



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
COLEGIADO DE LETRAS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS

ISABELLA JESUS DE OLIVEIRA

CRENÇAS E ENSINO EMERGENCIAL REMOTO: EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORES DE LI DE ESCOLAS PÚBLICAS EM RIACHÃO DO JACUÍPE EM
TEMPOS DE PANDEMIA.

CONCEIÇÃO DO COITÉ
2022

ISABELLA JESUS DE OLIVEIRA

CRENÇAS E ENSINO EMERGENCIAL REMOTO: EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORES DE LI DE ESCOLAS PÚBLICAS EM RIACHÃO DO JACUÍPE EM
TEMPOS DE PANDEMIA

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XIV, como requisito final à conclusão do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas.

Orientadora: Profa. Letícia Telles da Cruz

CONCEIÇÃO DO COITÉ
2022

ISABELLA JESUS DE OLIVEIRA

CRENÇAS E ENSINO EMERGENCIAL REMOTO: EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORES DE LI DE ESCOLAS PÚBLICAS EM RIACHÃO DO JACUÍPE EM
TEMPOS DE PANDEMIA

Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus XIV, como requisito final à conclusão do Curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas.

Orientadora: Profa. Letícia Telles da Cruz

Aprovada em: ____/____/____

Banca examinadora

Letícia Telles da Cruz – Orientadora
Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV

Neila Roberta Carvalho Ramos – Membro
Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV

Fernando da Conceição Sodré – Membro
Universidade do Estado da Bahia – Campus XIV

CONCEIÇÃO DO COITÉ
2022

Dedico este trabalho à Pedro Paulo Jesus de Oliveira (*In Memoriam*), meu tio e inspiração docente. À minha família, meu esposo, meus pais e minha fonte de força inesgotável, Isadora. Aos meus colegas de jornada e professores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço antes de tudo, ao meu Deus, fonte inesgotável de cuidado e amor. Agradeço ao Deus que me sustentou nos momentos difíceis, ao Deus que me concedeu inúmeras graças durante o percurso, ao Deus que permitiu que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, Márcia e Ezequiel, por terem me educado e prestado apoio em forma de preocupação. À minha irmãzinha Isadora, que só por existir, me dá incentivo de ir em busca sempre do melhor. Ao meu esposo, Jailton, por sempre me encorajar mesmo quando eu queria desistir.

À minha família e amigos que contribuíram de forma ímpar no meu processo formativo. Aos professores que encontramos durante essa caminhada, em especial à minha orientadora Letícia Telles, sempre me impulsionando a querer dar o melhor de mim mesma, sem ela não seria possível a realização deste trabalho.

Aos colaboradores do Campus XIV, pelos serviços prestados que contribuíram com a nossa formação. E por fim, aos meus colegas de curso, pelos momentos vividos, pelo apoio mútuo nos momentos de angústia, pela alegria celebrada nos momentos de alegria. Vocês tornaram a trajetória mais leve.

Never stop dreaming, never stop believing, never give up, never stop trying, and never stop learning.

Roy T. Bennett

RESUMO

O presente trabalho busca trazer discussões acerca das experiências de professores de língua inglesa em escolas públicas no município de Riachão do Jacuípe – BA. No âmbito do sistema educacional, mudanças aconteceram com a chegada do COVID-19, ocasionando a parada repentina das aulas presenciais, restando a alternativa de recorrer ao uso de tecnologias digitais para a mediação das aulas durante o ensino remoto emergencial. A partir disso, a vivência docente perpassa por modificações e suas crenças podem interferir em suas abordagens de ensino. Nesse sentido este trabalho tem o objetivo de avaliar as crenças de professores da educação básica no município de Riachão do Jacuípe sobre o ensino de LI em escolas públicas, em período anterior e durante a pandemia do COVID-19, com vistas a perceber possíveis mudanças nas abordagens de ensino. A pesquisa foi realizada com 06 (seis) professores e em linhas gerais constatou-se a importância do uso das TD durante o ERE nas aulas de LI. Algumas crenças de professores foram evidenciadas e mantidas durante o período de estudo. Para aporte teórico-metodológico desta pesquisa as contribuições de autores como Almeida Filho (1995), Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Cipriano (2019) Creswell (2010), Cruz (2013), Pereira (2011) e Charczuk (2020) foram fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Palavras chave: crenças; tecnologias digitais; professores; escola pública.

ABSTRACT

The present paper seeks to bring discussions about the experiences of English language teachers in public schools in the city of Riachão do Jacuípe - BA. Within the educational system, changes happened with the arrival of COVID-19, causing the sudden stop of face-to-face classes, leaving the alternative of resorting to the use of digital technologies to mediate classes during emergency remote teaching. From this, the teaching experience goes through changes and their beliefs can interfere with their teaching approaches. In this sense, this paper has the objective to evaluate the beliefs of basic education teachers in the city of Riachão do Jacuípe about the teaching of English Language in public schools, in the previous period and during the COVID-19 pandemic, in order to perceive possible changes in the teaching approaches. The research was carried out with 06 (six) teachers and, in general, the importance of the use of Digital Technologies during the emergency remote teaching in English Language classes. Was verified, some teachers' beliefs were evidenced and maintained during the study period. For the theoretical and methodological contribution of this research, authors such as Almeida Filho (1995), Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Cipriano (2019) Creswell (2010), Cruz (2013), Pereira (2011) and Charczuk (2020) were fundamental for the elaboration of this work.

Keywords: Beliefs; Digital Technologies; teachers; Public school.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: NOVOS CONTEXTOS; OUTROS DEVIRES.....	15
3 O LETRAMENTO DIGITAL E AS EXPERIÊNCIAS NO ERE.....	21
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	30
4.1 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	30
4.2 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	31
4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS USADOS.....	32
5 ANÁLISE DOS DADOS.....	34
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	47
ANEXOS.....	51
APÊNDICES.....	54

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da inquietação desenvolvida a partir da visão construída durante o meu processo de formação docente e aguçada no decorrer das observações feitas no Estágio Supervisionado I (2019.2), que despertou a curiosidade de analisar uma possível resistência (PAES; JORGE, 2009) dos alunos da escola básica em relação ao aprendizado de língua inglesa. Acredita-se que essa resistência seja motivada por algumas crenças preestabelecidas e que estas podem ser modificadas sob determinadas circunstâncias.

Durante o Estágio Supervisionado realizado em uma escola de educação básica do Distrito de Barreiros, município de Riachão de Jacuípe, pude observar a resistência de muitos alunos durante as aulas de Língua Inglesa, por meio de ações e palavras que apontavam claramente o descontentamento destes. Ouvimos corriqueiramente frases como “Pra quê eu vou aprender inglês se eu não vou viajar pra fora?” ou “Eu não estou sabendo nem o português direito, que dirá o inglês.”

Neste contexto, o professor encontra dificuldades para desempenhar o seu papel docente, agravada pela desmotivação dos alunos, o que reflete na sua própria (des)motivação. Paes e Jorge (2009, p. 165) interpretam essa desmotivação como um sinal de resistência “a qualquer proposta de educação que não lhes parece adequada às suas realidades”. Tais resistências podem ser provocadas por desencontros entre a abordagem de ensinar do professor e a abordagem de aprender dos alunos (ALMEIDA FILHO, 1993).

Esse cenário observado foi antes da pandemia do novo coronavírus, que chegou ao Brasil em março de 2020 e desestabilizou totalmente a vida humana, implicando mudanças em áreas diversas e também na educação. O alto índice de contaminação e as elevadas taxas de mortalidade, fizeram com que medidas sanitárias fossem tomadas. O isolamento social, se tornou imprescindível no combate ao COVID-19, sendo necessária a suspensão das aulas da rede pública e privada, da educação infantil ao ensino superior.

Inicialmente, acreditava-se que seria uma situação momentânea, mas com o passar do tempo foi preciso se adaptar à atual condição que se estendeu até

aproximadamente novembro de 2021, quando a vacinação atingiu mais de 50% ¹da população acima dos 12 anos e mobilizou os governos na esfera estadual e municipal para o retorno gradativo às aulas presenciais, uma vez que a pandemia parecia controlada por conta da diminuição no número de mortes na população baiana.

Nesse contexto, quem tinha aulas presenciais, teve que se adequar às novas formas de ensino/aprendizagem, conhecido como ensino remoto emergencial (ERE) que se flexibilizou em meados de 2021.2, quando algumas escolas, seguindo as orientações dos órgãos de saúde pública, dividiram as turmas, mesclando entre o ensino presencial e o ensino remoto. Essa adaptação trouxe um grande impacto no uso abrangente das Tecnologias Digitais (TD), pois foi preciso o uso destas na execução das atividades. Cipriano (2019), entende que as TD “são uma realidade inegável, pois elas conseguem dinamizar o ensino-aprendizagem dentro das escolas e sua presença auxilia o professor na organização do trabalho pedagógico”. (CIPRIANO, 2019, p.162).

Professores e alunos passaram a experienciar o ensino remoto emergencial por um longo período, com a utilização de tecnologias digitais (TD) e aulas síncronas e assíncronas, conhecidas como ensino híbrido. Ao conceituar o ensino híbrido (*Blended Learning*), Morais e Souza, (2020 *apud* SOUZA, 2015) entendem

por essa abordagem como sendo um processo de intersecção entre técnicas de aprendizagem convencionais e virtuais apoiadas pelas tecnologias interativas. Em outras palavras, há uma combinação do aprendizado on-line com o off-line, em modelos que mesclam momentos nos quais os educandos estudam sozinhos (virtual), com os que a aprendizagem se dá na forma presencial. Além disso, tem-se uma valorização da interação entre pares e entre aluno e professor mediador. (MORAIS; SOUZA, 2020 *apud* SOUZA, 2015, p.44)

Charczuk (2020) esclarece que

o ensino remoto não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa certa transposição do ensino presencial para o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de

¹ Aproximadamente 7,5 milhões de baianos receberam a primeira e segunda dose da vacina contra a COVID-19, resultando na queda dos números de infectados pela doença e conseqüentemente na significativa diminuição da ocupação de leitos nos hospitais e mortes. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/>

apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos.” (CHARCZUK, 2020 p.4-5).

No entanto, a realidade nem sempre é aquela planejada, assim como a prática pode ser muito diferente da teoria. Nas escolas públicas, a educação dos alunos foi muito prejudicada, pois ao considerar o perfil dos alunos, nos deparamos com realidades diversificadas no tocante aos aspectos social e econômico, principalmente. Muitos alunos da rede de ensino público não têm acesso a internet e/ou não possuem aparelhos tecnológicos para que essa ação pedagógica (CHARCZUK, 2020) pudesse ser viabilizada. Em algumas localidades demorou muito para que esse suporte tecnológico chegasse até os mais vulneráveis social e economicamente falando. Com o ano letivo de 2020 totalmente afetado, o Governo do Estado da Bahia anunciou em fevereiro de 2021 o início do ano letivo² 2020/2021 na rede estadual de ensino.

Todos esses fatores contextuais impactaram diretamente na prática docente do professor. Se em 2019.2, as observações realizadas durante o Estágio Supervisionado mostravam resistência por parte de discentes diante de uma abordagem de ensino que não os ajudava a construir sentido na aprendizagem de Língua Inglesa, a partir de 2020 a configuração de sala de aula se ampliou para a esfera digital, ambiente bem conhecido para muitos jovens na idade escolar básica, mas pouco usado como aparato pedagógico para aprendizagem.

Em tempo anterior à pandemia, já existia certo incentivo para a imersão no letramento digital nas escolas, contudo, apesar de algumas escolas serem equipadas com laboratório de informática, na maioria das vezes era inutilizado, principalmente em escolas públicas. Contáveis e raras vezes os alunos visitavam e utilizavam o espaço durante a vida escolar com precárias condições de uso do sistema e/ou internet. Esses recursos podem ser bem utilizados e de maneira bastante proveitosa, com objetivos bem delineados, pois “Para que a escola se torne uma agência de letramento digital, é

² Programado para início no dia 15 de março de 2021, de forma 100% remota, também contou com o lançamento do “Guia do estudante e da família”, trazendo orientações para o ano letivo de 2020/2021. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/governador-anuncia-inicio-do-ano-letivo-na-rede-estadual-de-ensino>; <http://www.bahia.ba.gov.br/2021/03/noticias/educacao/secretaria-da-educacao-lanca-guia-do-estudante-e-da-familia-com-orientacoes-sobre-o-ensino-remoto/#:~:text=A%20Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do,agravamento%20da%20pandemia%20do%20Coronav%C3%ADrus>

necessário refletir sobre o que isso quer dizer e ter claras as competências que precisam ser desenvolvidas nos alunos-usuários de computadores e da Internet.” (RIBEIRO, 2009, p. 32)

Apesar das grandes dificuldades enfrentadas, ficamos frente a frente com diversas possibilidades que as TD têm a nos oferecer na área da educação. Se no ensino de LI, na modalidade presencial, muitas crenças surgem tanto para alunos, quanto para os professores, no ensino remoto não poderia ser diferente, para aqueles sujeitos que acham desnecessário o seu aprendizado na escola regular, porque não visualizam um benefício prático. Diante desse contexto, levantamos a seguinte questão-problema: Quais são as crenças de professores de LI em contexto de escola pública sobre o ensino remoto emergencial mediado pelas TD, e como elas impactam/impactaram em suas práticas pedagógicas?

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral avaliar as crenças de professores da educação básica no município de Riachão do Jacuípe sobre o ensino de LI em escolas públicas, em período anterior e durante a pandemia do COVID-19, com vistas a perceber possíveis mudanças nas abordagens de ensino, a partir da experiência com diferentes ações pedagógicas. Para suporte ao objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1. Mapear produções acadêmico-científicas, no período de 2020 a 2021, que discutam sobre o ensino remoto de LI em contexto de pandemia; 2. Realizar pesquisa contextual online por meio de questionário, para mapear as concepções teórico-metodológicas dos docentes participantes da pesquisa em relação ao uso das TD durante a atividade remota e em período anterior à pandemia; 3. Inferir as crenças dos docentes participantes da pesquisa em relação ao ensino de LI mediado por tecnologia; 4. Identificar possíveis mudanças no repertório de crenças dos docentes participantes da pesquisa em relação ao uso de TD em aula de língua inglesa.

Acredita-se que o estudo das crenças será benéfico, uma vez que “dentre tantas contribuições, oportuniza aos aprendizes de línguas a compreensão das suas ações, das estratégias de aprendizagem usadas, da influência das crenças no aprendizado (ou não) de determinada língua estrangeira.” (CRUZ, 2013, p. 21). Na comunidade acadêmica é comum ouvirmos relatos das dificuldades que os professores de língua inglesa enfrentam com o contexto das aulas na educação básica. Considera-se a importância desse estudo para a reflexão do caso, não somente para os alunos, mas

também para os professores. O reconhecimento das crenças dos alunos e dos professores pode ajudar a mudar seus comportamentos em relação ao aprendizado e ensino de língua inglesa.

Barcelos (2006) aponta que o estudo das crenças se voltava inicialmente para os cursos de Letras e depois passou a investigar também as crenças de alunos e professores na escola pública. As crenças, nesse processo, podem influenciar muito, tanto no sentido positivo, quanto no negativo. Barcelos (2006), traz consigo inúmeros conceitos de crenças e afirma que as entende de maneira semelhante à Dewey (1933):

forma de pensamento como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Assim, as crenças se dão também das vivências, da tradição, da identidade do sujeito e até mesmo da influência que a comunidade exerce sobre ele. Segundo Barcelos (2001, p. 73) uma das características mais importantes das crenças diz respeito a sua influência no comportamento. Diante dessa influência, se estabelece uma relação de causa e efeito, pois “as crenças exercem grande influência nas ações, mas as ações também podem influenciar as crenças.” (BARCELOS, 2006, p. 25).

Com base no exposto, esta pesquisa se caracteriza como do tipo etnográfica, porque busca compreender as ações de um grupo de professores em um determinado contexto de atuação. Por isso, ela tem uma abordagem contextual (BARCELOS, 2006) e qualitativa (ANDRÉ, 2003; CRESWELL, 2010). Para mapeamento da pesquisa, será utilizado questionário online através do Google Forms e assim enviado aos professores.

Para dar embasamento teórico a este trabalho, alguns pesquisadores serão essenciais para as discussões, reflexões e análises que serão empreendidas, tais como Almeida Filho (1995), Barcelos (2001, 2004, 2006, 2007), Cipriano (2019) Creswell (2010), Cruz (2013), Pereira (2011) e Charczuk (2020).

Este trabalho está organizado em 6 seções: a introdução que fornece ao leitor uma visão geral dele, os seus objetivos, relevância e justificativa. Em seguida, duas seções teóricas sobre o estudo de crenças voltadas para o ensino de LI, e o sobre

Letramento digital e as experiências no ERE (ensino remoto emergencial). Em seguida, apresenta-se a metodologia da pesquisa e, finalmente, a análise de dados gerados e as considerações finais.

2 CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: NOVOS CONTEXTOS; OUTROS DEVIRES

O estudo das crenças vem sendo discutido desde os anos 80 no exterior, e no Brasil esses estudos iniciaram na década de 90 (BARCELOS, 2004, p. 124). Uma das primeiras teóricas a se interessar por esse estudo no Brasil, foi Ana Maria Ferreira Barcelos que aponta que esse interesse “surgiu de uma mudança dentro da Linguística Aplicada (LA) – mudança de uma visão de línguas com o enfoque na linguagem, no produto, para um enfoque no processo.” (BARCELOS, 2004, p. 126).

Para Barcelos (2004), a definição de crenças não é precisa e nem única dentro da LA, muitos pesquisadores a exemplo de Holec (1987), Abraham; Vann (1987), Weden (1986), Gardner (1988), entre outros, preocuparam-se com a sua definição voltada para o ensino de línguas, por ser um conceito antigo utilizado em outras áreas de estudos. Nesse trabalho, nos respaldamos no conceito de crenças trazido por Barcelos (2006), dentro da área da LA, conforme já exposto na Introdução desse trabalho.

forma de pensamento como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18).

Uma vez que investigamos as crenças em contexto de ensino/aprendizagem de línguas, podemos listar algumas vantagens que esse estudo traz, mostrando sua importância. Barcelos (2007) lista a seguinte relação a partir dos seus estudos:

(a) à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, seja em termos de se entender quais estratégias utilizam (HORWITZ, 1987; OXFORD, 1990; WENDEN, 1987), ou como algumas crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade de muitos alunos ao aprender uma língua estrangeira (HORWITZ, 1990); (b) à utilização de diferentes abordagens pelo professor, como a aprendizagem autônoma (COTTERALL, 1995; WENDEN, 1991), ou à implementação de diferentes métodos; (c) a compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles (BARCELOS, 2000; BARCELOS, 2003; KERN, 1995; HORWITZ, 1987, 1990; OXFORD, 1990; KUMARAVADIVELU, 1991; GRADEN, 1996), atentando-se para uma maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos; e (e) formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a

entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores. (BARCELOS, 2007, p.111-112)

O conhecimento de crenças relativas ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua, pode contribuir significativamente no processo, pois as crenças podem influenciar nossas ações, uma vez que “Ao longo da nossa história desenvolvemos crenças que estão na base desse saber intuitivo, e que nos movem para determinadas atitudes e ações, mas que muitas vezes não compreendemos o porquê de agirmos ou não de determinada maneira.” (CRUZ, 2011, p. 16).

Por essa razão, é importante reconhecer nossas crenças, pois, “Quando temos a oportunidade de nos (re)conhecer, temos também a oportunidade de nos tornarmos pessoas mais críticas, mais sensíveis, mais abertas às particularidades do mundo, mais tolerantes.” (CRUZ, 2011, p. 16). Esse reconhecimento também deve partir do outro e para o outro, visto que é importante que o professor observe bem e conheça seu alunado, mapeie as crenças dos mesmos e que também faça uma reflexão de si próprio(a), indagando quais crenças leva consigo e como estas interferem no desenvolvimento do seu trabalho, se as crenças dos seus alunos interferem nas suas e como isso acontece.

O estudo das crenças pode elucidar muitos questionamentos dentro da sala de aula, trazendo uma possível linearidade entre abordagens de aprender e de ensinar, se forem identificadas e compreendidas, propiciando harmonia no ensino/aprendizagem e contribuindo positivamente para os resultados almejados. Há várias pesquisas já publicadas nesse sentido e que têm servido como referência para estudos mais atuais e locais.

São exemplos, os estudos de Reynald (1998), Miranda (2005) e Coelho (2005) *apud* Barcelos (2007), que listam algumas crenças de professores em serviço: “* Não é possível aprender inglês em escolas públicas. * Os alunos são desinteressados e fracos e por isso só devo ensinar coisas fáceis e básicas.” Não diferente das crenças dos professores, os discentes, estudantes de Letras também possuem as suas, listadas por Carvalho, 2000; Silva, L. 2001; Barcelos, 1995; Silva, K., 2005: “* É preciso ir para o exterior para se aprender inglês. * Não se aprende inglês no curso de Letras ou na

escola pública, mas nos cursinhos. * É preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira.”

Acrescentando aos exemplos já publicados, pôde ser observado algumas crenças dos alunos relacionadas ao uso da língua inglesa, durante o Estágio Supervisionado I, realizado no semestre 2019.2. Para os estudantes de uma escola da rede pública de ensino, deveria existir um objetivo específico para uso da língua na vida deles, fato que gerou certa resistência na aprendizagem. Acredita-se que todas essas crenças sejam movidas pelas vivências dos indivíduos. Elas podem ser desenvolvidas através de interações com o meio (BARCELOS, 2007), a partir das quais os pensamentos são formados, se constituindo a base de formação de crenças, que podem ser mudadas, ou não, com o passar do tempo, com a influência do cotidiano e das vivências.

Partindo dessa premissa, o estudo das crenças sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa, defendido por Barcelos (2007), busca compreender quais são os aspectos contextuais que influenciam crenças e suas possíveis mudanças. Mas o que seriam necessariamente essas mudanças? “A mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente).” (BARCELOS, 2007, p. 115)

Desse modo, a mudança das crenças está relacionada com a identidade, com o pessoal de cada indivíduo. Contudo, ao tratarmos sobre esse aspecto, considera-se indispensável analisar alguns fatores já estudados por pesquisadores de diversas áreas, que impactam diretamente na possível mudança, tais como a natureza das crenças.

Crenças podem ser centrais ou periféricas (ANEXO I). Segundo Barcelos (2007), as crenças centrais estão relacionadas com a identidade, com a emoção, são as crenças mais difíceis de serem desconstruídas ou mudadas. Elas possuem quatro características principais:

- (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’ do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”). (BARCELOS, 2007 p. 117).

No que tange às crenças periféricas, elas se referem ao gosto, ou seja, às preferências do sujeito, no entanto não são primárias, com isso, são mais facilmente dispostas a mudanças. Todo aspecto de transformação é complexo, pois envolve modificações em todo o sistema de crenças (centrais e periféricas). Woods (1996) *apud* Barcelos (2007) explica a dificuldade dessas mudanças

como estão interconectadas umas às outras, é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas. É preciso não só haver uma alternativa para ocupar o lugar dessa crença como também essa alternativa ser reconhecida como plausível de ocupar esse lugar nessa estrutura. (WOODS, 1996, *apud* BARCELOS, 2007 p. 118)

Acredita-se que a desconstrução das crenças esteja interligada às vivências do indivíduo, bem como, suas atitudes e ações. Nesse sentido, destaca-se o segundo fator relacionado às mudanças das crenças: relação crença X ação. Para entender a influência desse fator na mudança das crenças, deve-se considerar a relação daquilo que acreditamos e daquilo que fazemos. Nesse intuito, um dos primeiros questionamentos que Barcelos (2007) levanta é o do significado das mudanças, se elas sem enquadram nas crenças, nas ações ou nos dois aspectos. Com isso, busca-se interpretar com mais clareza essa conexão. Richardson (1996) *apud* Barcelos (2007), aponta três possíveis maneiras de compreendê-la.

A princípio, ele corrobora sobre a relação de causa e efeito, essa por sua vez, considera que para que “as ações sejam mudadas seria necessário mudar as crenças primeiro” (RICHARDSON, 1996, *apud* BARCELOS, 2007, p.120). Embora alguns teóricos se oponham a isso, acreditando que a mudança ocorre de maneira contrária, há possibilidade dessas alterações acontecerem das duas formas. Em seguida, temos a segunda relação que é a interativa. Ela se baseia na teoria de que as crenças influenciam as ações e as ações influenciam as crenças, o que Barcelos chama de mudança recíproca, com base em Richardson (1996) *apud* Barcelos (2007), que explicita que “as mudanças nas crenças acarretariam mudanças nas ações, bem como mudanças nas ações acarretariam mudanças nas crenças”.

Por último, a terceira relação chama-se de hermenêutica, pois “situa o pensamento e as ações do professor dentro das complexidades dos contextos de ensino” (RICHARDSON, 1996, *apud* BARCELOS, 2007, p.120). Ou seja, existe uma incoerência entre as crenças e as ações dos professores, visto que estas podem ser

discrepantes. Com isso, mais uma vez se confirmam elementos que podem vir a interferir na prática pedagógica do professor de LI.

As crenças, necessidades e expectativas do aluno parecem ser um dos fatores que mais afetam a prática do professor e suas crenças e, talvez, a mudança em ambas [...]. Em todos esses casos, a mudança poderia significar a aproximação desses dois extremos ou fazer com que houvesse maior convergência entre o que acreditamos e o que fazemos. (BARCELOS, 2007, p. 121)

Dentre os elementos que podem interferir na prática pedagógica do professor de LI e que podem ser responsáveis pela mudança, ou não, no repertório de crenças, estão os fatores contextuais. Estes explicitam claramente a relação hermenêutica, pois é na sala de aula que os professores lidam com contextos complexos e, às vezes, impossíveis de realizar algumas abordagens, o que colabora para reforçar algumas crenças que eles possuem. Barcelos (2006, p.34) versa sobre alguns exemplos de fatores contextuais:

- rotina da sala, maneira de aprender dos alunos, material didático (Fang, 1996);
- crenças dos professores sobre as expectativas e crenças dos alunos (BORG, 1998; BARCELOS, 2000, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002);
- políticas públicas escolares, testes, disponibilidade de recursos, condições de trabalho (carga horária), arranjo da sala de aula, exigências dos pais, dos diretores, da escola e da sociedade (BORG, 2003);
- salas cheias, alunos desmotivados, proficiência limitada dos alunos (RICHARDS; PENNINGTON, 1998);
- abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros (ALMEIDA FILHO, 1993).

Pelas características e fatores aqui pontuados sobre crenças e suas influências na ação pedagógica docente, assim como as possíveis mudanças, é recomendável a análise do contexto de estudo e, nesse sentido, algumas perguntas podem ser orientadoras: as crenças e/ou mudanças condizem com o contexto? Há divergência entre crenças e prática pedagógica? Por que professor Y executa/ou

não suas aulas de acordo com o que acredita? Observando o cenário para respondê-las, conseguiremos entender a influência dos fatores contextuais na mudança ou preservação das crenças, bem como nas ações do indivíduo.

No próximo capítulo será tratado sobre a importância de novas práticas de letramento em contexto de sala de aula, dando enfoque ao letramento digital, a partir da experiência em contexto de pandemia. Novos fatores contextuais surgiram para atender a demanda sanitária de isolamento social. A configuração de sala de aula foi colocada sob rasura diante da demanda urgente de discentes e docentes para manterem contato, assim como as nossas concepções de língua e de ensino também foram. Esses fatores podem ter contribuído para modificar ou preservar crenças em relação a novas abordagens de ensino que se impõem, especialmente em relação ao uso de Tecnologias Digitais como aparato pedagógico no ensino de línguas.

3 O LETRAMENTO DIGITAL E AS EXPERIÊNCIAS NO ERE

Como mencionado anteriormente, o uso da TD tornou-se muito importante e um dos principais meios para viabilizar a educação durante a pandemia do COVID-19. Contudo, é imprescindível que se discorra sobre elas, sua importância e implicações no contexto atual.

Ao tratar do ensino de língua estrangeira, é indispensável que se pense em letramentos como uma ação pedagógica (REZENDE, 2007), pois através desta, aguça o desenvolvimento de práticas sociais. Rojo e Moura (2019) *apud* Capozzoli (2020, p. 13), reiteram que os Letramentos “além de ser um conceito flexível, capaz de acompanhar várias mudanças, aponta, dentre outros temas, para a prática social dos usos da escrita em nosso meio”. A partir disso

o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas (ROJO; MOURA, 2019, p. 16 *apud* CAPOZZOLI, 2020, p. 14).

Visto que o estudo de letramentos se volta para a prática social, como explicitado, essas práticas podem ser amplamente diversificadas. No entanto, Pereira (2011) afirma ser essencial a prática dos letramentos digitais em sala de aula, uma vez que nem todos conseguem acompanhar as mudanças ocorridas pelas TD e fazer uso desse artefato para a própria aprendizagem. Isso mostra que a relação tecnologia e sala de aula vem sendo discutida há muitos anos. Tal importância é confirmada quando “o Ministério da Educação projetou o Proinfo, cujo principal objetivo é a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.” (BRASIL, 2006, p.95 *apud* PEREIRA, 2011, p.110).

De maneira sintética Ribeiro (2009) conceitua Letramento digital como “o domínio (ou não), pelo leitor, dos gestos e das técnicas de ler e escrever em ambientes que empregam tecnologia digital.” (RIBEIRO, 2009, p. 26) e completa que “Letramento

digital é o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)". (COSCARELLI; RIBEIRO, 2005, p. 9 *apud* RIBEIRO, 2009 p. 27)

Buzato (2006) *apud* Capozzoli (2020 p. 16) conceitua Letramentos Digitais como:

conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16 *apud* CAPOZZOLI, 2020 p. 14).

Uma experiência realizada em uma escola de educação básica privada com jovens de 15 e 16 anos³, mostrou a importância do planejamento pedagógico com uso de ferramentas digitais. A experiência foi feita com 8 alunos, em uma escola da rede privada de ensino, que oferecia bolsas para a comunidade aos arredores da escola na cidade de São Paulo, e teve como objetivo observar o desenvolvimento do estudante diante da implementação/mudança metodológica de ensino e como essa abordagem impacta na percepção e aquisição de conhecimento. A experiência contou com duas aulas ministradas, em dois momentos com o mesmo conteúdo. A primeira aula foi baseada na metodologia tradicional com o método avaliativo "prova" e a segunda foi realizada com uso de recursos digitais, avaliando-se através da plataforma de jogos "Kahoot". Em seguida, os alunos responderam um questionário de feedback sobre as abordagens das aulas. A partir dos resultados obtidos, os autores confirmaram algumas hipóteses preestabelecidas, a exemplo de:

trazer recursos que atraiam o aluno fazem com que ele se sinta motivado e focado em aprender e nos dá pistas sobre como a inovação na sala de aula, mesmo que a partir de poucos recursos, desde que tenham

³ Essa experiência foi acessada em LOPES, A. L. de S.; NUNES M. da C. Aprender e ensinar no século xxi: o uso de recursos digitais com intencionalidade pedagógica para uma aprendizagem significativa. In: SILVA, G. C. P.; JORGE, W. J. **Tecnologias educacionais**: uma abordagem contemporânea. Uniedusul. Maringá, PR. 2020. p. 62-70

intencionalidade pedagógica, é um dos grandes desafios para o professor do século XXI. (LOPES; NUNES, 2020, p. 68)

Os resultados da experiência relatada, confirmam a importância da incorporação da cultura digital nas práticas pedagógicas nas salas de aula de LI, quando devidamente planejada, possibilitando acompanhar as constantes transformações cotidianas e sociais. Lopes e Nunes (2020) ressaltam a importância do professor se reinventar nas abordagens e métodos de ensino, pois estamos no meio social pós-moderno e os alunos de agora são diferentes da geração anterior, se fazendo necessário acompanhar as demandas e interesses deles. Assim,

Pensar em novas perspectivas de organização e sistematização da aula, levando em consideração as possibilidades de reorganizar os conteúdos e a forma como é apresentado aos alunos, nos levam a criar condições para que os alunos possam construir novas conexões mentais, de forma que o estudante possa construir conhecimentos de forma significativa. (LOPES; NUNES, 2020, p. 64)

Na sala de aula, é desejável que os professores ajudem a formar em seus alunos uma consciência sobre letramento digital, pois este

confere ao leitor uma nova maneira de ler e processar as informações. Já que o mundo virtual é muito abrangente, o aprendiz precisa saber quais as fontes de onde ele está tirando tais informações e se a mesmas são confiáveis, como selecionar entre a gama de dados quais são relevantes para sua pesquisa e interpretá-los.” (PEREIRA, 2011 p.116)

Nas aulas remotas, as TDs têm auxiliado a comunicação e as práticas de leitura e escrita entre aluno e professor. Neste contexto, Santos *et al* (2020) reputa aos letramentos digitais a “implementação de ações para ampliar as competências e habilidades dos alunos na utilização de linguagens, textos, estratégias, ferramentas, suportes e tantos outros elementos que constituem o universo da mídia digital” (SANTOS *et al*, 2020 p. 123). Diante do cenário que vivenciamos, pandemia e ensino

remoto emergencial, é inegável a utilização desses recursos digitais na execução das aulas. Entretanto, é preciso preparação e planejamento para a execução de aulas mediadas por tecnologias digitais, ou mesmo aulas presenciais realizadas com recursos pedagógicos digitais ou analógicos. A preparação docente e o planejamento prévio são condições necessárias para assegurar resultados satisfatórios no processo de ensino/aprendizagem. Como pontua Cipriano (2019):

Reconhece-se que não se trata de um processo fácil atrair os alunos para as aulas, motivá-los a aprender diante de uma grande fascinação tecnológica que demanda escolhas diversas. Considera-se um desafio para professores lidar com recursos tecnológicos e do letramento digital em prol de uma educação de qualidade. (CIPRIANO, 2019, p. 169)

É importante o engajamento dos professores de LI na busca da adequação de meios mais atrativos e relevantes aos alunos, pois a ideia de sala de aula já extrapolou o ambiente físico; precisamos pensar em ambientes de aprendizagem. A grande maioria dos jovens já está imersa no uso dessas TDs, porém no que diz respeito ao uso como recurso pedagógico, é algo ainda novo para muitos. É notória a diferença no engajamento de grande parte dos alunos em relação ao ensino presencial, o que é algo desafiador, fazendo necessário que o professor ressignifique suas propostas e abordagens de ensino, pois “O professor atento ao contexto político e social compreende a real necessidade de inserir os meios tecnológicos no seu método de ensino” (CIPRIANO, 2019, p. 190).

No ensino através das TDs, o aluno tem maior independência na busca dos conhecimentos, sendo indivíduo com perfil mais autônomo (PAIVA, 2010), protagonista da sua aprendizagem, como afirma Cipriano (2019, p. 174): “Por meio das TDICs, o indivíduo deixa de ser mero expectador e passa a assumir um posto de cidadão crítico, ativo e agente de sua própria formação.” Neste sentido, Sampaio (2020) entende que

ser letrado digitalmente significa não somente possuir a competência de se comunicar com desenvoltura em diferentes situações, mas também saber buscar e selecionar informações diversas no ambiente digital, com capacidade para avaliar criticamente a credibilidade das mesmas, em atenção à autoria e às fontes da pesquisa. (SAMPAIO, 2020, p.11)

O uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, não se baseia somente como função recreativa. Os autores reiteram a funcionalidade pedagógica dessa utilização, uma vez que “A escolha de uma ferramenta digital para avaliação permite explorar recursos de forma criativa e lúdica, numa linguagem que aproxima o estudante à realidade em que estão imersos diariamente e que fazem parte de seu cotidiano.” (LOPES; NUNES, 2020, p. 66).

Talvez a situação imposta pela pandemia do COVID-19, forçando o distanciamento social e tornando imprescindível o uso das tecnologias digitais (TD) para comunicação entre pessoas de áreas diversas, tenha ajudado a evidenciar a precariedade do ensino frente às demandas educacionais atuais, e a necessidade imperativa de mudanças nas abordagens de ensino, algo que já vem sendo discutido bem antes da pandemia.

Não à toa, a quantidade de produções sobre o tema nesse período foi exponencial. Atendendo ao primeiro objetivo específico elencado para esse trabalho - Mapear produções acadêmico-científicas, no período de 2020 a 2021, que discutam sobre o ensino remoto de LI em contexto de pandemia - foi realizado levantamento de artigos publicados no Google Acadêmico sobre o ensino de Língua Inglesa em escolas públicas durante o período da pandemia, mais especificamente entre os anos 2020 e 2021. Foi possível mapear alguns resultados que estão ilustrados no QUADRO 1. Foram usadas como palavras-chave para esta pesquisa bibliográfica os seguintes vocábulos: Ensino Remoto; Língua Inglesa; Educação Básica; Pandemia.

QUADRO 1: Síntese de pesquisas publicadas sobre o ensino remoto de Língua Inglesa em período de pandemia.

AUTOR(ES)	ANO	PERIÓDICO	TÍTULO	PÚBLICO ALVO
ALVES, Luedna Januário	2020	Repositório digital IFPB	O uso das tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa em tempos de pandemia	Professores da educação básica
SEGATY, Karina; BAILER, Cyntia	2021	Signo	O ensino de língua inglesa na educação básica em tempos de pandemia: um relato de experiência em um programa bilíngue em implantação	
FERREIRA DA SILVA, Betânia Maria	2020	Repositório IFPB	A contribuição d as ferramentas digitais para o ensino remoto da língua ingle- sa no ensino públ- ico brasileiro	
SILVA, Lorena de Araújo Barros e	2021	Repositório UFPB	Das aulas presenciais às aulas remotas: reflexões sobre o ensino de língua inglesa durante a pandemia COVID-19	
ARAÚJO, Evandro Rosa de	2020	Ideia	O ensino de língua inglesa a distância na escola pública em tempos de COVID-19	

Fonte: Elaboração própria

Com base na pesquisa feita no Google Acadêmico, inserimos as palavras-chave mencionadas acima, no campo de busca. Como produto, apareceram 6.050 (seis mil e cinquenta) resultados de textos acadêmicos científicos voltados para a temática. Após uma apuração minuciosa, que priorizou o contexto de escola pública, foram

selecionados 5 (cinco) textos que mais se adequaram com a pesquisa, que estão inseridos no QUADRO 1.

De maneira geral, os textos selecionados no quadro se interligam, pois tratam do ensino de língua inglesa na educação básica mediado pelas ferramentas digitais durante a pandemia do COVID-19. Existe nos textos um apoio significativo ao uso dessas tecnologias como suporte às aulas, apresentado através de pesquisas e pressupostos teóricos os benefícios dessa utilização. É relatado também as dificuldades encontradas pelos professores nessa mudança brusca de cenário educacional, não só professores, como alunos também se depararam com essa adaptação, visto que alguns nem tiveram como se adaptar, por falta de recursos.

No texto de Alves (2020), a pesquisa aponta que a metodologia utilizada pelos professores se assemelha ao momento anterior à pandemia. Durante as aulas remotas, havia exposição dos conteúdos e atividades de fixação, há relatos também da boa participação dos alunos. Em contrapartida, os professores relataram o uso das TD como desafiador, intrigante e dificultoso, embora considerem a tecnologia uma ferramenta aliada ao momento, visto a impossibilidade de haver aulas presenciais.

Segaty & Bailer (2021), relatam a experiência da pesquisa inicialmente tendo como alunos, crianças da educação infantil que tinham aulas assíncronas através de vídeos do YouTube. Os professores do estudo relataram que era difícil adaptar o uso das TD às necessidades dos alunos, dado o público infantil. Há também a queixa na hora de planejar as aulas, pois demanda uma pesquisa mais minuciosa e profunda do que o ensino presencial, uma vez que o tempo de planejamento é curto para as reais necessidades. Professores que se consideram não preparados para o formato, pois que se consideram não preparados para ajudar os filhos, julgam a qualidade das aulas como péssimas, uma vez que carregam a crença de que o inglês é menos importante que as outras matérias. Na tentativa de melhorias, o encontro síncrono foi atribuído, mas enfrentou outro problema: a oscilação na conexão de internet dos alunos. O treinamento dos professores, pais de alunos com as TDs foi oferecido pela Secretaria de Educação de Blumenau e, então, a evolução dos alunos durante as aulas foi observada.

Em outra pesquisa destacada no período pandêmico, Ferreira da Silva (2020) apresenta um texto de teor discursivo que traz como foco principal, os alunos da escola

pública. Inicialmente há o relato da dificuldade de adaptação ao formato de ensino tanto para professores, quanto para alunos. Queixa corriqueira na maioria dos relatos. Apesar das dificuldades, o professor da pesquisa acredita e aplica um projeto de ensino pautado no enriquecimento lexical dos alunos, através de músicas em língua inglesa, o que aumentou a aceitação dos alunos. Apesar da resistência à modalidade, houve resultados satisfatórios que superaram a crise pandêmica, concluindo o ano letivo.

A partir das inquietações despertadas no cenário da pandemia, Silva (2021) também traz estudos sobre educação, tecnologia e ensino remoto. Através de uma pesquisa qualitativa-interpretativista, ela observa a interação da educação nesse momento remoto. O primeiro lamento é a dificuldade que os alunos têm de interagir entre si e a falta de concentração nas atividades propostas, além dos problemas de ordem técnica e de conexão. Quase todos os professores afirmaram haver modificações no planejamento pedagógico, mas sem muitos detalhes. Entretanto, notabiliza-se a importância do uso das TDs no contexto e a manutenção do uso em outras ocasiões de aprendizagem.

Por fim, Araújo (2020) analisa aulas ministradas através do mesmo formato: ERE. A princípio, os professores da pesquisa têm a concepção de que a aula online é pouco produtiva, todavia, a pandemia trouxe a valorização das TDs e o incentivo ao seu melhor uso no tocante à aprendizagem. Os professores fizeram uma reinvenção pessoal ao uso, no entanto contaram com a falta de recurso de boa parte dos alunos. A experiência contemplou a observação de aulas assíncronas mediadas através do *WhatsApp*. O professor teve papel de mediador da aprendizagem, enquanto o protagonismo do aluno entrava em ação, visto que os conteúdos e atividades eram postados e os alunos deveriam solucionar. A pandemia trouxe uma forma criativa de aprendizagem, desafiadora certamente, porém com a possibilidade de novos modelos pedagógicos, que levam ao protagonismo do aprendiz e a uma aprendizagem satisfatória.

É apresentado nos textos uma singularidade nas formas de lecionar, apesar das dificuldades que todos tiveram frente ao momento, há relatos de bons resultados no processo educacional, trazendo reflexões acerca do assunto. Vale salientar a relevância da socialização de experiências através de publicações, para acompanhar as grandes mudanças que a sociedade perpassa, principalmente no contexto escolar.

No tocante ao ensino de LI como língua estrangeira, o recurso digital pode viabilizar novas perspectivas de atuação pedagógica, gerando resultados satisfatórios. Alves (2020) afirma que

reconhecemos o imperativo de conjugar educação/tecnologia no processo metodológico, visto como uma necessidade na educação em que a tecnologia, em seu advento, trouxe muitos benefícios na medida em que pode auxiliar e propor aos profissionais da educação, de modo especial os de língua inglesa como língua estrangeira, que revejam seus métodos tradicionais, com o objetivo de agregar valor e diversidade à prática tradicional de ensino através das tecnologias que estão presentes em nosso cotidiano. (ALVES, 2020, p.13)

É também muito importante que enquanto professores, mediadores do conhecimento, estejamos abertos a aceitar e usufruir dessas tecnologias a favor do ensino. É de grande relevância que acompanhemos esse crescimento tecnológico, uma vez

que a educação está em constante reconfiguração social, a partir dessa fase de transição, esta que se notabiliza pela necessidade de introduzir diferentes metodologias de ensino que proporcione interação, estímulo e o uso das tecnologias, uma vez que está sempre presente nessas estratégias de ensino: pesquisas na internet, apresentação de slide show, músicas e vídeos (ALVES, 2020, p.10)

Espera-se que a partir dessa experiência em momento pandêmico, que possamos considerar novas possibilidades pedagógicas para o ensino, em especial para o ensino de línguas estrangeiras, em um mundo cada vez mais plural, intercultural e conectado em rede, diminuindo as distâncias físicas e aproximando línguas/culturas diferentes.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

4.1 ORIENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Como toda pesquisa, essa se caracteriza inicialmente como bibliográfica, que segundo Marcone e Lakatos (2002, p. 71), “abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc.”. Esse tipo de pesquisa é tido como essencial no processo de escrita do trabalho, pois a partir de leituras previamente feitas será possível fomentar a fundamentação teórica deste. Esse trabalho também utiliza a abordagem qualitativa de pesquisa porque

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p.58)

Esse conceito é muito importante pois dá entendimento de como a pesquisa começa a se desenvolver. Godoy (1995) lista quatro características da pesquisa qualitativa consideradas por ela como “básicas”: tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; é descritiva; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador; pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados. Apesar de existir uma variedade entre pesquisas qualitativas, elas podem possuir essas características em comum que as identificam nessa categoria. Pode-se dizer que o pesquisador qualitativo constrói seu trabalho a cada etapa da pesquisa alcançada, coletando dados e produzindo sua análise.

Ainda em consonância com os pressupostos teóricos de Godoy (1995), a pesquisa qualitativa possui três distintos meios de se realizar: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Este último se aplica a essa pesquisa pois atende aos objetivos propostos. A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico é comumente associada à antropologia, dado o início do seu desenvolvimento (GODOY, 1995). “A

pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo.” (GODOY, 1995, p. 28)

Outro importante conceito sobre pesquisa etnográfica é trazido por André (1995) que afirma que os antropólogos denominaram o termo em dois sentidos: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.” (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Além de se caracterizar como uma pesquisa qualitativa, de base etnográfica, ela também se apoiará em uma abordagem contextual, uma vez que

As crenças são investigadas através de observações de sala de aula e análise do contexto específico onde os alunos atuam, daí o nome dessa abordagem. Esses estudos não têm como objetivo generalizar sobre as crenças, mas compreender as crenças de alunos (ou professores) em contextos específicos. (BARCELOS, 2001, p. 80-81)

Dentro do estudo de crenças, a abordagem contextual, permite a observação do contexto a partir de diferentes ângulos, buscando conciliar essas observações com outros procedimentos e/ou instrumentos de pesquisa (BARCELOS, 2001). Assim, a definição das especificidades das crenças estudadas, dependem dos contextos observados no processo da pesquisa.

4.2 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Riachão do Jacuípe é um município da Bahia, localizado da Bacia do Jacuípe (Anexo II) a 200km de Salvador, capital baiana. Segundo o IBGE (2021), sua população é de aproximadamente 33.498 (trinta e três mil quatrocentos e noventa e oito) habitantes, tendo a estimativa de 98,3% desta (entre 6 e 14 anos), escolarizada.

Através de resultados obtidos por meio de um ofício enviado pela Secretaria Municipal de Educação (Anexo III), o qual foi solicitado por mim pelo mesmo formato (Apêndice I), pôde-se obter alguns dados que são importantes para a composição desta

pesquisa. Riachão do Jacuípe conta com 44 (quarenta e quatro) instituições de educação básica, sendo delas, 10 (dez) escolas privadas, 02 (duas) escolas filantrópicas conveniadas ao município, 28 (vinte e oito) municipais e 04 (quatro) estaduais. Os níveis de escolaridade correspondem a creche, educação infantil, ensino fundamental I e II, e ensino médio. A rede municipal de ensino se responsabiliza por 5.499 (cinco mil quatrocentos e noventa e nove) estudantes, enquanto dispõe-se de 05 (cinco) professores municipais de língua inglesa devidamente titulados.

Participaram dessa pesquisa 6 professores de escolas públicas de Riachão do Jacuípe que responderam ao convite de forma positiva através do *WhatsApp*.

4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS USADOS

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi enviado inicialmente o convite para 06 (seis) professores, por meio do *WhatsApp*. Todos responderam prontamente de maneira positiva a questão. O acesso aos professores se deu de forma facilitada, pois ser egressa da escola da rede pública em Riachão do Jacuípe é um moderador do contato entre pesquisador e alvo de pesquisa. Assim que o convite foi sinalizado de modo afirmativo, prontamente foi encaminhado o link do formulário pela plataforma *Google Forms*.

O questionário online contém perguntas direcionadas aos professores de LI da educação básica pública no município de Riachão do Jacuípe sobre metodologias/abordagens/práticas pedagógicas, executadas pelos professores antes e durante a pandemia, com o objetivo de inferir as crenças desses professores em relação à mudança de abordagens e metodologias diante do cenário de ensino/aprendizagem em suas aulas de LI, conduzida pelas TD, e possíveis mudanças no sistema de crenças e abordagens de ensino.

O questionário possui 22 perguntas objetivas e 13 perguntas abertas (Apêndice II). As questões abertas são de grande valor para o propósito da pesquisa uma vez que “têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados. (VIEIRA ABRAHÃO, 2006, p. 222). Segundo Vieira Abrahão (2006), os questionários abertos têm sido bastante utilizados nas pesquisas

contextuais, uma vez que conseguem inferir as percepções e as crenças dos sujeitos da pesquisa.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, irei fazer uma análise dos resultados oriundos do questionário aplicado via *Google Forms* aos professores participantes da pesquisa. A pesquisa foi feita com 06 (seis) professores da educação básica de Riachão do Jacuípe e para preservar a identidade dos mesmos, usarei nomes fictícios que serão *Teacher 01*, *Teacher 02*, *Teacher 03*, *Teacher 04*, *Teacher 05* e *Teacher 06*.

Após a identificação no formulário, foram feitas perguntas com o objetivo de traçar o perfil desses professores na pesquisa. Inicialmente 100% dos(as) participantes da pesquisa afirmam ser graduados(as) em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e atuantes em escola pública em Riachão do Jacuípe (Gráfico 01), o que configura de forma positiva ao pré-requisito estabelecido à participação da pesquisa. Podemos observar as respostas no gráfico⁴:

5. Você é professor(a), graduado(a) em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, atuante em escola pública em Riachão do Jacuípe?

6 respostas

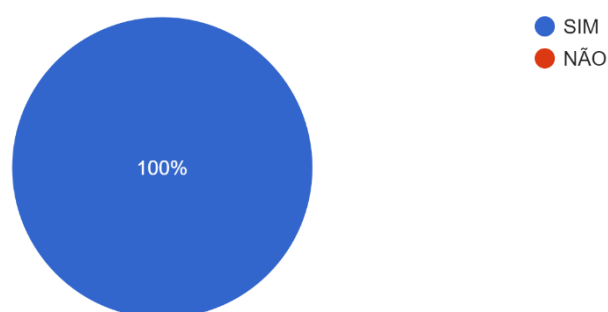


Gráfico 01- Formação docente das participantes da pesquisa

Relacionado ao gênero que o(a) identifica, todas as respostas foram direcionadas ao sexo feminino (Gráfico 02). Esses dados podem indicar uma predominância de professoras de língua inglesa no município, visto que, segundo o ofício enviado pela secretaria de educação (Anexo III), há 05 professores de língua

⁴ As numerações que acompanham os gráficos condizem com a ordem em que as perguntas aparecem no questionário, para melhor acompanhamento do Apêndice II.

inglesa pela rede municipal com a devida titulação. Podemos observar as respostas no gráfico abaixo:

9. Qual gênero corresponde a sua identificação?

6 respostas

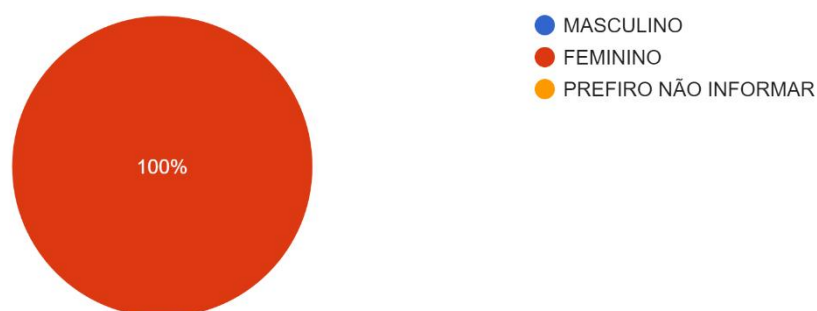


Gráfico 02 – Identificação de gênero das participantes da pesquisa

Dessas 06 (seis) professoras, 05 (cinco) têm entre 31 - 40 anos (83,3%) e 01 (uma) tem entre 41 - 50 anos (16,7%) (Gráfico 03). Todas elas atuam entre 11 e 20 anos (100%) na docência (Gráfico 04). Por conseguinte, apenas 01 (uma) possui somente a graduação (16,7%), enquanto 04 (quatro) possuem especialização (66,7%) e 01 (uma) possui mestrado (16,7%) (Gráfico 05). A partir desses dados, abre-se novos questionamentos, como, por exemplo, a relação pela busca da formação continuada. A que fatores se devem? Tempo de atuação? Faixa etária? Questionamentos esses que ficam em aberto para uma possível nova pesquisa. Podemos confirmar os dados acima, pelos seguintes gráficos:

10. Qual a sua faixa etária?

6 respostas

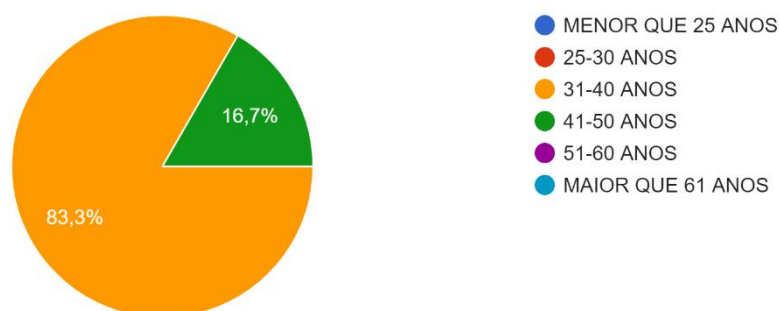


Gráfico 03 – Faixa etária das participantes da pesquisa

12. Há quanto tempo você atua na docência?

6 respostas



Gráfico 04 – Tempo de docência das participantes da pesquisa

8. Qual a sua maior titulação/formação acadêmica?

6 respostas

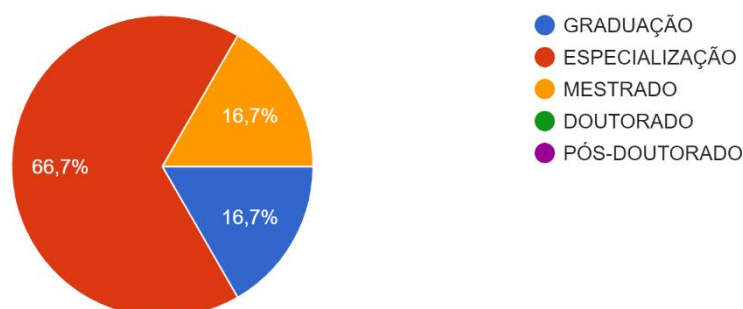


Gráfico 05 – Formação continuada das participantes da pesquisa

Das 06 (seis) professoras entrevistadas, 05 (cinco) delas, atuam em apenas uma escola (83,3%), e 01 (uma) atua em mais de uma escola da rede municipal (16,7%) (Gráfico 06). Para finalizar a análise dos dados que traçam o perfil das professoras, observa-se que 02 (duas) delas lecionam na rede estadual para alunos do ensino médio (33,3%), enquanto as outras 04 (quatro) lecionam na rede municipal para alunos do ensino fundamental II (66,7%) (Gráficos 07 e 08). Foi possível constatar as informações através dos gráficos:

11. Você leciona em mais de uma escola pública?

6 respostas

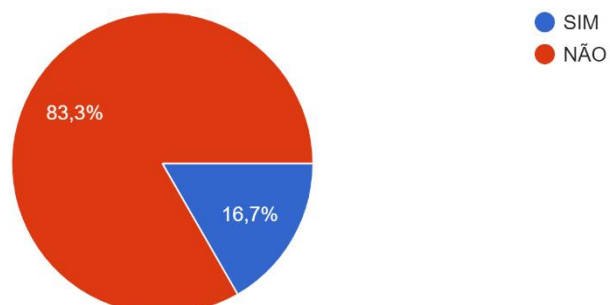


Gráfico 06 – Número de escolas onde as participantes da pesquisa atuam

6. Em qual rede pública de ensino você atua?

6 respostas

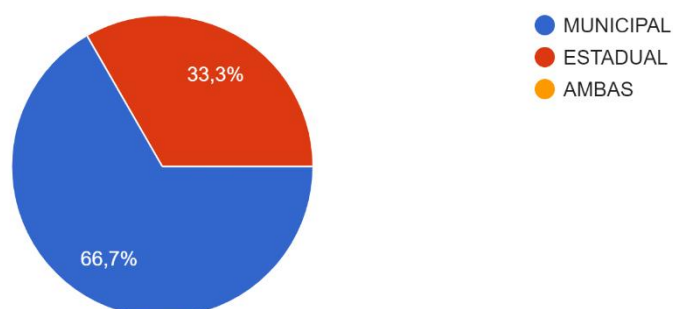


Gráfico 07 – Rede de ensino onde as participantes da pesquisa atuam

7. Em qual nível de ensino você atua?

6 respostas

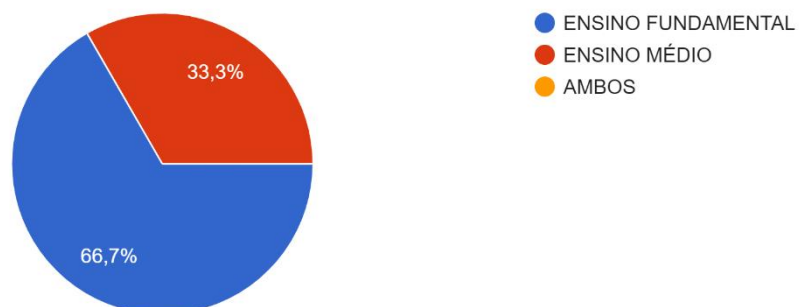


Gráfico 08 – Nível de ensino onde as participantes da pesquisa atuam

Após conseguir delinear o perfil das participantes, focamos nas questões de planejamento para as aulas de língua inglesa. Previamente, buscou-se comparar o tempo investido para o planejamento de aula, antes e durante o ERE. Nota-se nos gráficos abaixo (Gráficos 09 e 10), um aumento nesse tempo de planejamento, que conjuga com o relato de 100% das participantes de que houve mudanças na forma de planejar, também referente ao mesmo período.

13. Antes do ERE quantas horas semanais você dedicava ao planejamento de aula? (contando tempo na escola e em casa)

6 respostas

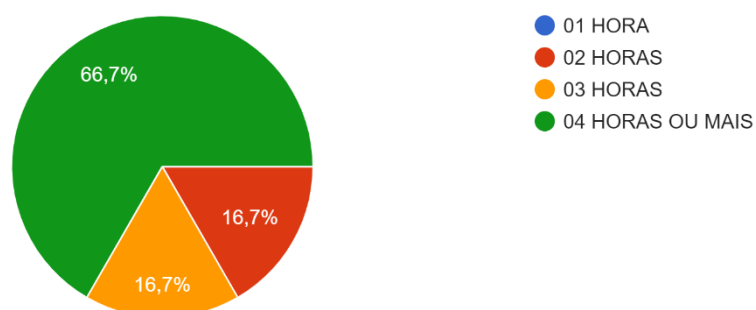


Gráfico 09 – Carga horária destinada ao planejamento antes do ERE

14. Com o ERE quantas horas semanais você passou a se dedicar ao planejamento de aula?

6 respostas

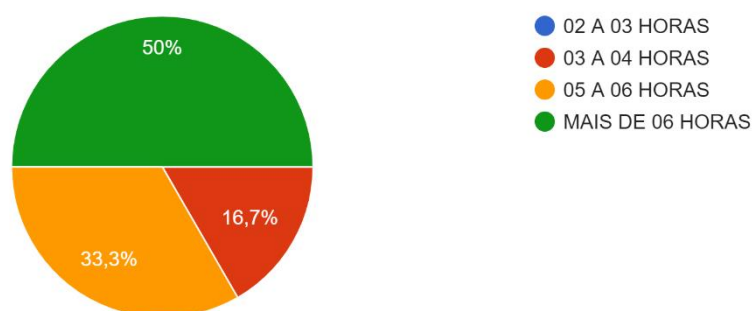


Gráfico 10 - Carga horária destinada ao planejamento durante o ERE

Comparando os gráficos 09 e 10, percebemos que houve incremento na carga horária destinada ao planejamento. Apesar disso, houve reflexões positivas pela

maioria em relação ao processo de planejar para atender um novo contexto. Apenas 01 (uma) professora (16,7%) afirmou que a mudança da forma de planejar foi negativa, no entanto, sem justificativa. As outras 5 (cinco) professoras (83,3%) concordam que a mudança foi positiva, uma vez que *Teacher 02* declara que “Abriu um leque de possibilidades tecnológicas para enriquecer ainda mais nossas aulas.”, concordando com o que diz Lopes e Nunes (2020, p.64). A *Teacher 03* coloca em pauta o processo contextual, “pois faz-se necessário direcionar o planejamento a partir do contexto/cenário que se vivencia. Também é função do professor se adequar a esse contexto, ao novo.”

Na convicção da necessidade do uso das TD diante do cenário, buscou-se compreender a relação com o uso dessas ferramentas, e nesse sentido *Teacher 01* e *Teacher 04* consideram ter sido “desafiador” apenas. Uma das justificativas para esse desafio, encontramos na resposta da *Teacher 03*: falta acesso à internet e às TD para todos os alunos. Embora saibamos que este problema acometeu boa parte do alunado, enquanto poucos possuíam acesso, especialmente a população mais carente, esse foi, na verdade, um dos fatores que evidenciou as divergências socioeconômicas que precedem o período pandêmico. Ainda assim, a *Teacher 02* e a *Teacher 06*, vê benefício ao uso, assim como a *Teacher 05*, que o vê o uso das TD como uma “válvula de escape” para o momento, pois “Foi a melhor opção para conseguir fazer uma ponte para que o ensino chegasse ao aluno, mesmo de forma reduzida, pois nem todos tinham acesso ou se adaptaram ao ensino remoto”.

É inevitável a transformação ocorrida entre esses períodos, uma prova disso é que 66,7% (04) das professoras, relatam ter havido mudanças na forma do planejamento de aula, enquanto apenas 33,3% (02) não. De modo geral, essas mudanças geraram confrontos pedagógicos, os quais os professores de diversas áreas se questionaram como iriam lecionar para crianças e jovens diante desta brusca reviravolta. Frente a essas interfaces tecnológicas a preocupação de muitos professores se resumem na fala da *Teacher 03* “Adequar conteúdos e atividades ao ensino remoto uma vez que nem todos os alunos e alunas tinham acesso à Internet e deveriam buscar atividades impressas na escola.”.

Obviamente que os alunos sem acesso teriam acesso à educação de forma diferente dos que tinham. E referente aos que tinham acesso, todas as professoras

relataram participação mínima, até mesmo nas atividades, ou para solucionar dúvidas, por parte dos educandos. Essa participação se dava mais efetivamente durante o ensino presencial, com o contato professor-aluno e aluno-aluno. Os possíveis motivos relatados, poderiam ser da timidez do aluno em abrir a câmera e o microfone durante os encontros síncronos, a presença da família em casa, a até mesmo a ferramenta escolhida pelo professor quando não alcançava a simpatia dos alunos. Esta última justificativa reverbera bem com o que diz Cipriano (2019):

Reconhece-se que não se trata de um processo fácil atrair os alunos para as aulas, motivá-los a aprender diante de uma grande fascinação tecnológica que demanda escolhas diversas. Considera-se um desafio para professores lidar com recursos tecnológicos e do letramento digital em prol de uma educação de qualidade. (CIPRIANO, 2019 p. 169)

Dessas 06 (seis) professoras, apenas 04 (66,7%) tiveram um curso de formação para uso das TD no ERE. Das 04, apenas 02 (33,3%) usufruíram por iniciativa da Secretaria de Educação e 02 (33,3%) por iniciativa própria. Acredita-se que essa formação continuada trouxe mais segurança a quem pôde participar, pois alguns relatos apontam algumas dificuldades de adaptação que cessaram com o suporte do curso e o uso cotidiano dos aparatos digitais. Todas as professoras participantes da pesquisa informam que já utilizavam as TD antes do ERE, embora tivessem a frequência diversificada (raramente até frequentemente), mas durante o ERE a execução das aulas por meio destas foi inevitável. Mesmo após o ERE, ainda continuam utilizando as TD nas aulas de Língua Inglesa como ferramenta pedagógica.

Todo processo de ensino é baseado em uma proposta didática, que se baseia nas concepções de língua/linguagem que cada docente possui e que, por sua vez, influencia a forma de ensinar. Antes do ERE, essas professoras, em sua maioria (50%), afirmam que empregam uma abordagem comunicativa em suas aulas de língua inglesa, enquanto 33,3% delas afirmam que utilizam a abordagem tradicional em conjunto com o método áudio-lingual. Apenas a *Teacher 06*, ao ser questionada sobre a abordagem de ensino utilizada, relata no questionário: “Procuró sempre trabalhar uma abordagem que envolva as habilidades fundamentais no processo de

ensino aprendizagem da LI.”. Apesar de não haver menção de termos teóricos, supõe-se que essa abordagem trabalhe com as quatro habilidades linguísticas para ensino/aprendizagem de língua inglesa: *Listening, Speaking, Reading e Writing*. Observamos o uso das abordagens pelas professoras, no gráfico abaixo:

24. Em suas aulas presenciais, qual abordagem de ensino você utilizava/utiliza?

6 respostas

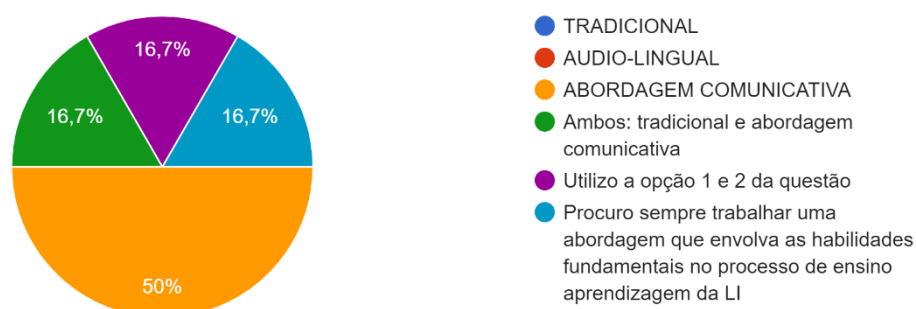


Gráfico 11 – Abordagem de ensino usada pelas participantes da pesquisa

Não temos o objetivo de adentrar nas abordagens de ensino das participantes, mas de refletir sobre os desencontros entre essas abordagens e as abordagens de aprender dos discentes (ALMEIDA FILHO, 1993), que podem ajudar na manutenção de crenças limitantes. Conforme já informado na introdução desse trabalho, durante o Estágio Supervisionado I, realizado no semestre 2019.2, os estudantes de uma escola da rede pública de ensino afirmaram que deveria existir um objetivo específico para uso da língua na vida deles, fato que gerou certa resistência na aprendizagem, o que provoca desmotivação, que de acordo com Paes e Jorge (2009, p. 165) isso pode ser resposta “a qualquer proposta de educação que não lhes parece adequada às suas realidades”.

Quando questionado no formulário qual a opinião das professoras sobre o ensino de LI na educação regular pública, em contexto pandêmico e após o retorno às aulas presenciais, algumas narrativas como “**Pouco desempenho por parte dos alunos**” e “**Muita dificuldade na aprendizagem**”, crenças essas apresentadas pela *Teacher 01*, abrem questionamentos como o porquê que isso acontece? Será que a culpa é realmente dos alunos? Esse evento acontece na turma inteira ou em pequenos

grupos? Será que a abordagem de ensino contempla a expectativa de aprender dos alunos? Os fatores contextuais colaboram ou não para a efetiva educação? O professor deve estar atento à essas questões, conhecer seu alunado é o principal aliado para a execução das atividades propostas.

Ser professor, é estar em constante transformação. É se adequar ao meio em que está inserido, avaliando as reais necessidades e interessantes dos aprendizes, para que o ensino chegue a todos de maneira efetiva. Apesar das surpresas e desafios, o professor tem se reinventado, e não foi diferente em Riachão do Jacuípe. As professoras relataram utilizar diferentes ferramentas que auxiliaram a aprendizagem durante e após o ERE, dentre elas: ChatClass, YouTube, WordWall, Jamboard, Quizizz, Kahoot, Google Meet, Google Form, Google Classroom, etc. Muitas foram as plataformas que contribuíram para este momento, e apesar dos contras, também tivemos os prós. Veremos a seguir, a opinião das professoras acerca da realização das aulas mediadas pelas TDs durante o ERE.

Quadro 02: Opinião das participantes da pesquisa em relação ao uso de TD durante o ERE.

	Opinião positiva	Opinião negativa
<i>Teacher 01</i>	Passaram a conviver mais com o uso da língua.	Poucos tinham acesso às tecnologias
<i>Teacher 02</i>	O uso de TD torna a aula mais atrativa.	As vezes a ferramenta escolhida não atraia a atenção dos estudantes.
<i>Teacher 03</i>	Disponibilidade de ferramentas para ensino remoto	Falta de acesso à Internet por muitos alunos.
<i>Teacher 04</i>	O acesso ao material audiovisual, recursos sonoros amplos.	Sinalizou só o mal-uso e a falta de treinamento, pois foi tudo muito rápido.
<i>Teacher 05</i>	Utilização de jogos online e outras atividades.	Os alunos traziam respostas prontas da internet e problemas com as tecnologias durante as aulas.

<i>Teacher 06</i>	Os recursos audiovisuais possibilitam uma melhor compreensão dos educandos.	A falta de recursos tecnológicos por parte dos educandos afetou de forma "gritante" e comprometeu o envolvimento dos mesmos
-------------------	---	---

Fonte: Elaboração própria

Esses são alguns dos tópicos trazidos pelas professoras, diante da realidade encontrada no município. É notório que o lado positivo do uso das TDs no ERE tenha sido o acesso às amplas e distintas ferramentas que elas ofereceram. Em disparidade, pelo lado negativo, a falta de recursos por parte dos alunos foi pioneira nos relatos. Essa é a realidade encontrada em Riachão do Jacuípe, e vale salientar que foi a realidade da Bahia e do Brasil, para estudantes carentes da educação básica pública, em especial.

É evidente que os problemas com a educação pública e com o ensino de LI, não se dão exclusivamente pelo evento pandêmico. Ao questionar no formulário a opinião das docentes sobre o ensino de LI na educação regular pública, em contextos pré, durante e “pós” pandemia com o retorno às aulas presenciais, nitidamente todas as respostas foram de cunho pessimista.

Teacher 02, diz ser “desafiador” e haver “muitas dificuldades encontradas”, mas não cita especificamente quais. Importantes reflexões foram trazidas por *Teacher 03*, em relação ao contexto pré-pandêmico: “Ainda deixa a desejar, por motivos bem conhecidos, um deles são as salas cheias, o que dificulta atividades de listening - speaking, por exemplo”. Essa é a realidade de quase todas as escolas públicas do Brasil, isso faz com que muitos professores desistam de realizar atividades que tenham como objetivo as práticas orais na Língua Inglesa.

Em contexto pandêmico, a *Teacher 03* apresenta: “Como em qualquer outro componente curricular, é excludente já que nem todos tiveram acesso. O modelo remoto também inibiu a participação efetiva dos que tinham acesso, seja por timidez ou presença da família em casa (praticamente todos mantinham câmeras e microfones desligados).”. E sobre o retorno às aulas presenciais ela completa: “foi como retorno ao espaço de convivência e não como espaço para aprendizagem, o

ensino de LI que sempre foi questionado por parte dos alunos (para que eu quero aprender se não vou para os EUA?), foi acentuado nessa volta ao presencial.”. Observa-se que algumas crenças dos alunos ganharam força, muito provavelmente em reflexo ao distanciamento social, eles não enxergaram necessidade ao uso, além das aulas obrigatórias na escola. Cabe agora ao professor, trazer reflexões acerca do uso da língua, a fim de elucidar a visão dos alunos sobre a mesma.

Além dos fatores já citados anteriormente como falta de interesse e de recursos por parte dos alunos, *Teacher 04* relata: “Não está nada fácil, além do vício que alunos estão nas telas, tem a questão psicológica que nos atrapalha muito e não podemos ignorar.”. Esse impasse remete à uma realidade encontrada em muitas pessoas, em resposta as consequências do COVID-19. Tanto professores, quanto alunos, desenvolveram nesse período, doenças como ansiedade e depressão. Como professores, saber lidar com isso, requer cuidado e discernimento. Fortalecer a formação no assunto, também faz parte da cautela. É imprescindível que o professor esteja atento aos sinais que a turma possa vir a dar. Esse fator também pode contribuir no insucesso da aprendizagem, contudo, cabe ao docente normatizar o acolhimento e buscar entender os anseios desse alunado.

Teacher 05 narra, em seu ponto de vista, que em momento anterior a pandemia, os alunos demonstravam maior interesse pela aprendizagem de LI. Em oposição a isso, esse interesse cessou durante o ERE, apesar do contato com a LI ter aumentado por conta do uso das TDs. Com a volta às aulas presenciais, os alunos continuam no mesmo ritmo remoto, embora ela considere de suma importância o aprendizado de LI.

Por fim, em relação ao mesmo questionamento, *Teacher 06* considera que “A pandemia só veio para esclarecer a precariedade principalmente em relação a recurso no processo de ensino aprendizagem”. É sabido por grande parte da classe docente, os percalços encontrados na educação básica pública. Foi evidenciado durante a pandemia, um cenário que se arrasta por longos anos. A problemática da falta de recursos escolares, da precarização do ensino, somou-se com a problemática da falta de acesso a recursos digitais.

Os dados da Secretaria Municipal de Educação do Riachão do Jacuípe revelam que a rede municipal de ensino se responsabiliza por 5.499 (cinco mil

quatrocentos e noventa e nove) estudantes, enquanto dispõe-se de 05 (cinco) professores municipais de língua inglesa devidamente titulados, conforme já exposto na seção 4.2. Observamos que a maior parte dos alunos do município, recorre à educação pública, talvez por falta de recursos. Outro aspecto a considerar é o número reduzido de professores para atender a esse grande quantitativo, fato que reflete também na qualidade de ensino/aprendizagem do idioma e que pode influenciar a geração/manutenção de crenças que temos encontrado nesse contexto.

Talvez por essa razão, a *Teacher 06* confirme uma inalterabilidade do cenário: “Na verdade nada mudou, a falta de recurso e de valorização da disciplina continuam no mesmo patamar”. Incluímos aqui a falta de valorização do docente que trabalha com a educação básica, geralmente atendendo grande quantidade de turmas numerosas. Todos esses fatores contextuais ajudam a evidenciar crenças já mapeadas em estudos anteriores, a exemplo da que “**não é possível aprender inglês em escolas públicas** (BARCELOS, 2007, grifo nosso).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente foi duramente desafiada durante a pandemia. Situações inimagináveis aconteceram e colocaram à prova a capacidade de se reinventar do professor. Com maestria muitos deles conseguiram alcançar os objetivos, contudo, o processo resultou marcas. Tanto alunos como professores modificaram sua forma de pensar e enxergar o processo de ensino. Por isso esta pesquisa mapeou e avaliou as crenças das professoras de LI da educação básica, no entanto, para conseguir perceber mais profundamente as mudanças na abordagem de ensino, seria necessário um acompanhamento por um período mais longo. Todavia foi possível concluir que a maioria das participantes da pesquisa se mostraram abertas às novas experiências pedagógicas trazidas pela pandemia do COVID-19.

Por conseguinte, as produções acadêmico-científicas (2020-2021) selecionadas sobre o ensino de LI, TD e pandemia, nos dá uma visão importante acerca das dificuldades enfrentadas com o uso das TDs durante as aulas no ERE. Socializar e publicar essas experiências é muito importante para a comunidade acadêmica e docente a fim de acompanhar as mudanças que a sociedade enfrenta. Como visto na maioria das experiências, apesar das dificuldades, há resultados satisfatórios em relação ao ensino.

O questionário aplicado às professoras, permitiu perceber a realidade do cenário educacional em Riachão do Jacuípe. O que ficou evidente foram as fragilidades e desafios apontados várias vezes pelas participantes da pesquisa, acredita-se que a pioneira é a falta de recursos. Não obstante, as professoras manifestaram receptividade ao uso das TDs, indicando vantagens, inclusive. Algumas crenças das professoras foram levadas em conta, como **pouco desempenho dos alunos** e **dificuldades na aprendizagem**, nos faz refletir sobre a baixa expectativa dos professores no aprendizado de LI dos alunos em escolas públicas (BARCELOS, 2007), como mencionado ao final da análise de dados. O que se percebe é a manutenção dessas crenças durante todo o período analisado, antes, durante e pós ERE.

Em linhas gerais, entende-se que esta pesquisa contemplou os objetivos propostos e espera-se que esta possa vir a colaborar com estudos futuros e com as possíveis novas abordagens de ensino dentro da sala de LI. Podemos concluir a essencial importância das TDs para o ensino/aprendizagem de LI durante o ERE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P de. **Dimensões Comunicativas no ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

ALVES, L. J. **O uso das tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa em tempos de pandemia**. Repositório Digital, IFPB. Cabedelo, 2020.
Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1164> Acesso em: 07 jul 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

ARAÚJO, E. R. O ensino de língua inglesa a distância na escola pública em tempos de covid-19. In: SILVA, H. M. de L.; UCHÔA, S. A. de O.; CABRAL, S. A. A.de O. **Língua Inglesa e Ensino Remoto: desafios e perspectivas**. Cajazeiras – PB: IDEIA – Inst. De Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2020. p. 32-50.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Governador anuncia início do ano letivo na rede estadual de ensino**. Salvador, 23 de fev. de 2021.
Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/governador-anuncia-inicio-do-ano-letivo-na-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 05 mai 2021.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Secretaria da Educação lança guia do estudante e da família com orientações sobre o ensino remoto**. Salvador, 13 de mar. de 2021.
Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/2021/03/noticias/educacao/secretaria-da-educacao-lanca-guia-do-estudante-e-da-familia-com-orientacoes-sobre-o-ensino-remoto/#:~:text=A%20Secretaria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do,agravamento%20da%20pandemia%20do%20Coronav%C3%ADrus>. Acesso em: 05 mai 2021.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 188f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F., ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-36.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, 2004. p.123-156.
Disponível em:
http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf. Acesso em: 07 mar. 2020

BARCELOS, A. M. F. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estudo da Arte**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.1, n.1, 2001, p.71-92.
Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?lang=pt> Acesso em: 29 fev. 2020

BARCELOS, A. M. F. **Reflexões acerca da mudança das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.** *Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 7, n. 2, Minas Gerais, 2007.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.45, n.4, e109145, 2020.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v45n4/2175-6236-edreal-45-04-e109145.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021

CIPRIANO, Z. P. C. Tecnologias Digitais e suas (res)significações na educação. In: _____ BOTELHO. J. C.; MARTINS. M. R. A. da S.; MACEDO. Y.M. **Educação e Práxis Educativas em Multiletramentos.** 1.ed. Porto Seguro: Editora Oyá, 2019. (E-book). p. 159 – 191.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Magda Lopes; Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, L. T. da. **Crenças de Professores em Formação sobre sua Proficiência em Língua Inglesa: Reflexões e Perspectivas de Ação.** UFBA. Salvador, 2013.

Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/15669/1/Leticia%20Telles%20da%20Cruz.pdf>
Acesso em: 29 fev. 2020.

ECKERT, K., FROSI, V. M. **Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave.** *Domínios de Lingu@gem.* v. 9, n. 1, jan/mar. 2015.

Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/28385/16869/>
Acesso em: 08 mar. 2020.

FERREIRA DA SILVA, B. M. **A contribuição das ferramentas digitais para o ensino remoto da língua inglesa no ensino público brasileiro.** Repositório Digital IFPB. CedebeLO, 2020.

Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1162> Acesso em: 07 jul 2021

G1. **Bem Estar:** Vacina. São Paulo, 09 nov. 2021.

Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/> Acesso em: 10 nov. 2021

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 22 nov de 2021

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995
Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 22 nov de 2021

GOOGLE. **Riachão do Jacuípe**. Google Maps, 2022.
Disponível em:
<https://www.google.com/maps/place/Riach%C3%A3o+do+Jacu%C3%ADpe+++BA/@-11.8136493,-39.5778374,10.5z/data=!4m5!3m4!1s0x714813add0a9863:0x8b3266de7d8ccefcl8m2!3d-11.8095223!4d-39.3829589> Acesso em: 08 nov. 2022

IBGE – **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Censo Brasileiro de 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.
Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/riachao-do-jacuipe.html>
Acesso em: 08 nov. 2022

KALVA, J. M., FERREIRA, A. de J. **Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 165-176, jul./dez. 2011.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.2011v8n2p165/21671>. Acesso em: 29 fev. 2020.

LOPES, A. L. de S.; NUNES M. da C. Aprender e ensinar no século xxi: o uso de recursos digitais com intencionalidade pedagógica para uma aprendizagem significativa. In: SILVA, G. C. P.; JORGE, W. J. **Tecnologias educacionais: uma abordagem contemporânea**. Uniedusul. Maringá, PR. 2020. p. 62-70

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORAES, R. N. de. Crenças de professor e aluno sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, A. M. F., ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 203-217.

MORAIS, A. P. M. de.; SOUZA, P. F. **Formação docente continuada: ensino híbrido e sala de aula invertida como recurso metodológico para o aprimoramento do profissional de educação**. Lavras, MG. **Revista Devir Educação**, edição especial. Ago, 2020.

PAES, M. B. G.; JORGE, M. L. dos S. Preconceito sobre o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161 – 168.

PEREIRA, T. K. dos S. **A Importância do Letramento Digital nas Aulas de Língua Inglesa**. Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, vol.1, 2011.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2012/ingles_teses/santospereira.pdf Acesso em: 01 out. 2021

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2009

Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002/928>

Acesso em: 09 nov 2021

SAMPAIO, R. M. **Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19. Research, Society and Development**. v. 9, n. 7, e519974430, 2020.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4430> Acesso em: 08 jul. 2021

SEGATY, K.; BAILER, C. **O ensino de língua inglesa na educação básica em tempos de pandemia: um relato de experiência em um programa bilíngue em implantação. Signo**. Santa Cruz do Sul, v.46, n. 85, p.262-271, jan./abr. 2021.

Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15709/pdf>

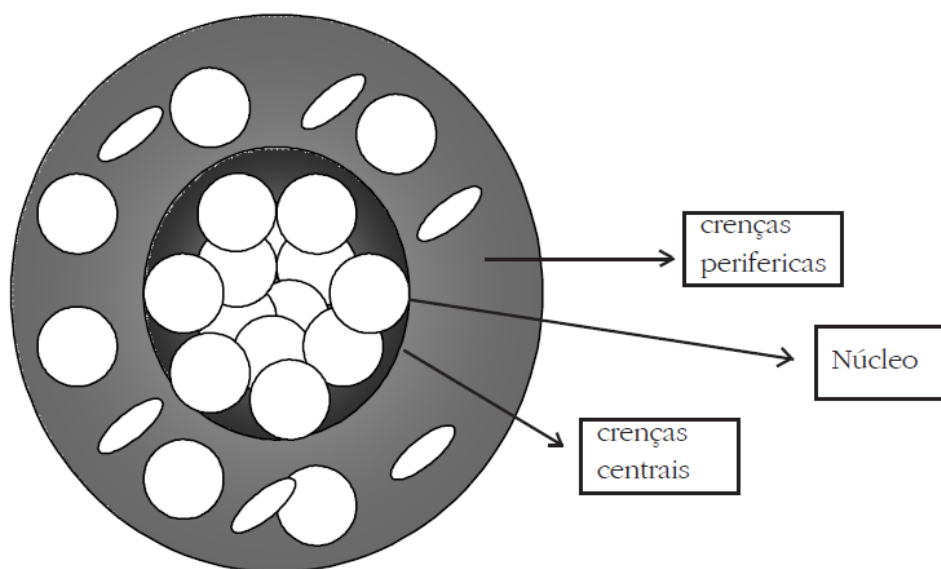
Acesso em: 07 jul 2021

SILVA, L. de A. B. **Das aulas presenciais às aulas remotas**: reflexões sobre o ensino de língua inglesa durante a pandemia covid-19. UFPB. João Pessoa, 2021.

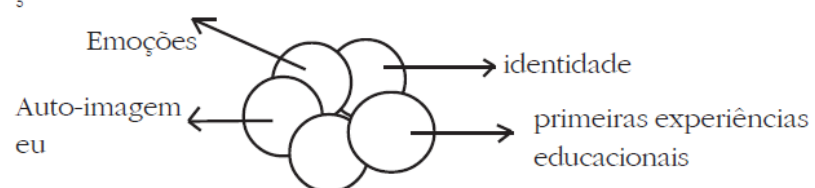
Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19789> Acesso em: 07 jul 2021

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F., ABRAHÃO, M. H. V. (orgs.) **Crenças e Ensino de Línguas**: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219-230

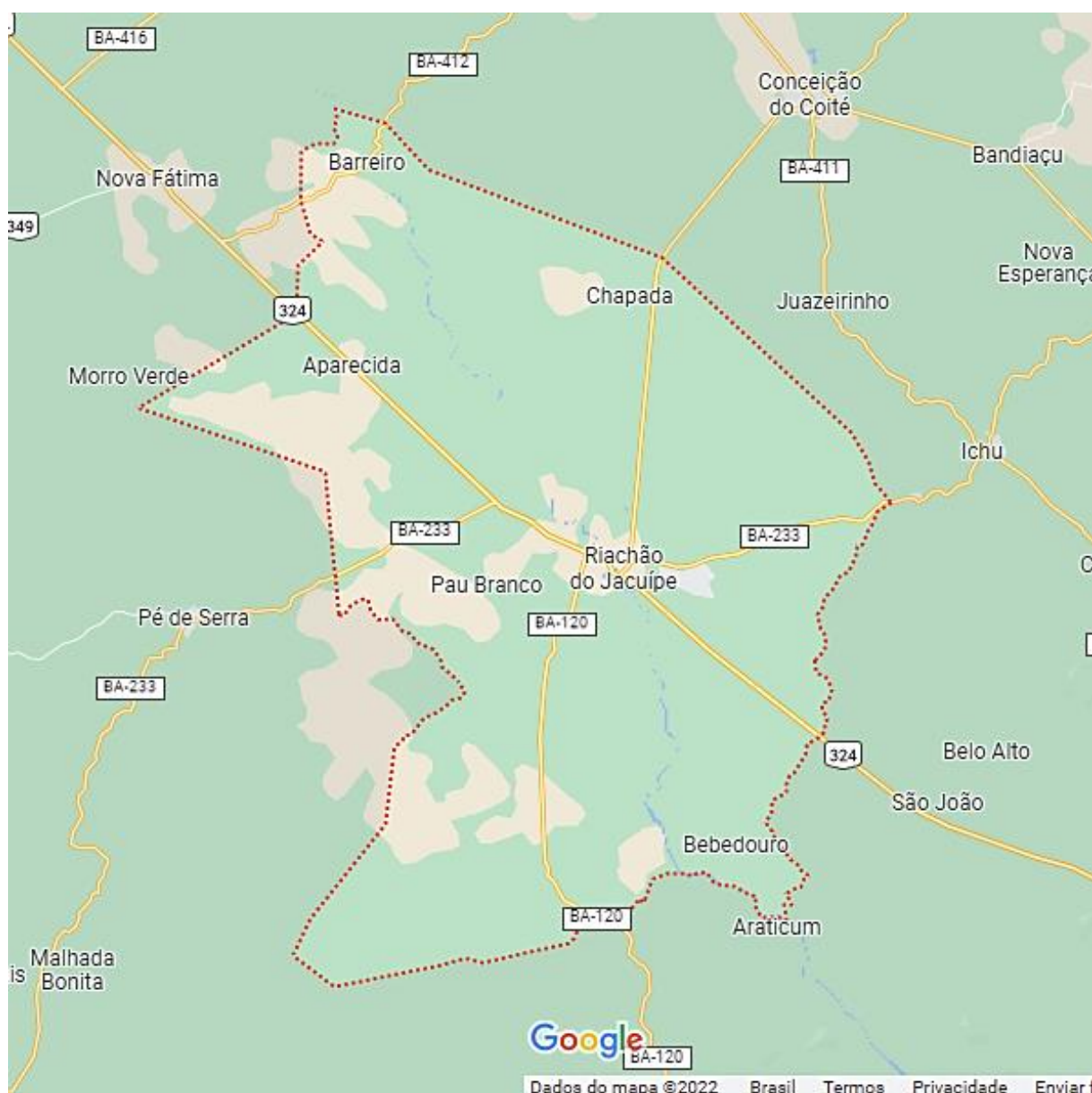
ANEXOS



2. Crenças Centrais



Anexo I – Ilustração do sistema de crenças centrais e crenças periféricas (BARCELOS, 2007, p. 118)



Anexo II – Mapa de Riachão do Jacuípe (GOOGLE MAPS, 2022)



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIACHÃO DO JACUIPE- BAHIA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE, CULTURA E TURISMO

Ofício 215/2022

Riachão do Jacuípe – Bahia, 18 de outubro de 2022.

Senhora Isabella Jesus de Oliveira

Prezada Senhora,

Em resposta ao ofício 001/2022, venho, por meio deste, prestar as informações solicitadas, conforme relacionado abaixo:

- Quantitativo de escolas – Escolas Municipais: 28, Escolas Privadas Filantrópicas conveniadas ao município: 02, Escolas Particulares: 09 e Escolas Estaduais: 04;
- Níveis de escolaridade – Escolas Municipais: Creche, Ed. Infantil, Ensino Fund. I e II, Multisseriadas e EJA. Escolas Estaduais: Ensino Médio Médio. Escolas Particulares: Creche, Ed. Infantil, Ensino Fund. I e II e Ensino Médio;
- Quantitativo de estudantes no Município: 5.499;
- Quantitativo de professores de Língua Inglesa atuantes no município com a devida titulação: 05 professores.

Segue em anexo a Portaria de Matrícula da Rede Municipal, para maiores informações.

Na oportunidade, renovo votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Obs: São 10 escolas particulares

JACIVAN DOS SANTOS MORAES CORDEIRO
Secretária Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Turismo
Decreto Municipal 298/2021

Rua Padre Argemiro Guimarães, 55
Centro- Riachão do Jacuípe –BA CEP 44.640-000

Anexo III – Ofício com dados sobre a educação do município (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE, CULTURA E TURISMO, 2022)

APÊNDICES

Ofício nº001/2022

À Secretaria Municipal de Educação
Riachão do Jacuípe – BA

Ilma. Sra. Jacivan Cordeiro

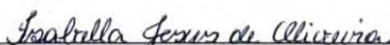
Venho através deste, solicitar a este órgão competente do Município, algumas informações para fins de geração de dados para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sou estudante de graduação do curso de Letras, Língua Inglesa e Literaturas. No entanto, um dos objetos de estudo desta pesquisa é a educação de língua inglesa no município de Riachão do Jacuípe. Os dados necessários para dar continuidade ao meu trabalho, são:

- Quantitativo de escolas da educação básica no município com a devida especificação (públicas [municipais e estaduais] e privadas);
- Respetivos níveis de escolaridade;
- Quantitativo de estudantes no município (rede pública e privada);
- Quantitativo de professores de Língua Inglesa atuantes no município (rede municipal e estadual) com a devida titulação acadêmica.

Desejo obter essas informações com cobertura de todo o município, incluindo sede, distritos, povoados e comunidades.

De certa que terei minha solicitação atendida, agradeço antecipadamente e reitero meus votos de estima e apreço.

Atenciosamente,



Isabella Jesus de Oliveira
E-mail: isabellajesus50@gmail.com
Contato: (75)99961-3948

Crenças e ensino emergencial: experiências de professores de LI de escolas públicas em Riachão do Jacuípe em tempos de pandemia.

Prezado(a) professor(a),

Diante da brusca mudança ocasionada pelo surgimento da pandemia do Covid-19, muitas esferas da vida humana tiveram que ser adaptadas. Dentro das atividades educacionais não foi diferente. O distanciamento social obrigou que as ações docentes tivessem que ser realizadas de maneira remota e em sua maioria mediadas pelas tecnologias digitais.

Considerando o cenário encontrado, é inegável o interesse pela investigação da prática docente diante dessa situação. Com isso, esta pesquisa tem por objetivo, compreender e mapear crenças e concepções teórico-metodológicas dos docentes participantes da pesquisa durante o período do Ensino Remoto Emergencial. Para isso, convido você, professor(a) graduado(a) em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, atuante no município de Riachão do Jacuípe na rede pública de ensino, a participar desta pesquisa, com vistas a contribuir, compartilhando suas experiências docentes no ERE mediado pelas TD.

Vale ressaltar que esta pesquisa é totalmente voluntária e caso aceite, será possível respondê-la num curto período de tempo. As informações de identificação pessoal não serão publicadas, podendo ser substituídas por nomes fictícios. Após a publicação da pesquisa, poderão ter acesso ao trabalho, caso tenham interesse. A pesquisa supracitada faz parte de uma das etapas da coleta de dados do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Crenças e ensino emergencial: experiências de professores de LI de escolas públicas em Riachão do Jacuípe em tempos de pandemia".

No mais, agradeço aos voluntários(as) que se dispuseram a participar desta pesquisa e reitero votos de estima e apreço aos meus futuros colegas de profissão.

Cordialmente,

Isabella Jesus de Oliveira

Discente do último semestre

Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

Contato: isbellajesus50@gmail.com

(75) 99961-3948

Abreviações:

LI - Língua inglesa

ERE- Ensino remoto emergencial

***Obrigatório**

1. Nome completo: *

2. E-mail: *

3. Telefone para contato: *

ANUÊNCIA PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

4. Após a apresentação da pesquisa Crenças e ensino emergencial: * experiências de professores de LI de escolas públicas em Riachão do Jacuípe em tempos de pandemia, você manifesta interesse voluntário em contribuir com o estudo? Caso opte por SIM, gentileza seguir para as seções posteriores.

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

CONHECENDO O(A) PROFESSOR(A) PARTICIPANTE

5. Você é professor(a), graduado(a) em Letras com Habilitação em Língua * Inglesa, atuante em escola pública em Riachão do Jacuípe?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

6. Em qual rede pública de ensino você atua? *

Marcar apenas uma oval.

- MUNICIPAL
- ESTADUAL
- AMBAS

7. Em qual nível de ensino você atua? *

Marcar apenas uma oval.

- ENSINO FUNDAMENTAL
- ENSINO MÉDIO
- AMBOS

8. Qual a sua maior titulação/formação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- GRADUAÇÃO
- ESPECIALIZAÇÃO MESTRADO
- DOUTORADO
- PÓS-DOUTORADO
- Outro:
-

9. Qual gênero corresponde a sua identificação? * *Marcar apenas uma oval.*

- MASCULINO
- FEMININO PREFIRO NÃO
- INFORMAR
- Outro:
-

10. Qual a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- MENOR QUE 25 ANOS
- 25-30 ANOS
- 31-40 ANOS
- 41-50 ANOS
- 51-60 ANOS
- MAIOR QUE 61 ANOS

11. Você leciona em mais de uma escola pública? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO

12. Há quanto tempo você atua na docência? *

Marcar apenas uma oval.

- DE 01 A 05 ANOS
- DE 06 A 10 ANOS
- DE 11 A 20 ANOS
- DE 21 A 25 ANOS
- MAIS DE 25 ANOS

DIALOGANDO SOBRE O PLANEJAMENTO PARA O ENSINO

13. Antes do ERE quantas horas semanais você dedicava ao planejamento de aula? (contando tempo na escola e em casa) *Marcar apenas uma oval.* *

- 01 HORA
- 02 HORAS
- 03 HORAS
- 04 HORAS OU MAIS

14. Com o ERE quantas horas semanais você passou a se dedicar ao* planejamento de aula?

Marcar apenas uma oval.

- 02 A 03 HORAS
- 03 A 04 HORAS
- 05 A 06 HORAS
- MAIS DE 06 HORAS

15. Você acha que houve mudança na forma de planejar as aulas do momento* anterior e durante o ERE?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

16. Caso tenha respondido SIM na pergunta anterior, essa mudança foi POSITIVA ou NEGATIVA? Justifique:

17. Qual a sua opinião sobre o uso das TD no ERE? *

18. Você teve algum curso de formação continuada para utilização das TD nas * suas aulas?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

19. Caso tenha participado de algum curso de formação continuada, foi por iniciativa: *

Marcar apenas uma oval.

- PESSOAL
- DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
- DA ESCOLA EM QUE TRABALHA
- NÃO SE APLICA

20. Qual o grau de dificuldade você considera ter tido em relação ao uso das TD no ERE?

21. Com qual frequência você utilizava artefatos das tecnologias digitais na prática pedagógica, antes do ERE? *

22. Qual era a sua opinião sobre o uso de TD como recurso pedagógico nas aulas presenciais, antes do ERE? *

23. Após o ERE você continuou utilizando TD nas aulas de LI? *

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

24. Em suas aulas presenciais, qual abordagem de ensino você utilizava/utiliza?

Marcar apenas uma oval.

TRADICIONAL

AUDIO-LINGUAL

ABORDAGEM COMUNICATIVA

Outro:

25. Houve mudança na sua abordagem de ensino no ERE, em relação ao * momento anterior a pandemia?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

26. Caso sua resposta tenha sido positiva na pergunta anterior, cite as mudanças ocorridas: *

27. Quando seus alunos foram/são mais participativos: durante o ERE, no ensino presencial, ou em ambos? Justifique. *

28. Você acha que o uso das TD contribuiu para a aprendizagem nas aulas de LI?

Marcar apenas uma oval.

- SIM
- NÃO
- TALVEZ
- NÃO SEI OPINAR

29. Apresente, em sua concepção, pelo menos um ponto positivo e um ponto negativo da realização das aulas mediadas pelas TD, durante o ERE. *

30. Cite recursos de TD utilizados por você nestes períodos pré, durante e pós ERE. Inclua plataformas de comunicação, jogos, quizzes e o que achar pertinente. *

31. Qual a sua opinião sobre o ensino de LI na educação regular pública, em contexto pré pandêmico?

32. Qual a sua opinião sobre o ensino de LI na educação regular pública, em contexto pandêmico? *

33. Qual a sua opinião sobre o ensino de LI na educação regular pública, em contexto pós pandêmico, com o retorno às aulas presenciais? *

34. Para finalizar, acrescente alguma consideração sobre o uso das TD e * práticas pedagógicas que achar necessárias e que não foram contempladas até o momento. Caso não tenha nada a acrescentar, responder "não se aplica".

35. Deseja ter acesso aos resultados da pesquisa, bem como envio do Trabalho de Conclusão de Curso e aviso da data e horário da defesa?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

Obrigada pela sua participação!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice II – Questionário elaborado e aplicado aos professores via Google Forms.