)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Perfil dos Colaboradores	21
Gráfico 1- Resposta à oitava questão	26
Quadro 2- Resumo das respostas dos colaboradores	34

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1 Compreendendo o ensino remoto	9
2.2 O papel das TDICs no ensino remoto	13
2.3 Impactos do ensino remoto na formação docente em língua inglesa	15
3 METODOLOGIA	19
3.1 Tipologia da pesquisa	19
3.2 O Projeto DOLFER	19
3.3 Os colaboradores	21
3.4 O questionário	22
4 ANÁLISE DE DADOS	23
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	34
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO ON-LINE	38

CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DOLFER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

CONTRIBUTIONS OF DOLFER PROJECT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHERS EDUCATION

Jaqueline Feliciano Gomes¹

RESUMO

A pandemia da COVID-19 provocou, dentre outras consequências, o surgimento do ensino remoto emergencial (ERE) como forma de possibilitar a continuidade das atividades educacionais naquele contexto, sem que houvesse tempo, porém, de oferecer alguma preparação aos professores. Diante dessa realidade, sete professores dos cursos de Letras (Português, Inglês e Espanhol) da Universidade Estadual da Paraíba elaboraram o Projeto Docentes de Línguas em Formação para o Ensino Remoto (DOLFER), com o intuito de oferecer ações de formação para professores de línguas da Educação Básica das redes pública e privada no contexto de ERE. Assim, o presente estudo de caso de natureza qualitativa foi desenvolvido com o objetivo geral de analisar as contribuições do Projeto DOLFER na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa (LI). Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) descrever as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de LI participantes do Projeto ao ministrarem aulas remotas; (ii) identificar os novos saberes construídos pelos professores a partir da participação no DOLFER; e (iii) verificar quais ações do Projeto DOLFER foram mais significativas na construção dos novos saberes e práticas dos referidos professores. Como suporte teórico para a realização deste estudo, nos apoiamos, principalmente, em: Araújo (2020), Coscarelli (2020) e Rosa (2020), sobre a compreensão do termo ensino remoto; Barreto (2010), Coll e Monereo (2010) e Sousa (2013), quanto ao papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino remoto; e Rosa (2020), Silva (2010) e Liberali (2020), com relação às reflexões sobre os impactos do ensino remoto na formação docente em LI. Como instrumento de geração de dados, aplicamos um questionário on-line com oito professores de inglês, cujas respostas evidenciaram a importância do DOLFER na promoção de saberes, principalmente, quanto ao uso das TDICs em salas de aula virtuais e como um significativo espaço para troca de experiências e crescimento profissional.

Palavras-chave: Formação Docente. Língua Inglesa. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

The pandemic of COVID-19 caused, among other consequences, the appearance of the emergency remote teaching (ERT) as a way to provide the continuity of educational activities on that context, with no time to offer some preparation for the teachers. Facing this reality, seven professors from courses of Portuguese, English and Spanish of the State University of Paraíba elaborated the Project Language Teachers Education for Remote Teaching (DOLFER, in the Portuguese acronym for

¹ Graduanda no curso de Letras Inglês da Universidade Estadual da Paraíba. Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campina Grande/PB. E-mail: jaquelinefeliciano10@gmail.com

Docentes de Línguas em Formação para o Ensino Remoto), with the aim to offer training moments for Basic Education languages teachers from public and private schools in the context of ERT. Thus, this qualitative case study was developed with the general objective to analyze the contributions of DOLFER Project in the initial and continuous education of English Language Teachers (ELT). For this, we established as specific objectives: (i) to describe the main difficulties faced by ELT, participants of the project, when teaching remote classes; (ii) to identify the new knowledge constructed by teachers acquired from the participation in DOLFER; (iii) to verify which actions of DOLFER Project were more significant in the construction of new knowledge and practices in teaching. As theoretical support for this study, we based our reflections mainly on: Araujo (2020), Coscarelli (2020) and Rosa (2020), concerning the understanding of the term remote teaching; Barreto (2010), Coll and Monereo (2010) and Sousa (2013), about the role of Digital Technologies of Information and Communication (DTICs) in the remote teaching; and Rosa (2020), Silva (2010) and Liberali (2020), regarding the reflections about the impacts of remote teaching in ELT education. As data generation tool, we used an online quiz to eight English teachers, whose answers highlighted the importance of DOLFER in the promotion of knowledge, mainly, about the use of DTICs in virtual classrooms and as a meaningful space for the exchange of experiences and professional development.

Keywords: Teacher Education. English Language. Emergency Remote Teaching.

1 INTRODUÇÃO

O avanço da pandemia da COVID-19 (iniciada no final do ano de 2019) obrigou toda a população mundial a entrar em isolamento social, no início de 2020, como uma tentativa de contenção da doença e do número de mortes em razão dos casos graves que surgiam com a contaminação pelo vírus. Indústrias, comércio e escolas tiveram que fechar as portas para que o vírus não atingisse ainda mais pessoas e, assim, a doença chegou trazendo medos e incertezas sobre o futuro econômico, social e educacional do mundo todo.

No Brasil, o presidente Jair Messias Bolsonaro minimizou a gravidade da doença ao deixar de tomar as medidas necessárias de prevenção e combate, chegando a desrespeitar as orientações dadas pela Organização Mundial da Saúde, aglomerando pessoas, ignorando a utilização de máscaras, criticando o fechamento das instituições e o distanciamento social, deixando aos governadores dos estados a responsabilidade na adoção das medidas. Esse descaso, associado ao atraso na compra e aplicação da vacina, contribuiu com a morte de mais de 600 mil brasileiros, até os meses finais de 2021.

Além dos inúmeros prejuízos em todas as áreas em decorrência desse cenário de pandemia, na área da educação, com a determinação de fechamento das escolas, as alternativas encontradas pelos gestores educacionais para minimizar o impacto dos prejuízos do isolamento social foi a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Em razão dessa realidade, os professores tiveram que se adaptar ao novo formato de ministrar suas aulas de casa pelo computador ou celular e, para isso, precisaram buscar às pressas (e, na maioria dos casos, por

conta própria) alguma formação que os capacitasse de alguma forma a lidar com aquela situação.

Diante desse cenário, sete professores dos Cursos de Letras-Português, Letras-Inglês e Letras-Espanhol do Departamento de Letras e Artes da UEPB (*campus I*), em parceria com Grupo de Estudo Formação Docente em Línguas Estrangeiras (UEPB/CNPq²), elaboraram o Projeto Docentes de Línguas em Formação para o Ensino Remoto (doravante DOLFER) com o objetivo de oferecer, gratuitamente, formação inicial e continuada a professores de línguas da Educação Básica das redes pública e privada sobre as novas demandas impostas pelo contexto de ERE. Por meio de oficinas, rodas de conversa e mesas redondas, o DOLFER possibilitaria aos professores inscritos a criação de uma rede de apoio ao mobilizar saberes que tornassem possível o trabalho naquele novo cenário educacional.

Sabendo da iniciativa desse Projeto, desenvolvemos a presente pesquisa com o objetivo geral de analisar as contribuições do Projeto DOLFER na formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa (LI). Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) descrever as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de LI participantes do Projeto ao ministrarem aulas remotas; (ii) identificar os novos saberes construídos pelos professores a partir da participação no DOLFER; e (iii) verificar quais ações do Projeto DOLFER foram mais significativas na construção dos novos saberes e práticas dos referidos professores.

Para atingir tais objetivos, aplicamos um questionário on-line, elaborado no *Google Forms*, no qual os colaboradores participaram voluntariamente e, em seguida, analisamos as respostas dadas à luz do seguinte recorte teórico: Araújo (2020), Coscarelli (2020), Rosa (2020) e Saviani e Galvão (2021) sobre a compreensão do termo ensino remoto; Barreto (2010), Coll e Monereo (2010) e Sousa (2013) quanto ao papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) no ensino remoto; e Rosa (2020), Silva (2010), Socorro (2012) e Liberali (2020) com relação às reflexões sobre os impactos do ensino remoto na formação docente em LI.

Nosso trabalho está dividido em quatro seções. Na primeira, expomos a nossa fundamentação teórica a respeito do ERE, o papel das TDICs nesse novo ensino remoto e dos impactos do ensino remoto na formação docente em LI. Na segunda seção, apresentamos a nossa metodologia descrevendo o tipo de pesquisa, o seu contexto, os colaboradores e o instrumento usado para a geração de dados. Na terceira seção, analisamos os dados gerados. Por fim, na quarta seção, expomos as nossas considerações finais sobre esta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção do nosso trabalho discorreremos sobre a base teórica utilizada para a realização deste estudo, a qual está dividida em três subseções. Primeiramente, apresentamos definições do ERE, bem como o contexto que motivou a sua utilização; em seguida, explanamos sobre o surgimento das TDICs e

²Grupo cadastrado no CNPq desde 2012. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/479057>
Acesso em: 07 out. 2021.

seu uso nas aulas remotas; e, por último, discutimos sobre os impactos do ERE na formação docente em LI.

2.1 Compreendendo o ensino remoto

No Brasil, os governos estaduais, desde março de 2020, tomaram as iniciativas principais para a contenção da pandemia ao proporem medidas sanitárias de distanciamento social e alterações nos horários de funcionamento do comércio, das indústrias e de outros setores econômicos. Na educação, não podia ser diferente. As instituições de ensino municipais, estaduais, federais, públicas e privadas, de Educação Básica e Superior, foram fechadas e as aulas presenciais foram imediatamente suspensas.

Em março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) emitiu a Portaria nº 343/2020 (BRASIL, 2020a) que dispunha sobre a “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais” para o Ensino Superior enquanto durasse a emergência sanitária. Posteriormente, com a colaboração do Conselho Nacional de Educação (CNE), a portaria sofreu ajustes e passou a especificar todos os níveis de ensino, modalidades e etapas da educação reorganizando as atividades educativas de todos os sistemas das redes públicas e privadas como medidas de prevenção da propagação da pandemia da COVID-19 (BRASIL, 2020b). O referido documento legal também listou uma série de recursos e atividades não presenciais que poderiam ser utilizados por cada rede de ensino, a saber: vídeoaulas, redes sociais, programas de rádio ou televisão, material impresso e entregue aos pais responsáveis ou alunos, plataformas virtuais e meios digitais.

Aulas on-line, aulas a distância ou aulas por meios digitais são termos utilizados como sinônimos de ERE e se caracterizam pela ministração de aulas por meio do uso da tecnologia, seja ela o computador, o celular ou o *tablet* que tenham internet disponível para os alunos e têm um caráter emergencial, diferindo-se, assim, da Educação a Distância (EAD) que tem regulamentação e características específicas para sua atuação no Brasil a partir do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem com a mediação didático-pedagógica das TDICs, nos quais professores e alunos estejam em lugares e tempos diferentes, mas que também deve haver obrigatoriamente momentos presenciais.

Segundo Coscarelli (2020, p. 15):

(...) Chamamos ensino remoto e não educação a distância (EAD), porque é uma ação emergencial, são cursos presenciais, que, devido aos impedimentos impostos pela fácil disseminação do coronavírus, impedem os estabelecimentos de ensino de manterem suas atividades presenciais. O ensino remoto precisou ser feito sem planejamento prévio, sem um ambiente virtual de aprendizagem escolhido com cautela, sem que os professores tivessem tempo de se preparar, de produzir e selecionar materiais e estratégias de ensino adequadas para atividades online.

Assim como Coscarelli (2020), Saviani e Galvão (2021, p. 38) apresentam a sua compreensão de ERE fazendo o contraponto com a EaD, colocando em dúvida a adequação do termo ensino para definir essa modalidade que tem sido utilizada em caráter emergencial, como podemos observar pelo uso das aspas (“*ensino*”).

A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência

estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38)

De fato, essa modalidade de ensino utilizada de forma excepcional impossibilitou os professores de se prepararem adequadamente, e nessa urgência, surgiram compreensões e práticas equivocadas sobre o papel do ERE, como alerta Araújo (2020, p. 232):

O ensino remoto diz respeito a todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados como auxiliares da educação presencial. Na impossibilidade da educação presencial, os sistemas públicos e privados da educação no Brasil estão migrando para a educação remota como se esta substituísse totalmente a educação presencial. E a gente sabe que não substitui.

Concordamos com Araújo (2020) quando afirma que o ERE não pode substituir o ensino presencial, sobretudo por não haver a presença física das pessoas, o calor humano, o afeto, a interação olho no olho (e não na tela), dentre outros aspectos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Acreditamos que a educação não se constitui somente pelo ensino-aprendizagem de conteúdos, mas, principalmente, pela oportunidade de interação e troca de experiências e saberes entre todos os envolvidos no processo.

Nesta perspectiva, a função primordial do ERE, a princípio, não era o de substituir as aulas presenciais, mas manter o contato entre os alunos, professores e a escola para que o vínculo não fosse totalmente perdido, pois não se sabia quanto tempo duraria a pandemia (ARAÚJO, 2020).

Já para a ANDES-SN (2020, p.13), o ERE pode ser compreendido como “(...) atividades síncronas e assíncronas que meramente permitem, sem nenhum apoio pedagógico ou qualquer estrutura adequada, a transposição de aulas presenciais para virtuais.” Verificamos nessa compreensão, a crítica subjacente à natureza do ERE tanto pela ausência de suporte pedagógico, quanto pelo caráter de transposição de aulas em modalidades distintas. Essa compreensão traz também uma diferença entre duas categorias de atividades que podem ser realizadas no ERE: as atividades síncronas, que são aquelas que acontecem on-line e ao mesmo tempo para vários alunos acompanhados pelo professor em tempo real; e as atividades assíncronas, aquelas que acontecem em tempos diferentes e flexíveis, em grupo ou individual, com *feedback* posterior dado pelo professor.

Moreira e Schlemmer (2020), por sua vez, trazem em sua compreensão sobre o ERE o reconhecimento de que, embora as atividades usadas na modalidade remota sejam *idênticas* às usadas na modalidade presencial de ensino, o objetivo do ERE é bem específico, por causa da crise sanitária que estamos vivendo atualmente, que é fornecer aos alunos um acesso rápido e temporário ao ambiente educacional no período emergencial.

Como podemos observar, há um consenso entre os teóricos quanto ao fato de que o ERE tem uma natureza emergencial/temporária e que não tem condições de substituir plenamente o ensino presencial com todas as suas demandas. Além disso, destacamos aqui o caráter excludente do ERE, por não atingir a todos os alunos, uma vez que nem todos eles têm acesso aos aparelhos tecnológicos ou à internet para participarem dessa modalidade de ensino, conforme podemos observar nos dados apresentados pela ANDES-SN (2020, p. 16):

(...) em uma realidade em que há mais de 4,5 milhões de brasileiros sem acesso à internet banda larga e mais de 50% dos domicílios da área rural não possuem acesso à internet. Em uma realidade em que 38% das casas não possuem acesso à internet e 58% não têm computador. (ANDES-SN, 2020, p. 16)

De fato, o acesso à internet configura-se como uma das maiores dificuldades para a realização de aulas remotas, principalmente nas instituições públicas pelas limitações socioeconômicas de boa parte dos alunos, gerando, assim, uma desigualdade ainda maior do que a que tínhamos antes da pandemia da COVID-19 (ROSA, 2020). Neste contexto, o que ficou visível foi que várias pessoas têm celular, mas sem internet que suporte um dia de aulas on-line. Na verdade, em muitos casos, há apenas um celular para ser usado por mais de uma pessoa na mesma residência. Sendo ainda mais realista, sabemos que faltam tantos outros recursos mais básicos para a sobrevivência que falar em internet como prioridade, em razão das demandas educacionais, parece um tanto cruel.

Os professores, por sua vez, também tiveram vários desafios a enfrentar desde a aquisição (com recursos próprios) de pacotes de internet de melhor qualidade ou de (novos) equipamentos como celulares, *tablets* e/ou computadores à aprendizagem (às pressas) sobre como utilizar as várias plataformas digitais que lhes foram apresentadas, além da adaptação das aulas, práticas e recursos pedagógicos (que até então só eram executados presencialmente) ao contexto virtual. Nas palavras de Rosa (2020, p. 03):

Repentinamente, devido à pandemia da Covid-19, professores, tiveram que adaptar seus planos de aula, focar seus saberes em novas estratégias, montaram todo um sistema de educação obrigatória à distância para efetivar sua atividade fim que é a docência, adaptando os espaços da sala de suas residências, tornando-os uma sala de aula.

Além disso, os professores também tiveram que deixar a vergonha de lado para mostrarem seus rostos nas telas e, muitas vezes, deixarem aulas gravadas para os alunos assistirem de forma assíncrona e terem acesso ao conteúdo.

Na prática, foi possível constatar que essa modalidade de ensino é caracterizada por uma sobrecarga de atividades para o professor, na medida em que ele precisa planejar, gravar e disponibilizar o conteúdo por meios diferentes como forma de atender as demandas síncronas e assíncronas dos alunos numa carga horária reduzida em sala de aula, porém triplicada em termos de planejamento. Nesse sentido, Saviani e Galvão (2021, p.42) argumentam: “No ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas.”

Acreditamos que, para que o ERE pudesse funcionar de forma adequada, seria preciso que os professores contassem com o apoio de uma equipe multiprofissional para realizarem suas múltiplas tarefas e não serem responsabilizados injustamente pelos fracassos, como esclarece Araújo (2020, p. 233):

(...) a educação remota só vai funcionar se tivermos uma equipe do nosso lado, como por exemplo, profissionais da educomunicação, da TI, os nativos digitais, psicólogos, assistentes sociais. A gente precisa de um trabalho coletivo, senão o professor vai ser responsabilizado pelos fracassos da educação e isso não é justo. Do mesmo jeito que o médico não trabalha

sozinho, o professor também não pode trabalhar. Ele precisa de uma equipe dando apoio ao seu trabalho.

Essa nova modalidade de ensino fez com que os professores trabalhassem mais, beirando a exaustão para darem conta do trabalho em casa (*Home Office*), dos filhos, da casa e se apropriarem, às pressas, de novos saberes e práticas, especialmente aqueles relacionados ao uso dos recursos tecnológicos. Todo esse cenário de sobrecarga agravou a condição de precarização do trabalho docente.

De um contexto no qual se confrontam rotineiramente com discursos que os desvalorizam e os desqualificam, durante a pandemia, os(as) professores/as são instados, mais do que nunca, a estarem na “linha de frente”, cuidando da garantia do direito à educação por parte de milhões de estudantes matriculados(as) nas escolas públicas e privadas brasileiras. (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p. 1634)

No caso dos professores da rede privada, além dos problemas citados, soma-se o risco de saúde, uma vez que tiveram que aderir ao ensino híbrido³ (denominação normalmente utilizada pelas escolas para fazerem referência às aulas remotas e presenciais que passaram a acontecer), sob pena de perderem os seus empregos.

Apesar de todo o esforço dos professores, ainda em 2021 muitos alunos não acompanham as aulas desde o ano anterior, pois não têm acesso à TV ou a aparelhos conectados à internet. Muitas famílias também não têm como dar assistência a seus filhos porque não pararam de trabalhar nesse período ou por não terem conhecimento suficiente para dar o suporte que eles necessitam, conforme evidencia Cordeiro (2020) ao afirmar que muitas famílias só tinham disponível um telefone no qual só tinha o aplicativo de mensagens e sem internet suficiente para baixar material ou assistir uma aula *online*.

Uma parte significativa dos alunos acompanha as aulas pegando material impresso nas escolas e devolvendo os mesmos em um período estipulado pela gestão. Em seguida, os professores vão à escola para fazer a correção e anotar os nomes dos alunos que realizaram tais atividades e, dessa forma, a comunicação e interação entre professor e aluno não fica totalmente nula em algumas instituições. Por outro lado, essas atividades impressas dão ao professor mais uma tarefa a ser realizada, quando precisam ir para a escola corrigir tais atividades ou levá-las para casa para fazê-lo, somada às que ele já possui no ERE. E, assim, o docente vai sendo obrigado a modificar sua prática e sua atuação na sala de aula, trazendo uma ampliação na sua função de educar.

Diante desse cenário, observamos que o professor precisou se reinventar e usar a criatividade ao utilizar as tecnologias disponíveis atualmente e voltadas para a área educacional. Nas palavras de Cordeiro (2020, p. 4):

Os professores vivenciaram novas formas de ensinar, novas ferramentas de avaliação e os estudantes entenderam que precisam de organização, dedicação e planejamento para aprender no mundo digital.

Na subseção a seguir, abordamos o surgimento das TDICs e o seu papel atualmente no ERE.

³ “O ensino híbrido acontece quando se mescla períodos on-line com períodos presenciais na educação”. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2021/04/30/ensino-hibrido-entenda-o-conceito/>. Acesso em: 12 ago. 2021.

2.2 O papel das TDICs no ensino remoto

As TDICs, que englobam diversos equipamentos digitais, a exemplo dos computadores, *tablets*, celulares (*smartphones*), *e-readers* e tantos outros, surgiram a partir da mídia clássica da televisão, rádio, jornal, fotografia, cinema etc em meados do século XX e, desde então, também proporcionaram o surgimento de novas formas de organização social, econômica, cultural, política e educacional. Essas mudanças, dentre outras consequências, possibilitaram às pessoas não dependerem mais da convivência presencial para oferecerem serviços, se relacionarem socialmente, consumir e produzir cultura ou mercadoria e vendê-la, processar e transmitir informação (BARRETO, 2010).

Barreto (2010) esclarece que, a princípio, as TDICs surgiram para a utilização em áreas econômicas e sociais, mas, à medida que foram sendo desenvolvidas, voltaram-se também para a área da educação, passando a ser vistas como uma nova possibilidade de troca mais rápida e barata de conhecimento e informação.

Independente da justificativa inicial para a sua criação, entendemos que as TDICs, tendo a internet como pano de fundo, sempre serão um meio de troca do conhecimento adquirido sobre qualquer área e partem do princípio de transformar esse conhecimento em uma representação de signos que interprete o que se quer passar de maneira a atender uma maior quantidade de pessoas em menor tempo e com menor custo. Nesse sentido, Coll e Monereo (2010, p. 17) esclarecem:

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação – ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação – revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas.

Ao longo da história, passamos da linguagem oral como única forma de comunicação e transmissão de conhecimento para a linguagem escrita que, inicialmente, ainda precisava de uma proximidade entre o emissor e o receptor para a transmissão e recepção da comunicação. Com o surgimento da prensa tipográfica, a sociedade industrial começou a se comunicar de maneira massificada e no setor educacional surgiram os livros didáticos e o ensino por correspondência, ou seja, o chamado ensino a distância, complementado pelo ensino via rádio e, posteriormente, via TV. Logo depois, “a troca de informações em nível planetário passou a ser uma realidade” (COLL; MONEREO, 2010, p.18).

Essa nova era digital foi uma fonte de inspiração para o desenvolvimento da educação feita por meio do computador, que faz com que os cenários, as ferramentas e as finalidades da educação sejam sempre modificados. Porém, conforme esclarecem Coll e Monereo (2010, p. 24), foi também nessa chamada Sociedade da Informação (SI) que surgiram duas novas classes sociais: os “inforricos” e os “infopobres”, evidenciando as diferenças existentes quanto ao acesso à tecnologia.

(...) estamos diante de uma revolução de alcance mundial que afeta o conjunto da humanidade. Esta apreciação é correta, mas convém matizá-la imediatamente assinalando que, pelo menos até agora, não está afetando a todo mundo da mesma maneira. Por um lado, o ritmo de

incorporação à SI das diferentes regiões e países do mundo, e mesmo dos diferentes setores ou classes sociais dentro de um único país, é muito desigual. Por outro lado, a participação na SI tem um alcance e um significado diferentes, dependendo de cada caso: de produção, criação e negócio nos países ricos; de consumo e maior dependência econômica e cultural nos países pobres. (COLL; MONEREO, 2010, p.24)

No Brasil, essa desigualdade no acesso à tecnologia foi acentuada com a pandemia e, no caso da educação, por meio das aulas remotas, uma vez que, conforme mencionado anteriormente neste trabalho, muitos alunos não dispõem de equipamentos tecnológicos, nem de acesso à internet. Por essa razão, é preciso que o poder público invista em políticas públicas que favoreçam a acessibilidade tecnológica por parte de toda a comunidade escolar, bem como com foco na capacitação docente.

Rosa (2020, p. 1) chama atenção para o fato de que “A oferta de uma educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou barreiras, principalmente pautadas na desinformação e falta de preparo dos docentes”, porém, diante do cenário do ERE, observamos o quanto professores, nos mais diversos contextos, se empenharam (na maioria das vezes, por conta própria) para se apropriarem dos recursos tecnológicos e desenvolverem seu letramento digital como forma de continuar realizando o seu trabalho. Esse fato reforça o nosso entendimento de que a barreira perpassa principalmente a falta de oportunidades de capacitação e investimento contínuo na formação docente.

Foi possível observar também que o ERE evidenciou a necessidade de criarmos outros modelos de ensino que façam uso de espaços distintos de ensino-aprendizagem, aspecto este já contemplado por Coll e Monereo em 2010 ao tratar das mudanças provocadas pelas novas tecnologias disponíveis.

Os novos cenários educacionais que se abrem aos nossos olhos (...) questionam o ponto em que exatamente começa e termina a ação de escolas e professores. As paredes dos estabelecimentos escolares tendem a tornarem-se difusas e no futuro os processos educacionais deverão ocorrer onde existam tecnologias disponíveis e adequadas para mediar entre aprendizes, professores e conteúdos. (COLL; MONEREO, 2010, p.39)

Plataformas como o *Google Meet*, *Zoom*, *Google Classroom* e até o *WhatsApp* foram utilizadas como ferramentas para que as aulas acontecessem de forma síncrona a assíncrona. Plataformas de vídeos on-line como o *Youtube* serviram para a criação de canais nos quais os professores puderam concentrar as aulas realizadas. Como podemos observar, nessa pandemia, as redes sociais passaram de mero entretenimento para uma ferramenta educacional essencial, pois possibilitaram a comunicação, a interação e o ensino-aprendizagem apesar da distância física.

Além dessas redes sociais citadas, vários aplicativos de criação e edição de vídeos e de *podcasts* estão disponíveis para auxiliar o professor na promoção da interação e do aprendizado. Percebemos, assim, a existência de um leque de possibilidades no auxílio ao professor na elaboração de aulas on-line/remotas. Nesse sentido, Sousa (2013, p. 12) argumenta:

Há vários motivos para a utilização das RS's em educação. Em primeiro lugar, elas são o habitat dos nossos alunos - eles já estão lá. Se de um lado pode haver resistências por parte dos próprios alunos em misturar

estudo no lugar em que eles se divertem, de outro lado eles já sabem utilizá-las, estão familiarizados com vários recursos, acessam-nas com frequência, o que facilita a realização das atividades nas redes. Além disso, as RS's têm um potencial incrível para gerar interação, que é um dos nossos desejos principais em educação. Além disso, precisamos formar alunos para trabalhar em grupos e em redes sociais, então nada mais adequado do que já fazer isso de uma maneira autêntica, utilizando as redes sociais existentes.

No entanto, o questionamento que surge é: como colocar todas essas possibilidades em prática se nem todos os professores têm o conhecimento delas ou de como utilizá-las? Como resposta, em face do ERE, observamos que muitos professores aprenderam e estão aprendendo na prática, na urgência, uma vez que não houve tempo para a devida preparação.

Diante desse cenário, acreditamos que, nem os professores nem as instituições educacionais públicas e privadas poderão mais atuar futuramente sem usar as TDICs em sala de aula. Depois da experiência do ERE na pandemia, será imprescindível sua utilização como auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

A seguir, discorreremos sobre os impactos do ensino remoto na formação docente em LI.

2.3 Impactos do ensino remoto na formação docente em língua inglesa

Acreditamos que a educação não será a mesma depois da experiência com o ERE na pandemia. Tanto a forma de ensinar, quanto de aprender têm sido ressignificados. Na urgência, os docentes tiveram que se reinventar e aprenderam a usar ferramentas tecnológicas que talvez nem em dez anos aprenderiam. Para Coscarelli (2020), nos últimos anos não faltaram tecnologia para a ministração de cursos e aulas na modalidade *online*, mas faltou capacitação para que uma quantidade maior de professores tivesse segurança para a utilização das estratégias de ensino que essa modalidade oferece.

Como já mencionamos neste trabalho, os professores tiveram pouco tempo para obterem formação sobre como ensinar remotamente, sobretudo pela falta de familiaridade com os recursos tecnológicos. Esse fato traz à tona a relevância de um novo olhar sobre a formação dos professores de modo a contemplar, de forma mais ampla, saberes relacionados ao letramento digital⁴ (XAVIER, 2011) incluindo os mais diversos recursos tecnológicos, não apenas em forma de uma disciplina isolada, mas por meio de uma reestruturação geral do currículo. Sobre essa reflexão quanto à formação, Araújo (2020, p. 236) evidencia:

Então, a formação de professores, sobretudo para usar a tecnologia, terá que ser uma formação diferente. Acho que é incontornável agora que os cursos de formação de professores utilizem em todas as disciplinas, não é uma disciplina sobre recursos tecnológicos, mas todas as disciplinas dos cursos de formação de professores discutam e utilizem os recursos tecnológicos que podem auxiliar a educação presencial e que podem ser

⁴ Compreendemos letramento digital a partir do conceito apresentado por Xavier (2011, p. 6): "(...) significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicos de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins."

utilizados, se necessário, de forma bastante engajada e com todo o respeito à dimensão humana, em uma educação remota.

Nunca antes havíamos passado por algo parecido e não tínhamos tido a necessidade de trabalhar via *Zoom*, *Google Meet*, *WhatsApp* entre outras plataformas digitais. Segundo Denardi, Marcos e Stankoski (2021, p. 115):

Nas aulas de língua inglesa, um questionamento tão importante quanto o que ensinar, é como ensinar, ou seja, o professor deve preocupar-se, também, com os meios a serem usados para desafiar, motivar e orientar seus estudantes na construção do conhecimento novo. Nesse contexto, a escolha dos meios digitais e das plataformas virtuais pelo professor, bem como o seu uso guiado, pode extrapolar o livro didático, as folhas impressas com atividades e o quadro.

Por isso, é preciso que seja adotada uma nova abordagem de ensino na formação de professores de línguas, pois o uso da tecnologia na educação de línguas é importante “(...) não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas social e inclusivo” (SOUSA; OLIVEIRA; MARTINS, 2020, p. 10) para que esses novos professores já saiam para o mercado de trabalho (ou continuem nele) com uma maior segurança e consciência sobre o potencial mediador dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

Aqui é necessário evidenciamos que não só os professores e alunos tiveram que se adaptar ao novo formato de aulas, mas também os professores em formação inicial que tiveram sua formação afetada, sobretudo nas aulas de estágio supervisionado, uma vez que essas também passaram a ser remotas, impedindo-os de terem uma dimensão real de uma sala de aula na forma presencial. Para Gomes (2020, p. 39)

As atividades que são realizadas de forma remota jamais poderão ser comparadas às atividades realizadas em espaço físico de forma presencial. A formação docente inicial deve ser vivida na escola, em conjunto com alunos, professores, gestores e funcionários da instituição.

Muitas são as dificuldades para quem está em formação inicial nesse tempo pandêmico, contudo muitas instituições de ensino superior estão buscando estratégias para superá-las para que haja o mínimo de prejuízo na aquisição de conhecimento teórico e prático.

Para Socorro (2012), os cursos de formação docente não devem continuar com a tradição escolar de meros transmissores de conhecimento de como passar certo conteúdo sem transformar a rotina e a prática em sala de aula. Devem contribuir também ajudando os professores nas dificuldades metodológicas que surgem nas práticas pedagógicas em sala de aula.

A partir desse tempo pandêmico, não só a formação inicial como também a formação continuada de professores, seja em aula presencial ou remota, vai precisar contemplar de fato em suas práticas a cibercultura – ambiente que surgiu com a interconectividade entre os computadores mundiais a partir do início do século XXI, que se transformou em um novo espaço de comunicação, informação, socialização, organização e educação (SILVA, 2010).

No ensino de LI, a internet vem propiciando uma facilidade no processo de ensino-aprendizagem por meio de materiais mais atrativos na rede (LOPES, 2012). Assim, torna-se, necessário que o professor também se aproprie dos saberes sobre as novas tecnologias como forma de tirar o melhor proveito dessas

ferramentas com finalidade pedagógica. Para Denardi, Marcos e Stankoski (2021, p. 116):

(...)os professores de língua inglesa devem usufruir desse mundo midiático perpassado pela língua inglesa. Dessa forma, o professor de inglês é duplamente beneficiado: pela língua inglesa que permite o acesso a informações na internet sobre qualquer área de conhecimento; e por recursos tecnológicos(...)

Nessa perspectiva, Silva (2010) aponta quatro saberes necessários aos professores para que possam contribuir com uma docência presencial ou on-line na perspectiva da cibercultura: (i) compreender a transição da mídia clássica para a on-line, ou seja, o professor precisará utilizar recursos tecnológicos digitais para transmitir o conhecimento e a informação, além dos recursos clássicos que são o jornal, o rádio, a fotografia, a televisão etc; (ii) saber usar e aplicar as diversas formas do hipertexto (interrelação e correlação de textos e informações feita através de *links* que oferecem informações múltiplas); (iii) possibilitar a interatividade de todos os envolvidos no processo, como forma de valorizar o diálogo e a colaboração ao invés da preocupação com a transmissão do conhecimento; e (iv) potencializar a comunicação e a interação utilizando as interfaces da internet como *chats*, *blogs*, *sites*, listas, dentre outros.

Entendemos que a apropriação desses saberes, que favorecem o desenvolvimento do letramento digital docente, torna-se ainda mais relevante, ao considerarmos que, diante da validação por parte do MEC quanto à carga horária destinada ao ERE, essa modalidade de ensino mediada pela tecnologia veio para ficar, em razão do precedente histórico que se abriu, conforme alerta feito por Rosa (2020, p. 3):

Abriu-se um precedente histórico para a educação mediada pela tecnologia, no ensino remoto, que avançou no nosso país através do reconhecimento por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC) de que a carga horária ofertada nessa modalidade de ensino é inteiramente válida.

Esse precedente de reconhecimento de validade de carga horária leva a crer que as aulas remotas podem continuar acontecendo em situações específicas em que a atividade presencial seja inviável, por diversos outros motivos. Esse fato reforça a necessidade de promoção de conhecimento sobre as TDICs educacionais nos contextos de formação docente inicial e continuada, no caso deste estudo, em LI, uma vez que "(...) o ensino de um idioma estrangeiro também tem se beneficiado significativamente da incorporação das novas tecnologias de comunicação e informação aos tradicionais métodos de ensino e aprendizagem" (LOPES, 2012, p. 9). Acreditamos que, ao adquirir esse conhecimento ainda em sua formação inicial, o professor se sentirá mais confiante para fazer uso desses saberes em suas futuras práticas em sala de aula, seja em que modalidade for.

Segundo Almeida (2010), a formação de professores para a EAD não é simples, principalmente na atuação em novos espaços, cultura e tempos, pois é preciso haver mudanças nas concepções, crenças, valores e, sobretudo, na prática em sala de aula que permitem um mergulho em um modo diferente de interagir, de trabalhar em colaborações, reorganizar o próprio tempo e em como expressar o pensamento de acordo com o aprendido.

Em sintonia com essa compreensão sobre a necessidade de haver mudanças na prática docente com base na modalidade de ensino utilizada, Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1646) esclarecem que:

(...) o ensino remoto, ou ensino emergencial, pode ser caracterizado como um tempo em que a complexidade, a contradição, a incerteza, a fragilidade e a potência da educação, da escola e, por consequência, do trabalho docente, assumem maior dramaticidade. Mas desvelam, igualmente, a plasticidade dos professores ao tirarem proveito do cenário perverso que toma conta do seu dia a dia, refletindo, inquietando-se, enxergando e projetando contextos afirmativos para seu fazer.

Neste sentido, verificamos a importância do professor em formação inicial ou continuada aproveitar o cenário em que nos encontramos para transformar sua prática e concepção metodológica seja para um ensino presencial ou on-line, pois nunca mais seremos os mesmos, uma vez que a educação também vem sendo modificada. É nesse sentido que buscamos novas possibilidades para transformar a realidade/prática que nos foi imposta e buscamos alternativas viáveis para o que nos foi exigido. Sobre a importância de ampliar nossa energia criativa, Liberali (2020, p. 14) reforça:

Nossa resposta ao mundo, neste momento, prescinde de criar bases para ir além de nós mesmos e de nossas limitações, sem jamais desprezar as forças que atuam na contramão de nosso fazer: sem ingenuidade de pensar que temos o poder ilimitado de dar conta de todo o caos que vivemos, mas com a energia criativa para pensar em formas e arranjos que nos levem além do que já foi experimentado.

Essa capacidade de transformarmos e reestruturarmos a realidade diante de situações que nunca vivemos antes é o que nos torna humanos e capazes de cada vez mais construirmos o “inédito viável”, conforme proposto por Freire (1987).

Por fim, acreditamos que os saberes relacionados às TDICs não devem ficar somente sob a responsabilidade de busca individual por parte dos professores, mas deve haver iniciativas por parte de instituições, desde a reformulação dos currículos dos cursos de formação inicial, aos cursos de formação continuada a serem ofertados, gratuitamente, aos docentes da Educação Básica. Quanto ao contexto de formação docente inicial em LI, Lopes (2012, p. 11) reforça que:

(...) além de contribuir para o aprimoramento das habilidades linguísticas do aprendiz, os recursos digitais podem também ser de grande valia para o desenvolvimento de sua consciência intercultural. Nesse sentido, o acesso à rede tanto pode consolidar os conhecimentos da língua-alvo, como também aqueles relativos à cultura-alvo.

Além disso, entendemos também que cabe ao poder público viabilizar a inclusão digital para toda a comunidade escolar e cabe à escola oferecer aos professores as condições necessárias para fazerem uso dos recursos tecnológicos e aos alunos as múltiplas oportunidades e caminhos para que esse conhecimento seja consolidado. Só assim, os saberes sobre as TDICs serão vivenciados de forma plena por todos os envolvidos no processo educacional.

Acreditamos que a experiência educacional desafiadora vivenciada na pandemia tem possibilitado que repensemos o currículo, as atividades, as avaliações, a articulação entre a comunidade e o universo escolar e ainda

percebamos o valor do letramento digital para alunos, professores e a sociedade como um todo (COSCARRELLI, 2020).

A seguir, descrevemos a metodologia utilizada para a realização do presente estudo.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, descrevemos, primeiramente, o tipo de pesquisa utilizado para a realização deste estudo; depois discorremos sobre o Projeto DOLFER como contexto da pesquisa; em seguida, caracterizamos os nossos colaboradores; e, por fim, apontamos o instrumento e os procedimentos utilizados para a geração dos dados.

3.1 Tipologia da pesquisa

O presente estudo tem um caráter qualitativo e compreende um estudo analítico-exploratório, por meio do qual “(...) o pesquisador procura obter, tanto quanto possível, entendimento dos fatores que exercem influência na situação que constitui o objeto de pesquisa” (GIL, 2002, p. 130).

A pesquisa qualitativa se caracteriza por levar em conta as atitudes, valores, crenças, aspirações, desejos, motivos e trabalha com vários significados que leva a espaços mais profundos dos processos, das relações e dos fenômenos (MINAYO, 2001).

Também qualificamos a nossa pesquisa como um estudo de caso, por termos contemplado um pequeno grupo de professores de LI participantes do Projeto DOLFER da UEPB. Sobre essa tipologia de pesquisa, Prodanov (2013, p. 60) esclarece:

O estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. É um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas, de uma comunidade etc.

Este estudo teve como objetivo geral analisar as contribuições do Projeto DOLFER na formação inicial e continuada de professores de LI. Para isso, estabelecemos como objetivos específicos: (i) descrever as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de LI participantes do Projeto ao ministrarem aulas remotas; (ii) identificar os novos saberes construídos pelos professores a partir da participação no DOLFER; e (iii) verificar quais ações do Projeto DOLFER foram mais significativas na construção dos novos saberes e práticas dos referidos professores.

3.2 O Projeto DOLFER⁵

O Projeto DOLFER foi uma iniciativa de sete professores dos cursos de Letras-Português, Letras-Inglês e Letras-Espanhol do Departamento de

⁵ Disponível em: <https://dolferletrasuepb.wixsite.com/dolfer>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Letras e Artes da UEPB, *campus* I, em parceria com o Grupo de Estudo Formação Docente em Línguas Estrangeiras - GEFDLE (UEPB/CNPq), com o objetivo de oferecer formação inicial e continuada para professores da Educação Básica das redes pública e privada, prioritariamente do estado da Paraíba, a partir das suas necessidades, como suporte para contribuir com suas ações pedagógicas em contexto de ensino remoto.

As ações do Projeto foram iniciadas em 29 de junho de 2020 e se estenderam até 12 de agosto do mesmo ano, com três encontros noturnos virtuais semanais, via *Google Meet*, tendo como inscritos cerca de 100 professores de línguas de vários estados do país e contextos distintos. De acordo com as informações disponíveis no site do evento, ao longo desse período foram realizadas as seguintes atividades:

Oficinas (para atualização do uso das NTICs, quais sejam: produção de vídeo aulas; uso de diferentes plataformas virtuais); (ii) Suporte didático-metodológico (para acompanhar o docente na produção e aplicação de material didático); (iii) Criação de um banco de atividades (para serem adaptadas e utilizadas pelos professores); (iv) Rodas de Conversa com professores da Educação Básica (objetivando promover a socialização de ideias e experiências relacionadas aos desafios e às práticas pedagógicas utilizadas) e (v) Mesa Redonda, por meio de live (sobre o ensino remoto). (DOLFER, 2020)

Como forma de favorecer o acompanhamento assíncrono das atividades propostas, foi criado um canal no *YouTube*⁶ no qual foram disponibilizadas todas as oficinas, rodas de conversa e mesas redondas realizadas ao longo das ações de formação.

Quanto às oficinas realizadas no DOLFER, podemos citar os tutoriais sobre como utilizar o *Google Meet* e o *Google Classroom*, mostrando como as plataformas funcionam, os possíveis problemas que podem ocorrer e como resolvê-los, além das extensões necessárias para um melhor funcionamento de cada plataforma. Nessa oficina, também foram compartilhadas dicas para melhorar as aulas ao transmitir vídeos e telas no *Google Meet*, como entrar com o e-mail institucional, gravar as aulas e dicas de ferramentas para tornarem as aulas mais dinâmicas e interativas, bem como material teórico para que os professores participantes pudessem se aprofundar no assunto. Oficinas de “Plataformas de gamificação: Kahoot, Quizziz e outros recursos *online* para aulas remotas” e de “Experiências Iniciais acerca da Produção de Material Didático 2020”, que auxiliaram os participantes a melhorarem suas aulas ao utilizarem plataformas de jogos em suas aulas e produzirem material didático para os alunos. Ainda tiveram “Oficinas sobre gêneros literaturas de cordel e entrevista”; “Uso de memes nas aulas remotas: Uma proposta pedagógica”; “As metodologias ativas e o ensino remoto: reconhecimento e modo de fazer”; “Produção e correção de textos e contexto de ensino remoto” e oficina de “Planos de aulas com tirinhas”.

Com relação às rodas de conversa, foram realizadas duas: a primeira tratou da saúde emocional do professor, possibilitando aos participantes exporem seus sentimentos e apreensões sobre os desafios de ministrar aulas na modalidade remota; e a segunda sobre a elaboração de material didático para o ensino remoto, na qual a professora convidada compartilhou seu próprio material didático usado

⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCkrDLgQLIR_NHw-B08CZBmw. Acesso em: 10 mar. 2021.

em suas aulas de inglês da Educação Básica de uma escola pública na Paraíba, exemplificando temas, gêneros textuais e enunciados a serem explorados diante do cenário de pandemia.

A mesa redonda teve como tema “O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico” com base no livro⁷, de mesmo título, de autoria dos professores Maria Lucia Serafim e Manassés Moraes Xavier. Nessa mesa redonda, os professores esclareceram como o *WhatsApp* se configura como um novo ecossistema comunicativo de aprendizagem por favorecer a comunicação mais rápida e direta com os alunos.

No final do projeto foi ofertado um momento de troca, no qual alguns participantes socializaram atividades elaboradas e/ou aplicadas após os saberes construídos ao longo dos encontros do DOLFER.

Todas essas ações foram pensadas como auxílio aos docentes em formação inicial e continuada naquele momento atípico de ERE, no qual os professores sequer tiveram tempo de se preparar adequadamente em termos de materiais didáticos e estratégias pedagógicas a serem adotadas, conforme alertado por Coscarelli (2020).

3.3 Os colaboradores

Foram colaboradores deste estudo oito professores de LI em formação inicial ou continuada que participaram do Projeto DOLFER. Em março de 2021, eles tinham entre vinte e três e quarenta e cinco anos; dois estavam concluindo a graduação e seis já eram graduados em Letras-inglês; dos graduados, dois terminaram ou estavam terminando a pós-graduação. Esses dados nos permitem concluir que, apesar de ser um grupo heterogêneo em termos de tempo de formação, a maioria tem formação concluída na área.

Todos os colaboradores tinham experiência de ensino de línguas em escolas públicas em séries que vão do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e um deles ainda apresentava experiência no Ensino Superior. O tempo de ensino variava de três a vinte e sete anos de sala de aula. Embora todos os professores apresentassem vivências semelhantes quanto ao contexto de ensino, o tempo de atuação entre eles variava bastante.

Com base nesses dados, elaboramos o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Perfil dos colaboradores

	Idade	Formação	Local	Ano de conclusão	Tempo de ensino	Tipo de instituição	Em qual (quais) séries
João⁸	23	Letras- Inglês	UEPB	cursando 9º período	mais ou menos 3 anos	Pública	Ensino Fund II
Maria	34	Letras- Inglês	UFPB	2018	6 anos	Pública	EJA e Fund II

⁷ XAVIER, Manassés; SERAFIM, Maria Lúcia. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

⁸ Esclarecemos que criamos esses pseudônimos como forma de preservar a identidade dos colaboradores de nosso estudo em respeito a uma questão de ordem ética.

José	25	Letras- Inglês	UEPB	cursando 8º período	desde 2013	Escola Pública	Ensino Médio
Lia	45	Doutoranda	UNIDA	1998	27 anos	Escola Pública	Ensino Médio- Técnico e Superior
Beatriz	26	Letras- Inglês	UEPB	2016	desde 2014	Escola Pública	Fund II e Médio
Elly	29	Graduado em Letras- Inglês/ Especializa- ção em ensino de Inglês	UEPB	2016	6 anos	Escola Pública	1ª e 3ª séries do Ensino Médio
Rafael	32	Letras- Inglês	UEPB	2018	10 anos	Escola Pública	Ensino Médio
Cora	38	Letras- Inglês	UEPB	2009	15 anos	Escola Pública	Fund II

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O Quadro 1 com o perfil dos colaboradores foi elaborado com base no questionário aplicado, o qual descrevemos a seguir.

3.4 O questionário

Os dados foram gerados a partir do questionário on-line, elaborado via *Google Forms* (vide Apêndice), para atender aos objetivos desta pesquisa. Em março de 2021, o questionário foi enviado aos participantes do Projeto DOLFER da UEPB por meio de um grupo de *WhatsApp* criado pelos organizadores do Projeto.

O questionário era composto por quatorze perguntas, sendo as sete primeiras sobre o perfil socioeconômico dos colaboradores (conforme informações do Quadro) e as sete restantes sobre o Projeto em si, como pode ser observado a seguir:

01. Qual a sua formação acadêmica?
02. Em qual instituição você estudou/está estudando?
03. Em que ano você concluiu sua graduação? Qual período você está cursando na graduação?
04. Você tem experiência de ensino?
05. Há quanto tempo você ensina?
06. Em que tipo de instituição você ensina?
07. Em qual (quais) série(s) você ensina?
08. Como você tomou conhecimento do projeto DOLFER?
09. O que te levou a participar dessa formação?
10. De que forma o projeto ajudou na sua atuação nas aulas remotas?
11. O que foi mais relevante para você nos encontros? O que foi menos relevante? Por quê?
12. Quais dificuldades você tinha no ensino remoto que considera terem sido superadas após a participação no projeto DOLFER?
13. Qual o impacto do projeto DOLFER na sua formação como professor de Língua Inglesa?

14. Você gostaria que houvesse uma segunda edição do projeto DOLFER? Por quê?

Obtivemos respostas de dez participantes no total, das quais oito foram válidas para fins de análise de dados, conforme discorreremos na seção a seguir.

4 ANÁLISE DE DADOS

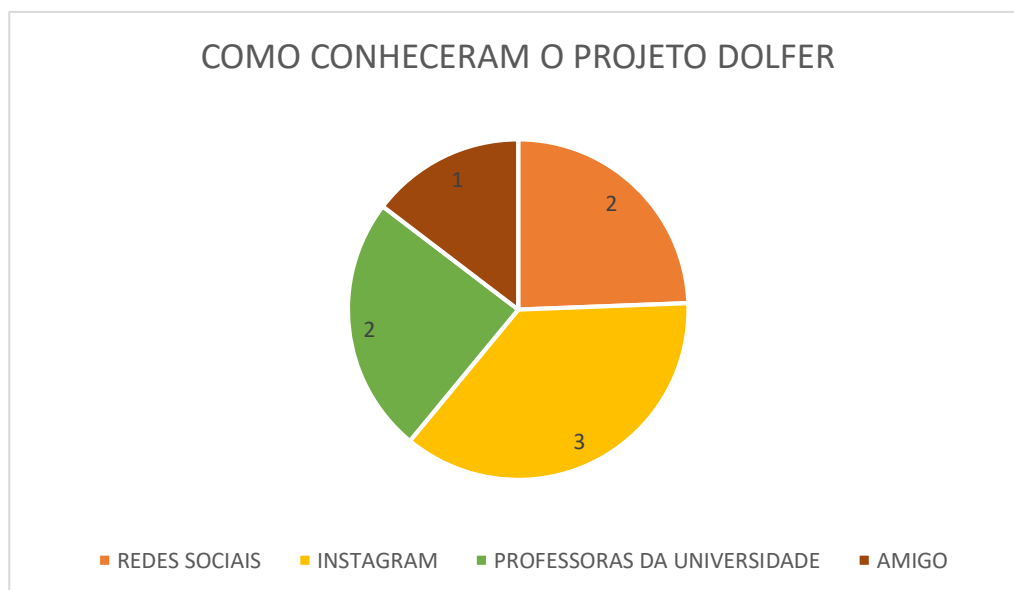
O nosso objetivo geral com esta pesquisa foi analisar as contribuições do Projeto DOLFER na formação inicial e continuada de professores de LI, tendo como objetivos específicos:

- (i) descrever as principais dificuldades enfrentadas pelos professores de LI participantes do Projeto ao ministrarem aulas remotas;
- (ii) identificar os novos saberes construídos pelos professores a partir da participação no DOLFER; e
- (iii) verificar quais ações do Projeto DOLFER foram mais significativas na construção dos novos saberes e práticas dos referidos professores.

Para isso, aplicamos o questionário descrito na seção de metodologia, cujas respostas, da oitava à décima quarta questão, foram analisadas ao longo desta seção.

Na oitava pergunta, buscamos identificar como os colaboradores de nossa pesquisa tomaram conhecimento do projeto DOLFER e, sobre isso, obtivemos as seguintes respostas:

Gráfico – Respostas à oitava questão



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Verificamos que os colaboradores, em sua maioria (Maria, José, Lia, Beatriz e Rafael), evidenciaram a importância das redes sociais no acesso a essas informações, confirmando a ideia de Sousa (2013) de que as redes sociais deixaram de ser somente ferramentas de interação. Segundo a autora (SOUSA, 2013, p. 14), “Percebe-se que as RS’s são canais de grande fluxo na circulação de

informação, vínculos, valores e discursos sociais e que vem crescendo progressivamente alcançando diversos nichos da sociedade”.

João e Elly, por sua vez, afirmaram que tomaram conhecimento sobre o Projeto por meio do contato com professores da Universidade, enquanto que Cora conheceu o DOLFER por indicação de um amigo.

Na nona questão, verificamos junto aos professores o que os levou a participar dessa formação no Projeto, momento no qual eles responderam:

João: Primeiro foi a vontade de aprender mais sobre as plataformas digitais e como poderiam ser melhor usadas durante as aulas remotas.

Maria: Minha primeira pandemia e jamais tinha lecionado online.

José: Uma busca por formação continuada

Elly: Compartilhar experiências

Lia: aprimorar minha formação

Beatriz: A formação continuada de fato é crucial na vida de qualquer profissional, principalmente para nós professores. Tivemos que nos reinventar diante da mudança radical no cenário educacional brasileiro. Contudo é de grande valia buscar sempre a qualificação.

Rafael: A necessidade de lidar com uma nova realidade na entrega da educação escolar. Com a pandemia do COVID 19, tivemos que nos adaptar à uma forma de ensino emergencial. Assim, o DOLFER foi uma ferramenta crucial para nos auxiliar nisso.

Cora: Adquirir conhecimento

Excertos do questionário (respostas à nona pergunta)

Embora 50% dos colaboradores tenham mencionado a necessidade de formação numa perspectiva mais abrangente (José: *Uma busca por formação continuada*, Lia: *Aprimorar minha formação*, Elly: *Compartilhar experiências* e Cora: *Adquirir conhecimento*), foi possível observar nas respostas dos demais que a motivação maior para essa busca por capacitação foi de fato o contexto de ERE, como podemos observar nas respostas de João ((...) *aprender mais sobre as plataformas digitais e como poderiam ser melhor usadas durante as aulas remotas*), Maria (*Minha primeira pandemia e jamais tinha lecionado online.*), Beatriz ((...) *Tivemos que nos reinventar diante da mudança radical no cenário educacional brasileiro (...)*) e Rafael (*A necessidade de lidar com uma nova realidade na entrega da educação escolar (...)*).

Essa urgência em aprender sobre ferramentas e plataformas digitais se dá por causa da adoção, por parte das instituições de ensino, do sistema de ERE devido à pandemia da COVID-19, que exige que o professor tenha o mínimo de letramento digital para conseguir ministrar suas aulas on-line (de forma síncrona assíncrona).

Em sua resposta, Beatriz afirma ter tido que se (...) *reinventar diante da mudança radical no cenário educacional brasileiro (...)*, o que nos leva a pressupor

que as plataformas adotadas para o ensino remoto eram desconhecidas ou pouco usadas pelos professores. Essa resposta da nossa colaboradora reflete as palavras de Rosa (2020,) ao esclarecer que com a pandemia os professores utilizaram novas estratégias, adaptaram seus planos de aula e suas residências transformando-as em sala de aulas improvisadas para exercerem a docência e ministrarem as aulas para os alunos.

Quanto à décima pergunta, sobre de que forma o projeto ajudou na atuação nas aulas remotas, os colaboradores responderam da seguinte maneira:

João: Me ajudou em diversas formas, a primeira de todas foi a possibilidade de melhorar o meu uso da ferramenta Google Meet com a oficina sobre a plataforma e todos os artifícios que poderiam ser atrelados a ela. Além dessa ferramenta, as mesas redondas sobre os diversos temas também foram de suma importância para a reflexão da posição do professor dentro do momento de ensino remoto.

Maria: Compreendi que não era culpada da situação e que cada um fazia o seu melhor, dentro das suas possibilidades.

José: Com os diferentes sites que podemos usar durante as aulas: mentimeter, Padlet...

Lia: ampliou minha visão sobre recursos digitais

Beatriz: Foi de grande importância, consegui um melhor engajamento dos meus alunos nas aulas de inglês, tornei minhas aulas virtuais mais dinâmicas com o uso de ferramentas que ainda não conhecia. Foi maravilhoso! Grande oportunidade de troca de experiências, crescimento pessoal e profissional.

Elly: Foram momentos de muita aprendizagem, mas também de desabafo e de acolhimento pois no início da pandemia o ensino remoto trouxe muitas angústias para os professores.

Rafael: De maneiras variadas. Tivemos a oportunidade assistir workshops sobre educação e metodologias ativas, aprendemos a lidar com alguns programas e ferramentas virtuais para as aulas remotas, nós pudemos trocar experiências com outros professores e o mais incrível de tudo foi ver que vários de nós já estávamos colocando em prática o que tinham acabado de ver nos encontros do DOLFER. Enfim, tudo muito enriquecedor para nossa prática docente.

Cora: Aprendi a usar ferramentas novas

Excertos do questionário (respostas à décima pergunta)

Verificamos que, para os colaboradores João, José, Lia, Beatriz e Cora, que atuam em sala de aula de escola pública com no mínimo três anos de experiência, o Projeto os ajudou a saberem como usar as ferramentas *online*. Como afirma João: *Me ajudou em diversas formas, a primeira de todas foi a possibilidade de melhorar o meu uso da ferramenta Google Meet (...)*.

Percebemos que, a partir do conhecimento adquirido no Projeto, houve uma mudança de postura em relação à utilização das ferramentas *online* nas aulas, como apontado por Rafael (*(...) já estávamos colocando em prática o que tinham acabado*

de ver nos encontros do DOLFER) e reforçado por Beatriz ((...) consegui um melhor engajamento dos meus alunos nas aulas de inglês, tornei minhas aulas virtuais mais dinâmicas(...)). Essas respostas refletem as ideias apresentadas por Lopes (2012), ao afirmar que o conhecimento adquirido a respeito das ferramentas digitais se transforma em ótima ferramenta do ensino de inglês além de facilitar o modo de comunicação entre os participantes, consolidando os conhecimentos na língua.

Maria, por sua vez, compreendeu que não tinha culpa da situação [da pandemia]. Conforme foi amplamente divulgado na mídia, no contexto das aulas remotas na pandemia, os professores foram culpados, muitas vezes, por não estarem em sala de aula para ministrar as aulas presenciais. Esse sentimento de Maria reflete uma preocupação levantada por Santos, Lima e Sousa (2020) e Araújo (2020) ao afirmarem que os professores foram colocados na “linha de frente” para trabalharem sozinhos e sem suporte e ainda foram responsabilizados pelas falhas que surgiram.

Para Elly, *foram momentos de muita aprendizagem, mas também de desabafo e de acolhimento, pois no início da pandemia o ensino remoto trouxe muitas angústias para os professores.* Destacamos o momento de desabafo que foi proporcionado para relato das dificuldades e desafios do trabalho do professor neste período de pandemia. Nas palavras de Saviani e Galvão (2021, p. 39)

(...) que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho.

Com relação à décima primeira pergunta, indagamos sobre o que foi mais e menos relevante no Projeto e os colaboradores responderam:

João: Como em 2020 eu estava com o meu horário bastante corrido, infelizmente não pude participar de todos os encontros. Entretanto, de todos os encontros que pude participar, além da primeira oficina sobre o uso das plataformas, o que mais foi relevante para mim foi a roda de conversa sobre a elaboração de materiais didáticos com a professora XXXX. Ela trouxe muitas colaborações excelentes para se levar em conta durante a produção dos materiais para a aula e das atividades durante o período remoto e isso foi muito importante para mim, pois, eu estava vivendo esse momento na minha experiência como professor.

Maria: O mais relevante foi compreender o mundo online, conhecer muitas ferramentas e quem ensinava tb era novo. Nos adaptamos as situações, mas a pandemia sempre nos puxa para baixo. É desumano o que passamos e estamos no caos.

José: Tudo abordado no curso foi relevante, grata pela disponibilidade dos docentes nos dar uma luz nesse fim de túnel.

Lia: A discussão sobre plano de aula e sequência didática para mim foi essencial. Todos os encontros foram produtivos, porém os minicursos foram bem mais significativos

Beatriz: O evento caiu como uma luva. Todos os temas, oficinas e rodas de conversa apresentados foram pertinentes. Indispensáveis para que pudéssemos ministrar da melhor forma as nossas aulas, sempre considerando a realidade do estudante e respeitando as limitações deles bem como as nossas.

Elly: Saber que mesmo tarde da noite, depois de um dia de trabalho, tinha professores online, dispostos a participar e compartilhar experiências. Não consigo lembrar de algo que foi menos relevante.

Rafael: Honestamente, foi tudo tão pertinente para aquele momento que fica difícil classificar algo como "mais relevante". Como tenho que dar uma resposta, diria que os encontros com o professor XXXX sobre as ferramentas usadas para as aulas remotas foram importantíssimos, visto que a maioria de nós, professores, ainda estávamos nos adaptando a toda essa tecnologia e tínhamos pouca familiaridade com o Work Sapce do Google. Um outro momento bastante marcante, foi o workshop sobre gêneros virtuais como os MEMES. Nesse workshop, entendemos o valor de acrescentar em nossas aulas algo tão presente no dia-a-dia dos alunos e com isso cativar a atenção deles, bem como quebrar a frieza que o contato virtual naturalmente promove.

Cora: Foi mais relevante aprender com as experiências de outros professores

Excertos do questionário (respostas à décima primeira pergunta)

Como podemos observar, 100% dos colaboradores se sentiram acolhidos e atendidos em alguma dificuldade que tinham no contexto de ERE. Identificamos em suas respostas a mesma urgência mencionada nas respostas da questão nove sobre a necessidade de aprender a usar as plataformas digitais nas aulas remotas. Sobre essa urgência, Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1640) afirmam que:

Os(as) professores(as), “da noite para o dia”, tiveram que se descolar e deslocar-se de um cotidiano relativamente estável de preparação, realização e acompanhamento de aulas, para uma configuração de ensino e aprendizagem bastante diversa: o ensino remoto. Portanto, na atualidade, é imperativo que saibam lidar com os inúmeros desafios e encontrem saídas para viabilizar a continuidade do seu ofício.

João afirmou que, para ele, *o que mais foi relevante (...) foi a roda de conversa sobre a elaboração de materiais didáticos*, assim como Lia, ao descrever como *essencial a discussão sobre plano de aula e sequência didática*. Verificamos que, mesmo tendo perfis bem distintos (João com 23 anos cursando o 9º período do curso de Letras, com três anos de experiência em sala de aula e Lia com 45 anos, doutoranda, com vinte e sete anos de experiência em sala de aula) ambos se beneficiaram mais das oficinas de elaboração de material didático, o que corrobora o cuidado apontado por Lopes (2012) sobre a importância de um material didático mais atraente como facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

Para Maria, o DOLFER a ajudou a *compreender o mundo online, conhecer muitas ferramentas*; para Rafael (...) *os encontros com o professor xxx sobre as ferramentas usadas para as aulas remotas foram importantíssimos*. Podemos verificar, assim, que ambos abordaram novamente o conhecimento e uso de ferramentas digitais como relevantes, confirmando a urgência na aquisição desse conhecimento para a ministração das aulas remotas. Para Coll e Monereo (2010), os novos cenários educacionais vão exigir um conhecimento das ferramentas digitais para a mediação entre os conteúdos, professores e alunos.

Maria, por sua vez, revela também em sua fala o sentimento que tem em relação ao que vinha vivenciando (*É desumano o que passamos e estamos no caos*). Constatamos em sua fala o quanto a sobrecarga de trabalho pode estar afetando a vida dos professores, pois o trabalho em *Home office* pode até duplicar,

especialmente para as mulheres, as jornadas de trabalho ao terem que dar conta de casa, criança, roupas, comida, estudos, marido e ainda uma extensa agenda de trabalho, sendo tudo no mesmo ambiente, sem hora determinada para começar ou terminar cada tarefa.

Para os outros professores, a oportunidade de troca de experiências foi o que o DOLFER deixou de mais significativo, como citam Elly (*Saber que mesmo tarde da noite, depois de um dia de trabalho, tinha professores online, disposto a participar e compartilhar experiências*) e Cora (*Foi mais relevante aprender com as experiências de outros professores*). Essas respostas ilustram o entendimento de Liberali (2020) sobre a importância de se construir espaços de troca de experiências para os professores expressarem como estão se sentindo a respeito do que lhes foi imposto.

Perguntamos, na décima segunda questão, sobre as dificuldades que os colaboradores tinham no ERE e que eles acreditavam terem sido superadas após a participação no Projeto. Eles nos responderam o seguinte:

João: Acredito que essencialmente dificuldades tecnológicas. Eu usava o básico do mais básico que as ferramentas tinham para oferecer.

Maria: Não sabia compartilhar nada, nem fazer ou pedir uma reunião. Que existia muitos aplicativos para o meet não travar. Observei muita atividade excelente compartilhada e vi muitos colegas com a mesma dificuldade e tentando superar. A oficina trouxe luz para lecionar. Eu entendo que aos poucos aprendia junto com meus alunos todos os dias. Estava devagar nos aprendizados, hoje não estou em sala de

José: Em quais ferramentas usar.

Lia: aprimorou a interação e possibilitou trabalhar com outros recursos digitais

Beatriz: Eu tinha bastante dificuldade em manusear as extensões do Google. Na verdade, eu não conhecia.

Elly: Entender a teoria, por exemplo já trabalhava com gêneros multimodais, mas não sabia muito sobre o tema.

Rafael: Principalmente a falta de familiaridade com as ferramentas usadas durante as aulas remotas. Também como lidar melhor com a falta de participação dos alunos, que não ligavam nem a câmera.

Excertos do questionário (respostas à décima segunda pergunta)

Como podemos observar ao longo das respostas, as aulas remotas exigiram dos professores o conhecimento sobre ferramentas digitais que até o momento não eram muito utilizadas pelos docentes em suas aulas, já que presencialmente se supria muitas das necessidades que surgiam. Esse fato pode ser observado nas respostas de João (*essencialmente dificuldades tecnológicas*), de José (*Em quais ferramentas usar*) e na de Rafael (*falta de familiaridade com as ferramentas usadas durante as aulas remotas*). Essas falas corroboram com Coscarelli (2020) quando afirma que não falta tecnologia a ser usada e sim capacitação dos professores para que eles se sintam à vontade e confiantes para usar com propriedade as ferramentas digitais nas aulas.

João, em sua fala, resume o que todos os colaboradores responderam, ou seja, todos os colaboradores tiveram dificuldades tecnológicas. Essa ideia retoma a discussão de Rosa (2020) de que na educação o uso das TDICs sempre enfrentou

as barreiras da falta de preparo e da desinformação dos docentes. Porém, como defendemos anteriormente neste trabalho, no cenário de ERE, entendemos que essa barreira perpassa, sobretudo, a falta de oportunidades de capacitação e investimento contínuo na formação docente.

Maria, de 34 anos, seis anos de ensino e formada desde 2018 (recentemente), afirmou ter uma dificuldade mais acentuada com as ferramentas digitais (*Não sabia compartilhar nada*), confirmando a falta de uma formação inicial e/ou continuada para enfrentar novas modalidades de ensino, sejam elas presenciais ou virtuais. Essa ideia é reforçada por Cordeiro (2020. p. 10) ao afirmar que “nem todos os educadores brasileiros tiveram formação adequada para lidarem com as novas ferramentas digitais”.

Todos os colaboradores demonstraram dificuldades em usar as ferramentas tecnológicas para ministrarem as aulas remotamente e com o projeto DOLFER expandiram o repertório de recursos digitais a serem usados em sala de aula e trocaram conhecimentos. Afirmamos isso com base nas falas de Lia (*aprimorou a interação e possibilitou trabalhar com outros recursos digitais*), Beatriz (*Eu tinha bastante dificuldade em manusear as extensões do Google. Na verdade, eu não conhecia*), Elly (*(...), mas não sabia muito sobre o tema*) e Cora (*Uso de ferramentas que antes desconhecia*).

Na décima terceira pergunta, questionamos os professores sobre o impacto do Projeto DOLFER na formação deles como professores de LI. Destacamos as seguintes respostas:

João: O projeto DOLFER teve um impacto grandioso na minha formação levando em conta que veio em um momento muito oportuno. Ninguém estava acostumado com esse modelo de ensino e o DOLFER surge como um projeto de união entre professores que precisavam aprender formas novas de ensinar e usar as ferramentas digitais ao nosso favor. As oficinas sobre as ferramentas, as mesas redondas e as discussões sobre elaborações de materiais e os planos de aula com o uso de tirinhas e as diversas possibilidades de gêneros textuais viabilizados pelas plataformas digitais me mostrou diversos caminhos possíveis de serem tomados durante o ensino remoto.

Maria: Me fez ver outra forma de lecionar e pensar que não possuía conhecimento. Abriu um leque de conhecimento.

José: Me ajudou com teorias acerca do porquê eu usar determinada abordagem.

Lia: grande impacto, além de me motivar ainda mais.

Beatriz: O projeto apresentou-me uma nova perspectiva de abordagem da língua inglesa para as aulas virtuais. Apesar de lecionar a um tempo considerável, tive um pouco de dificuldade em pensar sobre como eu iria “atrair” os alunos. Sabemos que infelizmente aprender inglês na escola pública não tem sido prioridade para muitos. Contudo a forma como o idioma é apresentado pode mudar completamente essa visão resultando num processo de aprendizagem mais significativo.

Elly: Creio que foi **conhecer mais a sobre metodologias ativas**.

Rafael: Posso realmente dizer que o DOLFER foi fundamental naquele momento. O projeto **me ajudou a ver que o ensino remoto pode sim ser bastante efetivo**, apesar das circunstâncias, sobretudo na disciplina de Língua Inglesa que dispões de uma carga horária reduzida, menor ainda neste ensino emergencial.

Cora: Aprendi muito com as experiências de outros professores

Excertos do questionário (respostas à décima terceira pergunta)

Em sua resposta, João evidenciou que ninguém estava acostumado com o modelo do ERE. Maria, por sua vez, evidencia uma nova perspectiva sobre a forma de lecionar, pois na resposta à pergunta anterior ela disse que (...) *não sabia compartilhar nada, nem fazer ou pedir uma reunião(...)* e agora *ela entende que Me fez ver outra forma de lecionar e pensar que não possuía conhecimento. Abriu um leque de conhecimento.*

Beatriz relatou que *O projeto apresentou-me uma nova perspectiva de abordagem da língua inglesa para as aulas virtuais.* Sua resposta está em sintonia com a de Rafael ao reportar que *O projeto me ajudou a ver que o ensino remoto pode sim ser bastante efetivo (...).* Verificamos que ambos demonstram ter uma nova forma de abordar as aulas de LI e tornar o ensino mais efetivo. Ainda sobre as percepções pessoais dos colaboradores, observamos que Lia sentiu-se mais motivada e Cora percebeu que tinha aprendido com as experiências de outros professores.

Constatamos que, para os professores, o Projeto se tornou um espaço de troca de experiência, de aprendizado e de questionamento do modelo até então vigente e do que foi imposto com o ERE. Assim, entendemos que o DOLFER possibilitou "(...) novas possibilidades de ser, agir e sentir" como afirma Liberali (2020, p. 17), favorecendo a construção do "inédito viável" para aquele coletivo de professores.

Nessa direção, em meio ao desespero e desamparo, é preciso construir espaços em que as pessoas tenham a possibilidade de falar sobre suas experiências, em que questionamentos amplos sejam feitos, em que possibilidades de trocas sejam criadas, e que a construção do inédito viável se realize como o resultado dessa dialética entre o possível e o restrito. (LIBERALI, 2020, p.17)

Em resposta à décima quarta e última pergunta, sobre o interesse dos colaboradores numa segunda edição do Projeto DOLFER, as justificativas foram diversas, mas convergentes, como descrito a seguir:

João: Com toda certeza sim. Agora estamos um pouco mais acostumados com essa modalidade de ensino, mas, acredito que uma segunda edição com momentos para troca de experiências vividas durante esse momento e os seus diversos contextos seria de uma riqueza imprescindível.

Maria: Sim, ampliar meus conhecimentos e praticar as ferramentas para a realidade da educação. Conhecimento é a chave para a educação e a vida.

José: Sim. Pois precisamos sempre fazer uma reciclagem pedagógica.

Lia: Sim, acredito que sempre é importante conhecer mais recursos, além de trocar ideias com outros profissionais é enriquecedor

Beatriz: Sim! Ainda precisamos aprender mais sobre o mundo virtual e usá-lo a favor de uma educação pública VIRTUAL de qualidade.

Elly: Gostaria que fosse mais divulgados, que a programação fosse sempre exposta e lembrada com dias e horários fixos.

Rafael: Simmmmmmmmmmm. Infelizmente no Brasil, a Educação Superior e a Educação Base ainda funcionam de forma muito independentes. Projetos como o DOLFER são fundamentais porque eles aproximam essas duas realidades e promovem um intercâmbio que beneficia grandemente os profissionais do Ensino Base.

Cora: Sim

Excertos do questionário (respostas à décima quarta pergunta)

Em sua totalidade, os colaboradores desejam que haja uma segunda edição do projeto, seja para aprenderem mais sobre as ferramentas digitais nas aulas remotas ou para compartilharem as experiências vividas durante esse período. João e Lia destacam que gostariam de trocar experiências com outros professores. Já Maria, José e Beatriz desejam continuar sua formação e aprenderem mais sobre as TDICs para utilizarem em sala de aula. Essas respostas evidenciam o quanto o contexto de ERE provocou uma inquietação nos professores em prol da promoção de mudanças em sala de aula, diante do “cenário perverso” vivenciado (LIMA; SOUSA, 2020).

Essa ideia também foi reforçada por Denardi, Marcos e Stankoski (2021, p. 127) ao afirmarem que “O uso de novas tecnologias e a necessidade de sua adaptação às aulas virtuais foram ferramentas impulsionadoras de novas práticas pedagógicas e/ou formas alternativas de se ensinar e aprender (...)”

Deste modo, partindo das respostas dos colaboradores da pesquisa, analisamos como positiva e necessária a criação de um espaço de troca de conhecimento e experiências como o Projeto DOLFER, proporcionando aos professores em formação a mobilização de vários saberes necessários à sua prática docente, sobretudo no contexto de ERE.

Ao longo da análise de dados, identificamos que a principal dificuldade dos professores colaboradores ao ministrarem as aulas remotas era o pouco conhecimento sobre as ferramentas necessárias, o que, por sua vez, resultava na incapacidade de fazer uso desses recursos. Verificamos também que, a partir das ações do Projeto DOLFER, os professores se sentiram mais confiantes na ministração das aulas em ERE, pois adquiriram o conhecimento mínimo sobre a utilização dos meios digitais para tal. Por fim, constatamos que, para os professores, as ações mais significativas do Projeto foram as oficinas sobre como utilizar as ferramentas digitais em sala e o momento de troca de experiências sobre como os professores estavam lidando com o ERE, que correspondiam, na verdade, aos temas centrais dos encontros.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 2 um resumo do perfil e das respostas de cada colaborador participante da pesquisa:

Quadro 2 – Resumo das respostas dos colaboradores

PROFESSORES	RESPOSTAS
João	Considera-se digitalmente letrado, cursa o 9º período do curso de Letras-Inglês e tem pouca experiência de ensino. Afirmou ter se beneficiado com a troca de

	experiências e com a produção de material disponibilizado no DOLFER.
Maria	Terminou a graduação há três anos e tem pouca experiência em sala de aula. Não parece se considerar digitalmente letrada. Afirmou ter se beneficiado das oficinas sobre como usar as ferramentas tecnológicas. Sentiu-se grata pela oportunidade de aprendizado.
José	Apesar de estar cursando o 8º período já tem uma boa experiência em sala de aula. Considera-se letrado digitalmente, mas ainda assim se beneficiou com o conhecimento das diferentes plataformas que foram apresentadas para a utilização no ERE e das discussões sobre a produção de planos de aula e material didático.
Lia	Doutoranda, é a colaboradora mais velha do grupo e a que tem mais experiência em sala de aula. Afirmou ter ampliado a sua visão sobre as ferramentas digitais, uma vez que sua principal dificuldade era diversificar o repertório de recursos em sala de aula, o que foi possível conseguir a partir das oficinas do DOLFER. Se sentiu motivada com o projeto.
Beatriz	Graduada desde 2018, mas atua em sala de aula desde 2016. Não tinha muito conhecimento sobre as ferramentas para se utilizar em sala, buscou formação continuada nesse período de pandemia em que teve que se reinventar para ministrar as aulas. Com o conhecimento adquirido no Projeto DOLFER tornou as suas aulas de inglês mais dinâmicas e teve um maior engajamento dos alunos. Ela também conheceu uma nova abordagem do ensino de LI. Sua maior dificuldade era com as extensões do <i>Google</i> , pois não as conhecia.
Elly	Graduado desde 2016 com 6 anos de experiência em sala de aula, já trabalhava com gêneros multimodais em sala, mas tinha dificuldades em entender a teoria. Se beneficiou com a troca de experiências e com o conhecimento das metodologias ativas promovidas pelo DOLFER.
Rafael	Com 10 anos de experiência de ensino, sua principal dificuldade era a falta de familiaridade com as ferramentas digitais nas aulas remotas. Se beneficiou da oficina sobre o uso de memes em sala de aula aprendendo como inserir algo presente no dia a dia dos alunos em suas aulas. Buscou o projeto por necessidade de saber lidar com a nova realidade e, a seu ver, tudo foi muito relevante.
Cora	Formada desde 2009, com 15 anos de experiência em sala de aula, sua principal dificuldade era não conhecer as ferramentas utilizadas para o ERE. Com o projeto DOLFER, aprendeu a utilizá-las em sala de

	aula. O que foi mais relevante para ela foi a troca de experiências com outros professores.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Reafirmamos a importância de mais ações de natureza do Projeto DOLFER tanto pela UEPB quanto por outras instituições de ensino, pois diante da diversidade do perfil dos colaboradores, ano de formação distintos e tempo de experiência em salas de aula diferentes, idades variadas, níveis de letramento digital diferentes, constatamos, nesta análise, que todos os professores se beneficiaram de alguma forma das ações que o projeto ofereceu.

Diante do exposto, entendemos que o nosso objetivo geral com esta pesquisa foi alcançado uma vez que conseguimos analisar as contribuições do Projeto DOLFER na formação inicial e continuada de professores de LI em contexto de ERE, por meio de cada objetivo específico respondido a partir dos dados gerados com o questionário.

Na seção a seguir, discorreremos sobre as considerações finais sobre este estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia de COVID-19 trouxe muita mudança para a vida de todas as pessoas do planeta e obrigou todos a se adaptarem às novas condições impostas em termos de isolamento social, de modelos de relações pessoais e de modalidades de ensino que foram surgindo com o contexto de ERE.

A pandemia apresentou ao mundo uma realidade que nunca tínhamos vivido antes. Ensinou muito aos professores, às escolas e à educação de um modo geral. Não estávamos preparados para tal situação, pois nos cursos de formação não se ensina (ou não se ensinava) como dar aulas on-line; essa era uma tarefa de algumas instituições de Ensino Superior que utilizam a modalidade EAD, cuja proposta é bem distinta do que ocorre no ERE, com propósitos e plataformas muito bem definidas e planejadas, conforme já mencionamos anteriormente neste trabalho.

Nosso objetivo geral com esta pesquisa foi analisar as contribuições do Projeto DOLFER na formação inicial e continuada de professores de LI da Educação Básica. Com base nos dados gerados por meio do questionário aplicado, em resposta ao primeiro objetivo específico (descrever as principais dificuldades dos professores ao ministrarem suas aulas), constatamos que os saberes tecnológicos não eram suficientes para os professores ministrarem as aulas remotas, uma vez que muitos deles não conheciam algumas das ferramentas que precisariam utilizar. Quanto ao segundo objetivo específico (identificar os novos saberes construídos pelos professores a partir da participação no DOLFER), identificamos que foram exatamente os saberes relacionados ao uso das diversas plataformas e ferramentas digitais que os possibilitassem atuar em contexto de ERE. Por fim, quanto ao terceiro objetivo específico (verificar quais ações do Projeto DOLFER foram mais significativas na construção dos novos saberes e práticas dos referidos professores), verificamos que, além das ações voltadas à promoção de saberes, principalmente, quanto ao uso das TDICs, foi significativo para os professores o espaço criado com o Projeto para a troca de experiências e crescimento profissional.

Acreditamos que, apesar de todos os desafios e limitações, o ERE nos trouxe alguns ensinamentos, dentre os quais destacamos o compromisso com uma formação docente digitalmente letrada (XAVIER, 2011). Por isso, de agora em diante, não podemos deixar apenas a cargo dos professores buscarem por conta própria novos saberes em TDICs; é preciso que as instituições de ensino criem condições para que esses saberes sejam contemplados em seus currículos ao longo da formação docente, nos mais diversos componentes curriculares e por meio de atividades variadas, de modo a possibilitar a vivência teórica e prática desses saberes, bem como a criação de novas abordagens, metodologias e técnicas de ensino que atendam as demandas do século XXI.

No entanto, é preciso ter cautela para que, ao longo dos próximos anos, saibamos, como profissionais, exigir que haja uma organização e regularização do uso da tecnologia para que haja uma melhora no trabalho docente e não um enraizamento ainda maior dos problemas educacionais.

Não pretendemos esgotar o assunto aqui, mas esperamos, com esta pesquisa, contribuir para que outros projetos dessa natureza possam ser elaborados, desenvolvidos e divulgados como forma de favorecer a criação de redes de apoio para professores, em formação inicial e/ou continuada, não só com relação aos saberes sobre o uso das TDICS, mas sobre outros temas que se façam necessários a partir das demandas sociais que nos afetam dentro e fora de sala de aula.

Por fim, concluímos que o projeto DOLFER contribuiu de forma significativa na vida dos professores que dele participaram, mobilizando saberes, partilhas e formação atualizada sobre o ERE e sobre como atuar nele por meio de ferramentas e recursos mais apropriados. Diante do que foi relatado pelos professores colaboradores deste estudo, enxergamos no DOLFER um exemplo de inédito viável (FREIRE, 1987; LIBERALI, 2020) que foi construído, por professores para professores, de forma colaborativa, em meio ao caos em que estávamos (e ainda estamos vivendo) em tempos de pandemia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, v. 23, n. 84, p. 67-77, 2010.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto Acesso em: 15 ago. 2021.

ARAÚJO, Denise Lino de. Entrevista-Os desafios do ensino remoto na Educação Básica. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 231-239, 2020.

BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em Aberto**. Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.

BRASIL. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de

pandemia do Novo Coronavírus - COVID-1. Brasília: MEC, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**, aprovado em 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Foi revogado pelo Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017 que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm . Acesso em: 03 dez. 2021.

COLL, César; MONEREO, Carles. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-46, 2010. *E-book*.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 10 ago. 2021.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos. (orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, p. 15-20, 2020.

DENARDI, Didiê Ana Ceni; MARCOS, Raquel Amorogisnski; STANKOSKI, Camila Ribas. Impactos da pandemia covid-19 nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro** v. 74, nº 3, p. 113-143, Florianópolis, set/dez 2021.

DOLFER. **Docentes de Línguas em Formação para o Ensino Remoto**. 2020. Página inicial. Disponível em: <https://dolferletrasuepb.wixsite.com/dolfer>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, André Lucas Mendes Gomes. A formação docente inicial do contexto de pandemia: crise e desafios, obstáculos e possibilidades de sucesso (uma construção historiobiográfica da identidade docente). In: CONTIERO, Lucineia; LIMA, Bruno de; GALDINO, Francisli Costa. **Formação docente inicial e Ensino de língua inglesa**

em tempos de pandemia. (Recurso Eletrônico). Rio de Janeiro: e-Publicar, 2020, p. 35-44.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Márcia Pereira de. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível.** 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 13-21. *E-book*.

LOPES, Diana Vasconcelos. As Novas Tecnologias e o Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Científica Tecnologus**, 2012. Disponível em: http://www.unibrattec.edu.br/tecnologus/wp-content/uploads/2012/08/tecnologus_edicao_06_artigo_01.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, José Antônio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, [S. l.], v. 20, n. 26, p.2-35, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 11 ago. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. *E-book*.

ROSA, Rosane Teresinha Nascimento da. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19. **Rev. Cient. Schola.** Colégio Militar de Santa Maria Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, Número 1, Julho 2020, p. 1-4. Disponível em: [https://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20\(Rosane%20Rosa\).pdf](https://www.cmsm.eb.mil.br/images/CMSM/revista_schola_2020/Editorial%20I%202020%20(Rosane%20Rosa).pdf) . Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Idelsuite de Sousa; SOUSA, Nadia Jane de. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a Pandemia. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na Pandemia: A falácia do “ensino” remoto. **Universidade e sociedade.** Ano XXXI, nº 67, ANDES-SN, janeiro de 2021, p.36-49. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf Acesso em: 10 jul. 2021.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para a docência em cursos on-line. **Revista digital de tecnologias cognitivas.** PUC-São Paulo, no. 3 (janeiro-junho), p. 36-51, 2010.

SOCORRO, Adriana. Formação docente e o ensino dos gêneros do discurso: impasses e possibilidades na compreensão da teoria. In: GONÇALVES, Adair Vieira;

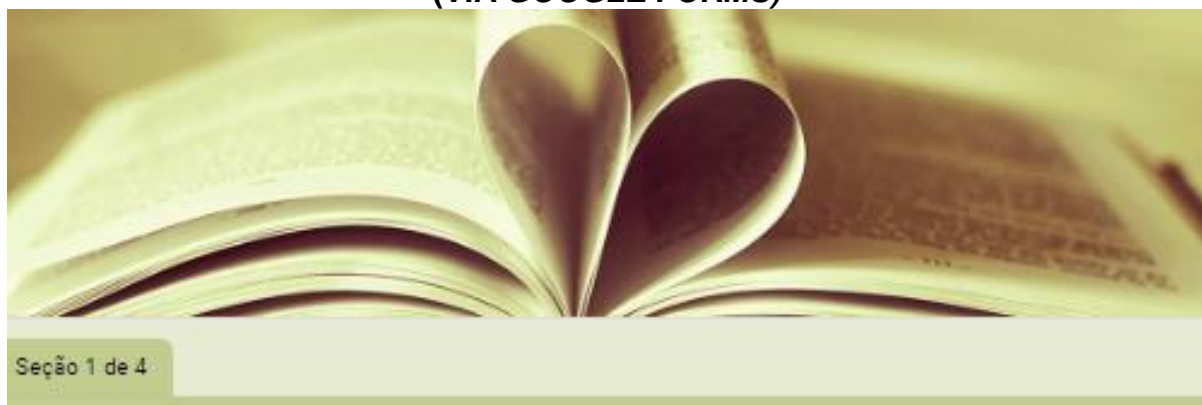
PETRONI, Maria Rosa (organizadores). **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas**. Dourados: Ed. UFGD, 2012, p. 13-45.

SOUSA, Carlos Henrique Andrade de; OLIVEIRA, Francisco Thiago Chaves de; MARTINS, Simão. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: O desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro v. 4 n.3 p. 141 Set/Dez 2020.

SOUSA, Janaina Rodrigues de. **O uso das redes sociais (rs's) como ferramenta pedagógica para a prática docente extraescolar**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Revista Calidoscópico**, Vol. 9, n. 1, p. 3-14, jan/abr 2011.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO ON-LINE (VIA GOOGLE FORMS)⁹



Seção 1 de 4

Questionário para participantes do Projeto DOLFER

Prezado (a) colaborador(a),

Você está sendo convidado(a) a colaborar com uma pesquisa que tem como objetivo geral analisar os impactos do Projeto DOLFER na formação docente inicial e/ou continuada em língua inglesa. Trata-se de uma pesquisa realizada como Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de graduação em Letras-Inglês na UEPB (Campus I). Para isso, será utilizado um breve questionário que pode ser respondido em um tempo médio de dez minutos.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento. Esclareço que todas as informações serão tratadas de modo confidencial e anônimo e poderão ser divulgadas com fins científicos, mantendo-se o cuidado de garantir o anonimato e a confidencialidade dos colaboradores. Caso concorde em participar, peço, por favor, que assinale o termo de concordância e prossiga. É importante que você responda todas as perguntas para que sua participação seja computada.

Agradeço, desde já, pela colaboração.

Jaqueline Feliciano Gomes
Graduanda em Letras-Inglês pela UEPB (Campus I)
Email para contato: jaquelinefeliciano10@gmail.com

Confirme o seu consentimento *

- Aceito participar da pesquisa e permito a divulgação de minhas respostas.
- Não aceito participar da pesquisa.

Próxima

Limpar formulário

⁹ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeiKIKIhpeNknZnpBGb7g1FOgmCLzclG4wCFtI_CkQmplRUBA/viewform

Seção sem título

Nome

Sua resposta

Idade

Sua resposta

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Dados relacionados à formação acadêmica e profissional

01.Qual a sua formação acadêmica? *

Sua resposta

02.Em qual instituição você estudou/está estudando? *

Sua resposta

03.Em que ano você concluiu sua graduação?/ Qual período você está cursando na graduação? *

Sua resposta

04.Você tem experiência de ensino? *

- Sim
- Não

Se você respondeu afirmativamente à questão 04, responda as questões 05, 06 e 07:

05.Há quanto tempo você ensina? *

Sua resposta

06.Em que tipo de instituição você ensina? *

- Escola Pública
- Escola Privada
- Escola de Idiomas
- Universidade Pública
- Universidade Privada
- Outro

07.Em qual (quais) série(s) você ensina? *

Sua resposta

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Dados relacionados à experiência no projeto DOLFER

08. Como você tomou conhecimento do projeto DOLFER? *

Sua resposta

09. O que te levou a participar dessa formação? *

Sua resposta

10. De que forma o projeto ajudou na sua atuação nas aulas remotas? *

Sua resposta

11. O que foi mais relevante para você nos encontros? O que foi menos relevante? Por quê? *

Sua resposta

12.Quais dificuldades você tinha no ensino remoto que considera terem sido superadas após a participação no projeto DOLFER? *

Sua resposta

13.Qual o impacto do projeto DOLFER na sua formação como professor de Língua Inglesa? *

Sua resposta

14.Você gostaria que houvesse uma segunda edição do projeto DOLFER? Por quê? *

Sua resposta

Voltar

Enviar

Limpar formulário