



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS ARAPIRACA  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/PORTUGUÊS**

**REGIANE COSTA DE OLIVEIRA  
RIKELINE CÂNDIDO DA SILVA**

**O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO**

**ARAPIRACA, AL  
2025**

REGIANE COSTA DE OLIVEIRA  
RIKELINE CÂNDIDO DA SILVA

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO

Trabalho de Conclusão de Curso  
submetido ao curso de Licenciatura em  
Letras/Português, do Instituto Federal de  
Alagoas, Campus Arapiraca, como  
requisito parcial para obtenção do Título  
de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Divanir Maria de  
Lima Reis.

ARAPIRACA, AL  
2025



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**  
**Instituto Federal de Alagoas**  
***Campus Arapiraca***

---

371.33

O48u

Oliveira, Regiane Costa de.

O uso das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa no contexto pandêmico e pós-pandêmico [recurso eletrônico] / Regiane Costa de Oliveira, Rikeline Cândido da Silva. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 483 KB). – 2025.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: Internet.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Divanir Maria de Lima Reis.

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) – Instituto Federal de Alagoas, *Campus Arapiraca*, Arapiraca, 2025.

1. Educação. 2. Tecnologias digitais de informação. 3. Covid-19. I. Silva, Rikeline Cândido da. II. Título.

REGIANE COSTA DE OLIVEIRA  
RIKELINE CÂNDIDO DA SILVA

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS-PANDÊMICO.

Trabalho de Conclusão de Curso  
submetido ao curso de Licenciatura em  
Letras/Português, do Instituto Federal de  
Alagoas, Campus Arapiraca, como  
requisito parcial para obtenção do Título  
de Licenciada em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Divanir Maria de  
Lima Reis.

Aprovado em: 27/03/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Divanir Maria de Lima Reis (Orientadora)  
Instituto Federal de Alagoas

---

Prof. Me. Erinaldo da Silva Santos  
Instituto Federal de Alagoas

---

Profa. Dra. Sandra Araújo Lima Cavalcante  
Instituto Federal de Alagoas

## RESUMO

O presente estudo procura analisar as transformações advindas da pandemia da Covid-19 em relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação como ferramenta metodológica de ensino. Objetivou-se, por meio deste, investigar como se deu o uso dessas tecnologias durante a pandemia e como esse uso tem sido implementado ou não nas instituições de ensino na contemporaneidade. A base teórica utilizada nesta pesquisa ancora-se em estudos que demonstram como as tecnologias digitais de informação se mostram necessárias para a educação, com autores como Kenski (2012) e Moran, Masetto e Behrens, (2013), que auxiliaram na construção conceitual sobre como as instituições de ensino devem adentrar o mundo tecnológico, considerando a necessidade de trazer para a sala de aula a contextualização com a vida fora das “paredes da escola”, além dos estudos voltados para o ensino de Língua Portuguesa no período pandêmico como Schmidt (2022); Da Silva, et al (2022). Constituem a base do percurso metodológico autores como Gil (2017), Tozzoni – Reis (2009) e (Freitas; Prodanov, 2013), além de Bardin (1977) e Franco (2005) com a Análise de Conteúdo (AC), técnica utilizada para a análise e tratamento dos dados. Metodologicamente, o trabalho constitui-se em uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, para a análise dos dados dispomos do método indutivo, por meio do qual analisamos as falas de professores da educação básica, tanto do Ensino Fundamental quanto Médio, de alguns municípios de Alagoas. Os dados foram obtidos utilizando-se como instrumentos de coleta a entrevista estruturada e questionário. Os resultados da análise desses dados sugerem que, apesar de haver uma maior adesão às ferramentas tecnológicas em sala de aula após a pandemia, esse uso ainda é extremamente limitado pelas condições objetivas das instituições de ensino.

**Palavras-chave:** educação; tecnologias digitais de informação; Covid-19.

## **ABSTRACT**

This study seeks to analyze the transformations resulting from the Covid-19 pandemic in relation to the use of Digital Information Technologies as a methodological teaching tool. The objective of this study was to investigate how these technologies were used during the pandemic and how this use has been implemented or not in educational institutions at the present time. The theoretical basis used in this research is anchored in studies that demonstrate how digital information technologies are necessary for education, with authors such as Kenski (2012) and Moran, Masetto e Behrens (2013), who helped in the conceptual construction of how educational institutions should enter the technological world, considering the need to bring contextualization with life outside the “school walls” into the classroom, in addition to studies focused on the teaching of Portuguese during the pandemic period, such as Schmidt (2022); Da Silva, et al (2022). The methodological approach is based on authors such as Gil (2017), Tozzoni - Reis (2009) and (Freitas; Prodanov, 2013), in addition to Bardin (1977) and Franco (2005) with Content Analysis (CA), a technique used for data analysis and treatment. Methodologically, the work consists of a qualitative field research, for the analysis of the data we have the inductive method, through which we analyze the speeches of basic education teachers, both Elementary and High School, from some municipalities in Alagoas. The data were obtained using structured interviews and questionnaires as collection instruments. The results of the analysis of these data suggest that, although there is a greater adoption of technological tools in the classroom after the pandemic, this use is still extremely limited by the objective conditions of educational institutions.

**Keywords:** education; digital information technologies; Covid-19.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
CT	Categorias
EAD	Ensino à Distância
ELP	Ensino de Língua Portuguesa
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
SEI	Secretaria de Informática
TICS	Tecnologias da Comunicação e Informação
UC	Unidade de Contexto
UR	Unidade de Registro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>TECNOLOGIAS [DIGITAIS] E ENSINO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?.....</b>	<b>10</b>
2.1	TECNOLOGIAS [DIGITAIS]: DO PASSADO AO CONTEMPORÂNEO.....	10
2.2	TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO.....	14
<b>3</b>	<b>CAMINHOS DA PESQUISA: CENÁRIOS, SUJEITOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>19</b>
3.1	O QUE FOI O PERÍODO DA PANDEMIA E COMO SE DEU O ELP COM O [NÃO] USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	19
3.2	A PESQUISA.....	24
3.3	A COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	26
3.3.1	<b>A entrevista semiestruturada.....</b>	<b>26</b>
3.3.2	<b>O Questionário.....</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (ELP) NO CONTEXTO DA PANDEMIA: REVERBERAÇÕES NO TEMPO PRESENTE.....</b>	<b>30</b>
4.1	A ANÁLISE DE CONTEÚDO...O QUE É E COMO SE FAZ?.....	30
4.2	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS SOBRE OS [NÃO] USOS DAS TECNOLOGIAS NA PANDEMIA E NO TEMPO PRESENTE .....	32
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>
	<b>APÊNDICES</b>	
	<b>APÊNDICE A - ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>	<b>48</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>49</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pensar as tecnologias não é apenas pensá-las como artefatos digitais criados na sociedade contemporânea, mas também compreendê-las como todas as criações desenvolvidas ao longo da história para atender às necessidades humanas. Desde a descoberta do fogo e a invenção do machado até o uso de elementos da natureza para garantir a sobrevivência, cada inovação reflete a capacidade humana de transformar o ambiente e criar soluções. Assim, qualquer nova criação que influencie as estruturas sociais de uma sociedade pode ser considerada tecnologia, como as digitais, demonstrando sua relação intrínseca com o desenvolvimento humano e social.

Na contemporaneidade, as tecnologias conhecidas como digitais têm se consolidado como reflexo de uma sociedade “instantânea”, na qual o acesso às informações são facilitados e disseminados de forma rápida por meio de aparelhos considerados “tecnológicos” e do uso de redes de internet. As novas informações e descobertas vivenciadas nessa sociedade exibem comportamentos dos indivíduos pautados no uso de artefatos digitais, mostrando que nas diferentes esferas sociais isto está integrado com maior ou menor força, mas sempre presente.

A escola, enquanto, instituição formadora também está imersa nessa realidade. As tecnologias digitais também se fazem presentes nesse ambiente, não apenas pelo viés pedagógico, mas também pelo cotidiano dos sujeitos que nela atuam. Elas podem ser uma ferramenta auxiliar no processo de ensino, bem como de aprendizagem sendo utilizadas de forma orientada e dinâmica se a escola não acompanhar esse processo pode se transformar numa “maquinaria antiquada” (Sibilia, 2012, p. 13).

Embora a pandemia do vírus Covid-19 tenha produzido impactos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos sem precedentes, foi um marco importante para a expansão e intensificação dos usos das tecnologias digitais, especialmente, nas práticas escolares, considerando que a apropriação dessas tecnologias pelo professor tornou-se uma demanda que “garantiria” a retomada da vida escolar em outros formatos. Os professores no Brasil necessitaram ajustar-se a essa nova realidade. A pandemia trouxe em evidência inúmeras problemáticas sociais que se encontravam ofuscadas por tantas outras consideradas de maior importância, isso nos diversos setores que fazem as engrenagens da sociedade funcionar.

No que compete a educação escolar, os reflexos das decisões tomadas com intuito de amenizar o risco para a saúde dessa comunidade e prosseguir com as

atividades educacionais, demonstrou, dentre outros pontos relevantes, quão complexas são as relações entre o que está preconizado nos documentos que regem a educação nacional e a prática dentro da sala de aula.

Nesse sentido, buscou-se compreender quais foram os desafios enfrentados pelos docentes durante o período de Ensino Remoto Emergencial (ERE), desse modo, surge nosso problema de pesquisa: Como se deu o uso das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa no contexto pandêmico e quais as implicações desse uso no retorno à presencialidade?

A escolha deste tema para a pesquisa surgiu a partir da experiência vivenciada pelas pesquisadoras, como estudantes da graduação de Letras do Instituto Federal de Alagoas, Campus Arapiraca, no início do curso, no ano de 2020, quando necessitaram estudar no ensino remoto devido a pandemia e as dificuldades que enfrentaram para se adaptar àquele novo formato. Com base em diálogos, decidimos aprofundar a ideia inicial buscando compreender melhor os desafios enfrentados pelos professores durante e após esse período, em nossa área de formação.

Partindo das hipóteses que os desafios enfrentados pelos professores foram ocasionados tanto por implicações causadas pela falta de políticas públicas que visassem assegurar aos docentes e discentes o acesso aos equipamentos necessários para prosseguirem com as atividades, como também pelo deficit existente na formação acadêmica que, em alguns casos, não proporcionam aos professores discussões mais aprofundadas sobre esta temática.

Desse modo, a investigação objetivou de forma geral “compreender quais as modificações propiciadas pelo uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto, na pandemia do Covid-19, e como este uso está ocorrendo [ou não] nas práticas pedagógicas, no retorno à presencialidade”, em sentido mais específico, nossos objetivos foram, i) estudar as tecnologias digitais no ambiente educacional, ii) identificar possíveis dificuldades com o uso das tecnologias pelos docentes durante a pandemia, iii) analisar como se tem dado a relação dos docentes com as tecnologias digitais no período pós pandêmico ao retorno à presencialidade.

Portanto, este estudo se justifica pela relevância de oferecer uma proposta de reflexão e discussão acadêmica a respeito do uso das tecnologias digitais no ensino de língua materna tendo como contextos a pandemia e a contemporaneidade, oferecendo uma perspectiva reflexiva na formação de professores. Além disso, através dos dados coletados buscou-se mostrar a situação vivenciada pelos professores, que enfrentaram

diversas dificuldades em um tempo tão distinto, mas também similares no que diz respeito às tecnologias, tendo em vista os cenários supracitados. Assim, fundamentada em estudos anteriores acerca das tecnologias digitais, buscamos ampliar essa discussão sobre essa área na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que, é fundamental fomentar novas discussões sobre o ensino e as tecnologias digitais, considerando os avanços e implicações do uso dessas tecnologias no processo educativo.

Como referencial teórico, foram considerados autores que discutem sobre as tecnologias integradas à educação como Kenski (2012); Moran (2013); entre outros e para, utilizando-nos da Análise de Conteúdo (AC), com técnica de tratamento dos dados, conforme discutido por Bardin (1977) e Franco (2005).

O estudo aqui apresentado se estrutura em quatro partes. A primeira consiste nesta introdução, na qual apresentamos ao leitor os elementos essenciais da pesquisa, bem como a estrutura do texto. Na segunda parte, discorremos sobre as tecnologias, desde seu sentido mais amplo até sua utilização como artefato de ensino. Para isso, abordamos aspectos históricos, conceituais e sua relação com o trabalho na escola. A terceira parte do texto aprofunda os caminhos da pesquisa, tratando dos sujeitos envolvidos e dos processos metodológicos adotados.

Na quarta etapa, apresentamos os resultados do diálogo entre os referenciais teóricos que embasam esta pesquisa e as vozes dos sujeitos, abordando as tecnologias digitais no contexto da pandemia e como essas experiências reverberam sobre suas práticas no tempo presente, especificamente no ensino de Língua portuguesa. Finalizamos o texto trazendo à tona nossas considerações sobre os principais “achados” da pesquisa, destacando suas contribuições e implicações para o campo educacional.

## 2 TECNOLOGIAS [DIGITAIS] E ENSINO: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

O capítulo trata acerca do que são as tecnologias, e sua importância no processo de ensino. Para isto, faz uma incursão na história buscando a concepção do que se sejam as tecnologias, como estas chegam à escola e sua importância no âmbito social e educacional apontados por estudiosos da área em questão. Ainda, disserta sobre a importância das transformações advindas do uso dessas tecnologias, bem como as implicações do uso desses recursos na educação.

### 2.1 TECNOLOGIAS [DIGITAIS]: DO PASSADO AO CONTEMPORÂNEO

No Brasil, o uso das tecnologias voltadas à educação teve como marco inicial o ano de 1971. Segundo Nascimento (2007), a Universidade Federal de São Carlos (UFScar) foi a primeira instituição a promover uma discussão a respeito do uso do computador para o ensino de Física a partir de debates em um seminário vinculado a uma Universidade dos Estados Unidos. Os primeiros acessos e investigações sobre a informática educativa se deu em três universidades públicas, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Estadual de Campinas. Essas instituições utilizavam o computador como apenas um dispositivo de pesquisa voltado ao ensino de disciplinas, ainda de forma instrumentalista, não sendo pensado como um meio para o ensino-aprendizagem.

Nosso país, no ano de 1970, ainda traçava o caminho para a informatização em âmbito nacional, assim foram estabelecidas políticas para promover esse desenvolvimento tecnológico e científico. Sendo assim, foi criada a Secretaria de Informática (SEI) em 1979, que visava investigar por meio de pesquisas o uso e a aplicação de computadores na educação brasileira. Como forma de promover discussões a respeito do uso e da implantação desses computadores foi realizado o primeiro Seminário Nacional de Informática na Educação, em 1981. (Moraes, 1997)

O seminário proporcionou discussões relevantes e norteadoras sobre a informatização na educação e essas ideias fazem-se presentes em ações governamentais sobre a área. As ideias discutidas versavam sobre como esse recurso tecnológico devia ser visto, como um mecanismo de execução de funções para auxiliar o professor e não para substituí-lo. Além disso, foi pontuado que era necessário prevalecer as questões pedagógicas no planejamento desse uso. Este evento foi de grande

relevância, pois foi a partir dessas ideias norteadoras que surgiu o projeto Educom, considerado um marco de importância para a informatização educativa no Brasil (Dutra; Paz, 2015).

Foram realizados outros seminários, bem como foram criados outros programas governamentais voltados à informatização visando a presença de tecnologias nas escolas. Diversas ações foram percorridas para o acesso às tecnologias educacionais que temos hoje, e ao traçarmos esse breve panorama histórico vemos o desencadeamento dessas ações que são resultados de programas, estudos e pesquisas anteriores.

As tecnologias possuem uma diversidade de conceituações a respeito do que são esses recursos e as implicações do seu uso, assim se faz necessário discorrer sobre a visão teórica de alguns autores referente a esse campo de estudo. Quando ouve-se falar em tecnologias, logo remete-se à inovação, velocidade, mudanças e aparelhos tecnológicos. De fato, as tecnologias abarcam todos esses elementos, mas não devemos pensar as tecnologias como apenas criações do presente e para o futuro. As tecnologias, assim como tudo em sociedade, surgem a partir da necessidade dos indivíduos e resultam em novas construções e/ou melhorias para o funcionamento das teias sociais que integram a sociedade, como as relações econômicas, sociais, políticas e culturais. Sendo assim, tudo o que temos hoje e usufruímos são resultados de construções anteriores.

Kenski (2012) nos mostra uma análise do percurso histórico no qual apresenta as tecnologias como processo de materialização das necessidades humanas que remonta aos tempos mais remotos da existência humana e não somente algo ligado às particularidades do mundo contemporâneo. A partir das necessidades dos seres humanos, foi traçado um percurso que acarretou novas configurações como quando passou a utilizar elementos da natureza, ou novas formas de conseguir alimentos, o que consequentemente trazia uma nova estruturação e domínio perante os outros. A partir desses avanços, mesmo que na época não tenham sido vistos como uma tecnologia ou ferramenta tecnológica, foram voltadas para a realidade daquela sociedade, dando poder, conhecimento e novas técnicas voltadas à sobrevivência.

A partir da evolução social, não teve como as estruturas sociais permanecerem estagnadas, assim, as tecnologias com o passar dos anos foram criando uma nova roupagem. As inovações tecnológicas tiveram como estopim a corrida armamentista no período da Guerra Fria, que impulsionou grandes avanços tecnológicos, que visavam a

disputa de poder entre as supremacias, o que movimentou a sociedade de forma mundial. O que nos mostra que conhecimento e tecnologia estão interligados, e que o domínio sobre eles acarretam maior ou menor poder a partir da organização da sociedade.

Assim, quanto mais conhecimento técnico-científico se constrói, novas tecnologias surgem ou são melhoradas e conseqüentemente novos posicionamentos são exigidos aos cidadãos imersos nessa realidade. Com o surgimento da internet no século XX, no período da Guerra Fria, podemos considerar um marco importante para a evolução tecnológica que temos hoje. Com o uso da internet surgiram novas possibilidades de contato entre as pessoas. De acordo com Silva, Ziviani e Ghezzi (2019, p.14) “a internet, tem potenciais enormes, que podem ser moldados e explorados de diversas maneiras, especialmente por sua capacidade de conectar pessoas e criar comunidades.”

Na sociedade do século XXI, denominada como a sociedade da informação, há a forte presença de tecnologias digitais resultantes dos avanços da informática e da microeletrônica. Alguns estudiosos apresentam suas concepções sobre o que são essas tecnologias. Ana Elisa Ribeiro (2014), por exemplo, conceitua as tecnologias digitais como:

[...] um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, tablets e celulares são microcomputadores. (Ribeiro, 2014, online).

A partir desse conjunto de tecnologias, que estão muitas vezes, incorporados em apenas um dispositivo móvel, possibilitam o acesso à informação que conseqüentemente se tornou mais rápido e o uso mais acessível, assim, conta-se como benefício as inúmeras possibilidades de comunicação, já que o uso das redes veio para romper com as distâncias geográficas trazendo agilidade e novas possibilidades virtuais.

Confluyente à conceituação anterior, Sartori (2018, p.51) aponta que "as tecnologias são o conjunto de conhecimentos aplicados à resolução prática de algum dado problema ou demanda da sociedade". Esses conhecimentos movimentaram diferentes instituições expondo uma nova forma de pensar a sociedade contemporânea abrindo espaço para a praticidade e múltiplas capacidades individuais.

Assim, os indivíduos da sociedade contemporânea estão imersos nesse ambiente que transita entre o físico e o virtual. Não há como vendar os olhos para o leque de plataformas que interligam diferentes pessoas, que influenciam aos sujeitos novos hábitos, linguagem e novas práticas sociais. Desse modo, devido a agilidade das informações surge a necessidade de pessoas mais conectadas e cientes das vantagens e desvantagens presentes nas redes, já que o contato físico já não é a única forma de resolução de problemas, um simples toque em um dispositivo pode resolver conflitos de natureza pessoal, profissional e até mesmo financeira.

É possível afirmar que, na contemporaneidade, com a intensa movimentação tecnológica, se fortaleceram espaços de interação entre diferentes indivíduos, que opinam, interagem, criticam e dialogam sobre diferentes conteúdos. Foram criados, conseqüentemente, espaços culturais dentro desse mundo virtual, a partir do uso das redes de computadores e outros dispositivos que possibilitaram essa comunicação virtual, o que de acordo com Pierre Lévy (2018) é designado como "cibercultura". Esses indivíduos, a maioria sendo jovens, se interrelacionam a partir de interesses e conteúdos em comum fortalecendo essas novas práticas comunicativas.

Assim, o uso das plataformas digitais vieram para dar uma nova perspectiva para as instituições, os conteúdos estão mais compactados, as informações mais acessíveis, o acesso ao mercado de trabalho já dá indícios da necessidade de indivíduos com domínio das ferramentas tecnológicas. Como aponta Costa (1995)

[...] as tecnologias de informação exigem mais do indivíduo, modificando sua forma de educação, e via de consequência, tanto sua habilitação para ingresso no mercado de trabalho como seu desempenho da realização do mesmo, propiciando-lhe assim, maior vantagem competitiva. (Costa, 1995, p.7)

Essas mudanças ocorreram na sociedade como um todo, pois no que tange aos benefícios propiciados por essas transformações, podemos citar os arquivos impressos que estão sendo substituídos por armazenamentos digitais, que possibilitam ao usuário acessar onde e como quiser. Com o uso do navegador se tem inúmeras possibilidades de pesquisa, de acesso a costumes, culturas, ou seja, a novos conhecimentos.

A escola que também é uma instituição social, com seus parâmetros e currículos a serem seguidos, também está assistindo a realidade tecnológica do século XXI. Foram criados ambientes virtuais de aprendizagem voltados para atividades pedagógicas, nos quais o aluno pode conectar-se e realizar atividades com apenas um dispositivo móvel, de

forma interativa com seus pares. Não há uma homogeneidade perante o uso e a oferta de equipamentos necessários dentro do campo escolar como um todo, tendo em vista que isto ultrapassa as estruturas físicas e envolve diversos outros fatores.

Mas, faz-se necessário pontuar que as tecnologias nunca foram tão usadas como na contemporaneidade, elas estão presentes e em forte desenvolvimento. O que indicia, conseqüentemente, que quanto mais informações se tem acesso, mais conhecimentos e novas técnicas surgem, o que exige um novo comportamento dos indivíduos para que acompanhem o fluxo de informações e atualizações dessas redes que conectam e moldam diferentes sujeitos sociais. Nesse sentido, a escola como uma grande formadora de sujeitos necessita apossar-se dessas novas configurações que são e estão cada vez mais permeadas pelas tecnologias. Os indivíduos que estão nas salas de aulas também vivenciam as mudanças na sociedade, por isso a escola necessita acompanhar esse processo.

## 2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO

A grande expansão das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) na sociedade, como mencionado na sessão anterior, tem acarretado inúmeras mudanças, tanto nas estruturas sociais, como nas relações interpessoais, alterando principalmente o formato de comunicação entre os indivíduos e o modo de se ter acesso às informações, ambos, comunicação e informação, passam a ser amplamente mediados por plataformas digitais, a exemplo de sites de busca, revistas eletrônicas, redes sociais, entre outros. Sendo necessário apenas ter disponível um artefato tecnológico, seja computador, tablet ou outro, e conexão à internet para ter acesso a uma vasta quantidade de informações, dos mais diversos campos de conhecimento. Segundo Vani Kenski (2012),

Essas alterações refletem-se sobre as tradicionais formas de pensar e fazer educação. Abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é o desafio a ser assumido por toda a sociedade. (Kenski, 2012, p.43)

Esse novo cenário apresenta uma gama de possibilidades de se trabalhar e aprimorar as metodologias e práticas educativas. Moran, Masetto e Behrens (2013) corroborando com o pensamento de Kenski (2012), no que diz respeito ao uso da tecnologia como um meio de transformação e ressignificação do ensinar, asseveram que,

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir. (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 31)

Novas possibilidades são formatadas tanto por instrumentos digitais desenvolvidos exclusivamente para auxiliar nesses novos desdobramentos do modo de ensinar e aprender, com ferramentas pensadas como estratégias para o aprimoramento e dinamicidade das práticas pedagógicas, como também com as demais plataformas e objetos, criados com outros intuitos, como o de diminuir a distância entre os indivíduos, ampliando as redes de comunicação, como é o caso do Google Meet, Skype, e as demais redes sociais, trazem também possibilidades de usos que venham a auxiliar no ato de ensinar.

Nesse contexto de surgimento de novos modos de ensinar e aprender, é atribuído maior destaque à discussão sobre as transformações no papel do professor que está inserido nessa nova perspectiva de construção do conhecimento. O professor, que não há muito tempo era considerado detentor de todo conhecimento dentro da sala de aula, começa aos poucos a migrar para um lugar de maior interação com os saberes trazidos pelos discentes, devido às novas práticas metodológicas. Pesquisadores como Almeida e Valente (2012), Moran, Masetto e Behrens (2013), entre outros, apresentam os professores como "mediadores de aprendizagem". Na visão de Almeida (2010), ao assumir esse novo papel,

O professor cria ambientes de aprendizagem interdisciplinares, propõe desafios e explorações que possam conduzir a descobertas e promover a construção do conhecimento utilizando o computador e seus programas (software) para problematizar e implementar projetos. (Almeida, 2010, p.71)

Assim como outros pesquisadores dedicados a compreender como os usos de tais artefatos refletem na educação, Azevedo (2017) compartilha da concepção que a aplicabilidade das tecnologias digitais em sala de aula apresentam inúmeras possibilidades que agregam benefícios para os processos de ensino aprendizagem, defendendo que

As TICs propiciam algo dinâmico e inovador onde é possível recriar uma nova forma de ensinar e de aprender, podemos ainda mencionar o desenvolvimento de novas habilidades como o senso crítico no aluno. Para tanto, é necessário o comprometimento por parte dos professores para assumir novas rotinas que transformem o ambiente escolar e a construção do conhecimento. (Azevedo, 2017, p. 23).

Essas novas concepções e reformulação permitem que haja maior interação entre os agentes da aprendizagem, favorecendo a construção de uma nova imagem a respeito da instituição escolar, deixando assim o posto de antiquada, e se articulando em busca da adequação necessária para permanecer ocupando o lugar de entidade necessária para que haja transformações sociais.

Nesse contexto de novas estruturas, na qual uma parte significativa da população mundial está inserida, é esperado que as atividades proporcionadas atualmente ultrapassem os limites estabelecidos pelas paredes da escola. É o que defende Paula Sibilia em seu livro *Redes ou paredes* (2012, p.13), quando apresenta a preocupação de enxergarmos a escola como uma “tecnologia” pensada “como um dispositivo, uma ferramenta [...] vai se tornando incompatível com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma maquinaria antiquada”.

É nesse cenário de desconexão, em que “as peças não se encaixam” que surge a necessidade que a relação com o conhecimento se estabeleça de forma ativa, como afirma Moran (2012), não apenas como reprodutores e transmissores de ideias subjetivas, que são transmitidas de forma fragmentadas. É exigido que as informações sejam trabalhadas de forma contextualizada, com foco em tornar compreensível como as informações descobertas em outros momentos da sociedade pode se relacionar com o momento atual. Como destaca Martino (2014), é necessário criar o hábito de busca da veracidade das informações, pois:

A circulação de informações encontra nas redes o melhor tipo de arquitetura. A velocidade da circulação de informações significa também que novidades estão presentes o tempo todo, gerando como padrão uma instabilidade constante. Qualquer informação pode ser alterada, completada ou cancelada por uma nova, muitas vezes sem deixar indícios dos caminhos seguidos. (Martino, 2014, p. 32).

Percebe-se assim, que com novas formas de ensinar e aprender, emergem novas preocupações e novos dilemas sobre a organização que engloba as atividades educacionais. Se antes desse conglomerado de inovações as preocupações dos professores estavam voltadas somente para questões didáticas de sua profissão, como organização do tempo de aula, planejamento de atividades; atualmente junto a essas tarefas somam-se várias outras inquietações, tais como:

[...] informar e orientar os alunos sobre a utilização da Internet, sobre as vantagens e os perigos que ela oferece. [...] ajudar a tornar a informação significativa, escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades de forma cada vez mais profunda e fazer com que esta torne parte do nosso referencial. (Kock, 2013, p. 20)

Tal afirmativa mostra que nesse novo modo de disposição das engrenagens do conhecimento, o professor é remanejado de posição, deixando de ser a peça central desse processo, para ser o condutor, assim permanecendo peça fundamental para o funcionamento efetivo da instituição.

Apesar de ser atribuído aos professores novas tarefas, tornando ainda mais extensa a jornada de trabalho do professor, o uso das tecnologias atrelado aos processos de ensino e aprendizagem, apresentam inúmeros benefícios, dentre eles o melhor aproveitamento do tempo em sala de aula, pois, se utilizados de maneira crítica, visando de fato o melhor desenvolvimento das aulas, os resultados da inserção desses novos instrumentos tendem a serem positivos (Azevedo, 2017). Ainda nessa perspectiva de ganhos atrelados aos usos das tecnologias para o ensino, Freitas e Almeida (2012) destacam que,

Dentro de uma nova pedagogia que acolha metodologias de ensino com o uso das TIC's, além da facilidade e da qualidade de informações que se tornam disponíveis e das inúmeras possibilidades de um processo de aprendizagem interativo/construtivo, espera-se contribuir para a autonomia intelectual do aluno. Ao adaptar-se ao uso das tecnologias, ela poderá buscar respostas às suas próprias inquietações, e essa busca – incluindo-se aí a seleção e análise das informações, é uma das maiores contribuições que a aprendizagem pela tecnologia pode dar ao aluno. (Freitas e Almeida, 2012, p.32 apud Bittencourt; Albino; Bruggner, 2018, p.10)

Evidencia-se assim que, os usos das tecnologias digitais, são capazes de atribuir aos processos de ensino flexibilização e maior autonomia, tanto para o professor, como para os processos. Essas transformações reverberam ainda para o desenvolvimento e compartilhamento de ideias colaborativas entre docentes que visem a adoção de uma metodologia integradora (Moran; Masetto; Behrens, 2013).

Entretanto, é de conhecimento comum que somente o esforço do professor para implementar em suas aulas essas novas tecnologias não são suficientes para alcançar resultados satisfatórios, pois existe uma série de fatores, de viés estruturais, políticos e sociais, contribuintes para que os profissionais da educação não tenham os aparatos necessário para buscarem o aprimoramento de suas práticas.

Na esteira desta discussão, o cenário descrito neste capítulo demonstra que, mesmo após anos de discussões acerca dos usos de tecnologias digitais dentro da sala de aula, ainda será necessário muitas discussões sobre essa problemática para ser encontrado um ponto em comum entre os que validam os usos dos aparatos digitais para se construir aprendizagens e os que os veem como um vilão cuja a utilidade são direcionadas para ações não cabíveis dentro das instituições de ensino.

Entretanto, mesmo havendo essa discrepância de opiniões, no ano de 2020, tanto os professores que utilizavam as tecnologias digitais em suas aulas como os que não utilizavam se viram, de forma repentina, obrigados não só a fazer uso desses artefatos, como também transformá-los no único intermediário entre eles e seus alunos, visto que devido a pandemia causada pelo coronavírus, o mundo precisou se reinventar e se adaptar a um contexto no qual o contato com outras pessoas só era possível através de redes sociais. Assim, no próximo capítulo discutiremos sobre como foi efetivado o ensino de Língua Portuguesa nesse contexto remoto, sendo também apresentado quais as metodologias e percursos utilizados na construção desta pesquisa.

### **3 CAMINHOS DA PESQUISA: CENÁRIOS, SUJEITOS E PROCESSOS METODOLÓGICOS**

Pensando em apresentar o panorama contextual que resultou na implementação do ensino remoto, tanto em âmbito nacional como local, nesse capítulo é exposto o percurso trilhado pela humanidade em decorrência do vírus SARS-CoV-2, assim como os documentos institucionais que serviram como marco regulamentar para essa nova realidade. Ainda no capítulo, são expostos os caminhos trilhados pelas pesquisadoras para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo descrito as metodologias adotadas, o cenário da pesquisa e os participantes.

#### **3.1 O QUE FOI O PERÍODO DA PANDEMIA E COMO SE DEU O ELP COM O [NÃO] USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS**

No final do ano de 2019 o mundo deparou-se com um novo vírus, após estudos, cientistas lhe atribuíram o nome de SARS-CoV-2 abreviação de “síndrome respiratória aguda grave – coronavírus 2” (OPAS, 2023, online), causador da doença Covid19, altamente nociva a humanidade, entre os sintomas mais recorrentes a doença apresenta febre, cansaço e tosse seca. O primeiro caso foi identificado na China, sendo rapidamente disseminado pelo mundo.

No primeiro trimestre do ano seguinte do surgimento do novo coronavírus, vários países já haviam registrado casos da nova síndrome viral, dentre eles, o Brasil. Seu alto grau de contaminação, transmitindo-se através de gotículas de secreções nasais e saliva, desencadeou uma crise nos sistemas de saúde em escalas mundiais. Segundo informações disponíveis no site da Organização Pan-Americana de Saúde, em março de 2020, a COVID-19 foi classificada pela OMS como uma pandemia (OPAS, 2023).

Devido a superlotação em hospitais, e ao grande risco que o vírus apresenta a vida, membros governamentais juntamente com médicos e cientistas, travaram uma corrida em busca de medidas para conter a propagação do vírus, que possui alto poder de disseminação, como também medidas que pudessem amenizar o impacto econômico desencadeado pela pandemia.

Assim, medidas de prevenção começaram a ser adotadas obrigatoriamente pela população, tais como: uso de máscara cirúrgica, aferição da temperatura corpórea, uso de álcool para desinfetar mãos e objetos, o fechamento temporário de estabelecimentos

comerciais não essenciais, como lojas, salões de beleza, e outros; os estabelecimentos tidos como essenciais mantiveram o funcionamento, mas sendo estabelecido a quantidade de pessoas que poderiam permanecer em um dado ambiente ao mesmo tempo, mantendo sempre a distância mínima de 1 metro entre os indivíduos.

Ao ser implementado as medidas de distanciamento social, inicialmente as instituições de ensino foram instruídas a suspenderem as atividades letivas até que o número de contaminações estabilizasse, porém o esperado pelas equipes médicas não aconteceu, e o número de novos casos aumentava constantemente, impossibilitando o retorno às atividades presenciais, a partir deste panorama o Ministério da educação publicou a Portaria n. 343 em 17 de março de 2020, que tornou legal a oferta excepcional de disciplinas mediadas por artefatos digitais para a rede superior de ensino (Brasil, 2020), já o Parecer CNE/CP Nº 5/2020, estendeu tal medida para as instituições de educação básica, devendo assim organizar-se para dar continuidade às atividades letivas por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE), no qual foram abordadas algumas possíveis complicações provenientes do longo período sem aulas presenciais, dentre elas podemos citar:

[...] dificuldade para reposição de forma presencial da integralidade das aulas suspensas ao final do período de emergência, com o comprometimento ainda do calendário escolar de 2021 e, eventualmente, também de 2022; retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; danos estruturais e sociais para estudantes e famílias de baixa renda, como stress familiar e aumento da violência doméstica para as famílias, de modo geral; e abandono e aumento da evasão escolar. (Brasil, 2020. p.3)

No decorrer do período pandêmico tais especulações tornaram-se reais, causando conflitos na realidade de todos indivíduos que mantinham relações com o ensino, ainda que de forma indireta como é o caso das famílias de estudantes, que passaram a presenciar frequentemente a escola adentrar em sua residência.

O Parecer CNE/CP Nº 5, ainda apresentava considerações importantes a serem discutidas pelos órgãos que gestores da educação e também pelos integrantes das instituições de ensino, a exemplo de:

[...] Como garantir padrões básicos de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil? Como garantir o atendimento das competências e dos objetivos de aprendizagens previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos currículos escolares ao longo deste ano letivo? Como garantir padrões de qualidade essenciais a todos os estudantes submetidos

a regimes especiais de ensino que compreendam atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação? Como mobilizar professores e dirigentes dentro das escolas para o ordenamento de atividades pedagógicas remotas? (Brasil, 2020, p. 3)

As reflexões acerca desses questionamentos contribuíram para que o ERE ocorresse de forma mais eficiente, sendo capaz de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem satisfatória. Entretanto, a adoção desse formato, embora tenha sido a única solução viável para o momento, apresentou uma série de deficit no desenvolvimento das práticas docentes e aprendizagem do alunado. Essa defasagem, em parte, foi acarretada pela falta de planejamento prévio para a adoção do ensino remoto (Silva, et al, 2022).

De acordo com Arruda (2020) apesar de haver alguma similaridade dessa modalidade de ensino com o ensino a distância (EaD), elas se diferem por ser o Ensino Remoto uma medida provisória para se pôr em prática um plano que primordialmente havia sido formulado para ser executado presencialmente, enquanto a modalidade EaD, desde seu princípio, foi formulada para ser trabalhada fora da sala de aula. Compreende-se assim que a adoção do ERE, ocorreu de forma repentina, sem que houvesse a preparação necessária para os indivíduos que estariam envolvidos nessas atividades, que passaram a ser mediadas por tecnologias digitais.

Embora o uso das tecnologias digitais em sala de aula seja uma prática prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecendo que “os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social” (Brasil, 2017, p.487), como discutido no capítulo anterior, o uso de tecnologias digitais na sala de aula de forma eficaz e inovadora ainda é uma realidade escassa, devido a uma série de fatores.

Dessa forma, essa incompatibilidade entre o que vinha sendo vivenciado no ensino presencial e as particularidades do ensino remoto ocasionou um choque entre realidades distintas. Assim, apesar de todos os que mantêm alguma relação com o sistema educacional ter sido afetado de alguma forma, desde gestores a familiares dos alunos, os desafios destinados aos docentes apresentaram maior ênfase, visto que tiveram que, de forma abrupta, adaptar-se a esse novo contexto de ensino, surgindo a necessidade de desenvolver novas habilidades.

No que tange às dificuldades encontradas por cada área disciplinar, cada campo do conhecimento possui suas especificidades, em decorrência dessas particularidades vivenciaram desafios distintos ao decorrer do período de ERE. No que se refere a área de língua portuguesa, pesquisas sobre como se deu o ensino a pandemia do covid19, mostram que seu desenvolvimento foi interpelado por uma série de desafios, mas também, é possível visualizar que esse contexto de ensino proporcionou novas reflexões acerca da forma como o ELP vinha sendo desenvolvido até então, trazendo possibilidades mais condizentes com o contexto contemporâneo..

Nesse sentido, o estudo intitulado “BNCC, Ensino Remoto e Pandemia: Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa”, desenvolvido por Darlene Santos da Rosa Mendonça (2021), dispõe de um arsenal de informações relevantes para compreender algumas das dificuldades vivenciadas pelos educadores. Neste estudo é afirmado que:

[...] as principais dificuldades encontradas foram as seguintes: a falta de conhecimento dos professores na utilização da plataforma usada para ministrar as aulas e não havia precisão de que os conteúdos desenvolvidos em aula estavam sendo compreendidos de maneira correta ou se realmente os alunos estavam interessados em compreender o assunto apresentado. (Mendonça, 2021, p.21)

Outros estudos voltados para essa mesma temática, como os realizados por Schmidt (2022) e Silva et al, (2022), também apresentam as mesmas problemáticas acerca do ensino de língua portuguesa no período emergencial, assim como a dificuldade de adaptação do currículo que inicialmente foi planejado para o contexto presencial. Outro ponto que é enfatizado como desafio entre esses estudos é a “[...] exclusão digital vivenciada por alguns alunos.” (Silva, et al., 2022, p.315).

Os estudos citados, embora tenham sido elaborados em contextos locais diferentes, tendo sujeitos da pesquisa distintos, apresentam similaridade significativa em relação aos desafios, reflexões e aproveitamentos para a educação proveniente do contexto pandêmico.

Após um período significativo tendo como formato de educação o ensino remoto emergencial, devido às campanhas de vacinação, o número de pessoas diagnosticadas com o vírus covid19, apesar de ainda serem altos, apresentou uma estabilização significativa. Decorrente desse cenário, no dia 5 de agosto de 2021 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, com orientações para o retorno às atividades presenciais. O artigo 1º documento oficial enfatizava que “O retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, etapas, anos/séries e modalidades da

educação nacional, é ação educacional prioritária, urgente e, portanto, imediata.” ( Brasil, 2021, p.1).

Orientada por esse documento, algumas instituições de ensino passaram a aderir ao formato híbrido, visto que para seguir as devidas medidas de segurança não seria possível a escola acolher todos os estudantes simultaneamente como outrora. Tal modalidade, como expõe Almeida (2010), surge no meio educacional devido ao crescimento do uso de tecnologias digitais de informação e comunicação pela sociedade, que apresenta uma vasta possibilidade de realidades alternativas, ressignificando as formas de interações entre indivíduos. Nesse ínterim, o ensino híbrido, grosso modo, consiste na mesclagem de características do ensino presencial com o ensino online. Assim, as instituições que aderiram ao ensino híbrido, retornaram suas atividades presenciais, para isso organizaram os estudantes em grupos que frequentavam a instituição de forma rotativa visando ainda manter o distanciamento entre os sujeitos.

Conforme previsto pelos normativos do Ministério da Educação (MEC) o ensino remoto foi visto como uma possibilidade para manter o vínculo educacional ativo, com caráter excepcional para redes de ensino presencial, devido a calamidade enfrentada pela população em consequência do coronavírus. Assim como todas as instituições aderiram às atividades não presenciais e, nas cidades supracitadas, também ocorreu o mesmo. As instituições de acordo com as suas limitações iniciaram o trabalho, mas é importante pontuar que por ser um momento inédito e delicado não houve uma equidade nas ações, tendo em vista que a situação exigiu uma realocação para todo sistema de ensino, assim, cada ambiente escolar possuía as suas particularidades.

Após serem publicadas as diretrizes para o retorno à presencialidade, as escolas, de forma gradativa, restabeleceram o ensino presencial, o que gerou inúmeros questionamentos a respeito de como seria efetivada a educação após passar por adaptações tão abruptas. Nesse sentido, visando compreender algumas particularidades vivenciadas pela educação nesse momento histórico, esta investigação busca, por meio da análise do corpus produzido pelas autoras, traçar possíveis cenários capazes de conduzir à compreensão de como as tecnologias digitais (não) tem estado presente nas salas de aula de língua portuguesa. Em vista disso, o subcapítulo a seguir trata sobre os caminhos que trilhamos, em termos metodológicos, para obtermos os dados e resultados dessa pesquisa.

### 3.2 A PESQUISA

A investigação aporta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, visto ser esta uma abordagem de investigação que estuda fenômenos de forma aprofundada buscando compreender esse objeto de estudo em sua complexidade dando importância ao processo em que está inserido. De acordo com Tozoni-Reis (2009, p.10), “a pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa muito mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los.” O estudo de Almeida (2021) corrobora com o que nos diz Tozoni-Reis (2009), pois pontua que este tipo de pesquisa abarca a inter-relação entre o mundo objetivo e subjetivo, buscando analisar essa relação e os seus inúmeros significados na análise do fenômeno.

A natureza qualitativa deste trabalho, sustenta-se no pressuposto de que o foco de estudo direciona-se a compreensão do fenômeno investigado por meio de procedimentos metodológicos e técnicos baseados nos estudos teóricos e na interpretação dos dados coletados em campo, que envolve as experiências dos sujeitos da pesquisa sobre os usos das tecnologias digitais. A presença de dados quantitativos retirados de um dos instrumentos de coleta utilizado, neste caso, o questionário, não tem como objetivo quantificar os dados e buscar possíveis resultados, e sim, trazê-los como forma de caracterizar os participantes e situar os leitores sobre as características dos entrevistados.

Conforme dito por Gil (2017), método é o percurso traçado cientificamente para alcançar um determinado objetivo. Dessa forma, para que um conhecimento científico seja alcançado faz-se necessário identificar os procedimentos e características do método empregado para a investigação. Com base nas fundamentações de Gil (2017) e Freitas e Prodanov (2013), a análise realizada neste estudo alinha-se ao método indutivo, uma vez que parte da observação de um fenômeno do cotidiano, visando compreender suas origens e implicações.

Quanto aos procedimentos, a investigação se caracteriza como uma pesquisa de campo e bibliográfica, pois a partir da pesquisa de campo é possível buscar informações e adquirir conhecimentos a respeito do que se pretende pesquisar, o fenômeno ou hipótese levantada, ou até a imersão de novos fenômenos; através da observação dos fatos no campo de investigação em que o objeto de estudo acontece espontaneamente (Freitas; Prodanov, 2013). E bibliográfica, porque aporta-se em estudos já existentes

sobre o tema (Severino, 2013). Com base nos estudos prévios, o pesquisador embasa teoricamente sua pesquisa e identifica novas abordagens para sua investigação.

Nesse contexto, a nossa investigação dialoga com essa perspectiva investigativa por ter como participantes da pesquisa professores(as) de Língua Portuguesa, que tiveram contato direto com o cenário pandêmico, isto é, com as tecnologias digitais na pandemia. Posto isto, o campo em que esses informantes se encontram são as escolas, seus locais de trabalho, assim, a busca por informações, o contato com esses profissionais e os registros feitos abarcam os aspectos de um estudo de campo.

Toda pesquisa surge a partir de um questionamento, de um ponto de encontro, que propicia ao pesquisador e/ou pesquisadores traçar um caminho para encontrar “respostas” para sua pergunta inicial. Nas palavras de Minayo (2025):

[...] a pesquisa é um labor artesanal, que se prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio particular. A esse ritmo denominamos ciclo da pesquisa, ou seja, um processo de trabalho espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. (Minayo, 2025, p.25-56)

Nesse sentido, este estudo surgiu por meio de inquietações das pesquisadoras que vivenciaram as mudanças repentinas ocasionadas pela Pandemia do Covid-19, acontecimento que exigiu um novo posicionamento de todos os indivíduos mundialmente. Sendo assim, a educação escolar e as instituições de ensino foram afetadas e necessitaram adaptar-se a nova realidade, que por motivos de saúde pública, o afastamento social foi uma das medidas preventivas, por isso, as escolas de ensino presencial não puderam manter a mesma organização.

Em razão disso, precisaram recorrer ao uso das tecnologias digitais para manter o vínculo educacional com os alunos, já que não era possível ter contato físico. Foi através desse cenário, que emergiu o nosso objeto de estudo voltado a investigar como se deu o uso das tecnologias digitais durante o período pandêmico e como ainda está sendo feito [ou não] esse uso pelos professores de Língua Portuguesa.

### 3.3 A COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Para alcançar os objetivos da pesquisa, utilizamos como instrumentos de coleta questionário e entrevista. Esses instrumentos possuem um papel fundamental na execução do estudo e na busca pela validação ou não das hipóteses levantadas.

A escolha de lançar mão da entrevista semiestruturada se deu pelo caráter mais flexível do recurso, pois mesmo sendo uma entrevista com roteiro previamente formulado, os entrevistados(as) têm maior liberdade para expor suas perspectivas sobre as indagações propostas (Gonzaga; Toledo, 2011), o que é possível, a partir de uma conversa mais leve em que foi possível obter as respostas e registrar as impressões dos informantes sobre os desafios e perspectivas acerca das tecnologias.

Os instrumentos de coleta serviram como ponte para o alcance de dois dos objetivos específicos deste trabalho, que são: i) identificar as possíveis dificuldades com o uso das tecnologias durante a pandemia e, ii) analisar como se deu a relação dos professores com esse uso no contexto pandêmico e, agora, no tempo presente.

A análise dos dados oriundos da coleta se deu com base na técnica de Análise de Conteúdo (AC), que será apresentada no capítulo final deste texto.

#### 3.3.1 A entrevista semiestruturada

A entrevista foi estruturada em 6 questões focadas em compreender como ocorreu o fenômeno estudado a partir das experiências subjetivas dos participantes entrevistados. As questões tratavam, em linhas gerais, sobre como se deu o planejamento, as ferramentas utilizadas, as dificuldades sentidas para o uso dessas ferramentas, bem como se continuam fazendo uso ou não desses artefatos tecnológicos.

Foram convidados a participar da entrevista 6 docentes, mas apenas 5 se dispuseram a colaborar. Um dos professores, por questões pessoais, optou por não participar. Os participantes tinham idades entre 23 e 41 anos, todos habilitados na área de Letras, alguns com especialização, e com experiência de trabalho entre 3 e 12 anos. Quanto à atuação profissional, 2 lecionam na rede estadual, 2 na municipal e 1 na particular.

Para tal propósito, marcamos um encontro virtual pela plataforma "Google meet", optamos por esse recurso para mediar essa interação devido aos impasses encontrados com a disponibilidade dos informantes para as entrevistas face a face, tendo em vista a

necessidade da coleta de dados, aderimos a ferramenta digital porque acreditamos na flexibilidade proporcionada por este, e ao propormos para os docentes tivemos consentimento. Das cinco pessoas entrevistadas apenas uma foi contato face a face. As comunicações estabelecidas no espaço virtual contabilizou 86 minutos no total, sendo gravadas através de um aparelho celular, e posteriormente, transcritas. Esse período de coleta ocorreu no mês de setembro de 2023.

### **3.3.2 O Questionário**

A opção pelo questionário, como instrumento de coleta, se deu por percebermos a necessidade de ampliar as respostas sobre as experiências dos docentes com o uso das tecnologias e suas possíveis implicações no ensino de língua portuguesa no tempo presente.

Segundo Gil (2017, p. 128), “o questionário é uma técnica de pesquisa que consiste em apresentar por escrito um conjunto de várias questões às pessoas, com o objetivo de obter conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, expectativas”. Sendo assim, foi estruturado em 13 questões, sendo duas perguntas abertas e as demais de múltipla escolha. Foi elaborado na plataforma "Google forms", e disponibilizado para os respondentes por meio de link no "WhatsApp". O envio do formulário foi feito a 20 professores(as) com 14 devolutivas no total, com o período de devolução entre os meses de agosto e setembro de 2023. Os respondentes residem nas cidades Arapiraca (08), São Sebastião (04) e Feira Grande (02), situadas no agreste do estado de Alagoas. Sujeitos com idades entre 23 e 57 anos e com tempo de experiência em torno de 3 e 24 anos de atuação, quanto a formação, 2 possuem graduação, 10 pós graduação e 2 mestrado.

A princípio a escolha seria centrada na cidade de São Sebastião, mas devido às dificuldades para encontrar um percentual considerável de professores que aceitassem contribuir com a pesquisa, decidimos abranger para as cidades circunvizinhas, como Feira Grande e Arapiraca. Dessa forma, temos partícipes de ambas as localidades.

Em virtude de sua capacidade representativa e de sua utilidade, empregamos um mapa como instrumento representativo da localização precisa desses municípios.

Figura 1 – Mapa do Estado de Alagoas destacando as cidades da pesquisa



Fonte: SEADES, 2024.

No intuito de contextualizar as cidades, podemos afirmar que, o Município de São Sebastião está localizado no sul do estado, cuja população é estimada em 31.786 habitantes, segundo o IBGE, no censo de 2022. Possui em sua totalidade 36 escolas, 35 são da rede municipal de educação, e 3 da rede estadual, que faz parte da área de abrangência da 5ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada em Arapiraca.

No município de Feira Grande, o número populacional é de 22.712 habitantes. Está localizado em uma região central no estado de Alagoas. Faz parte da 5ª Coordenadoria Regional de Educação, em Arapiraca. A cidade possui ao todo 17 escolas municipais distribuídas na área urbana e rural, e 1 escola pertencente à rede estadual de ensino.

Arapiraca, conhecida como a “princesinha do agreste” ou como “a terra do fumo”, seu nome remete a uma árvore e significa “o ramo que a arara visita” e ficou conhecida tanto por seu potencial quanto pela cultura do fumo, o conhecido “ouro negro”; é considerada a segunda maior cidade do estado alagoano, possui uma localização estratégica no “coração de alagoas” e conta com 234.696 mil habitantes, faz limite com cidades como Igaci e São Sebastião. O município possui diversas escolas, 111 de ensino fundamental; 34 de ensino médio, 2 universidades públicas e 01 Instituto Federal de Educação.

Sendo assim, a partir das informações fornecidas pelos professores participantes, a partir dos instrumentos de coleta, serão analisados os dados de forma

crítica e interpretativa levando em consideração o problema e as hipóteses levantadas na construção inicial desta investigação. Desse modo, no próximo capítulo estabelecemos um diálogo entre as falas dos investigados, a partir da análise do conteúdo que as mensagens dessas falas trazem, no sentido de buscar algumas considerações sobre as inquietações que nos movem.

No tocante a análise dos dados, esta toma assento na técnica de Análise de Conteúdo (AC) a partir de Bardin (1977) e Franco (2005), a qual será detalhada no próximo capítulo em que dialogamos com os achados da pesquisa no intuito de atender nosso objetivo maior nesta investigação que é “compreender quais as modificações propiciadas pelo uso das tecnologias digitais durante o ensino remoto, na pandemia do covid-19, e como este uso está ocorrendo [ou não] nas práticas pedagógicas, no retorno à presencialidade”.

## **4 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA (ELP) NO CONTEXTO DA PANDEMIA: REVERBERAÇÕES NO TEMPO PRESENTE**

O capítulo cumpre o objetivo de analisar como tem se dado a relação dos docentes com as tecnologias digitais no retorno à presencialidade, após passarmos por uma pandemia que nos impeliu ao uso de determinadas tecnologias. Neste sentido, trará as “vozes” dos professores acerca do que foi o tempo da pandemia e de como se deu o Ensino de Língua Portuguesa, mediado [ou não] pelas tecnologias digitais e como tem se apresentado esses usos no tempo presente. Nesse sentido, o capítulo está estruturado em duas partes, sendo que a primeira consiste nos fundamentos da AC em seus aspectos históricos, conceituais e técnicos, no qual apresenta o processo da pesquisa e como se deu o tratamento dos dados a partir da AC, traz as questões pertinentes a como se deu o tratamento e a análise dos dados. A segunda etapa apresenta o processo de análise a partir da AC bem como os resultados aos quais a pesquisa chegou.

### **4.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO...O QUE É E COMO SE FAZ?**

A prática de analisar as mensagens contidas em textos está presente na sociedade desde antes dos métodos inovadores desenvolvidos no século XX. Para Bardin (1977, p.14), a Análise de Conteúdo (AC) tem como objeto textos que dão margens para novas interpretações, como “[...] Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda (a que importa aqui) só pode surgir depois de uma observação cuidada ou de uma intuição carismática”. Para a autora, a análise de conteúdo precisa transcender a análise meramente quantitativa. Entretanto, para chegar a essa concepção de Análise de Conteúdo que simpatiza mais com as análises qualitativas, a AC percorreu um longo caminho.

Os estudos mostram que a Análise de Conteúdo tem sua origem demarcada nas primeiras décadas do século XX. Surge como uma técnica sistemática para analisar conteúdos relacionados à comunicação humana. Um dos primeiros adeptos do método, foi o cientista e comunicólogo, Harold D. Lasswell, que fez uso da AC para analisar conteúdos políticos e de mídia por volta dos anos de 1915 (Bardin, 1977). Nesse momento, a AC tinha como objetivo codificar e classificar mensagens para elucidar padrões de repetições contidos nos textos, sendo uma metodologia voltada ainda para codificação e decodificação, na qual os significados das mensagens ainda não eram um

de seus objetos de interesse, ou seja, as mensagens que ficavam nas entrelinhas do texto não era comum serem analisadas.

Posteriormente, o estudioso Berelson impulsionou o uso da AC, publicando em 1952 o livro "Content Analysis in Communication Research", contribuindo assim para a validação da técnica como instrumento científico. Na obra, o autor destacou a necessidade de objetividade e sistematização metodológica para análises de textos, apresentando alguns fundamentos necessários para a realização de análises de conteúdos textuais.

Nas décadas seguintes, após um período de estagnação em seu desenvolvimento, o método é retomado por pesquisadores, e amplia seu alcance dentro dos campos de pesquisas. Entretanto, as técnicas demonstravam algumas problemáticas quanto ao seu objeto de estudo como a "inviabilidade de precisão dos trabalhos linguísticos" (Bardin, 1977, p.22), o que atribuía à AC questionamentos sobre sua eficácia quanto ao método de análise.

Em decorrência do grande número de analistas adeptos aos métodos da Análise de Conteúdos ou que estavam sobre a eficácia e modos de aprimoramentos do método, a AC inicia um processo de distinção de seus preceitos originais, aos quais os conceituam como um método de viés quantitativos e passa a ser conceituado como método qualitativo.

A técnica pode ser conceituada como um percurso metodológico com rigor científico, que tem como objetivo analisar a linguagem, ou seja, o discurso, considerando as diversas fontes disponíveis. De acordo com Franco (2005), a análise de conteúdo emerge da mensagem, dessa forma, a mensagem pode ser verbalizada ou não. O que importa, de fato, é que haja sentidos, significados, dentro da comunicação. O contexto social, não pode ser desconsiderado, tendo em vista que os indivíduos são resultados de suas vivências e isso inclui os aspectos sociais, históricos e subjetivos.

É uma técnica utilizada na Linguística, nas Ciências Sociais, e em outros campos de estudo, e carece do pesquisador um posicionamento conciso, pois são procedimentos que exigem empenho, conhecimento e disciplina para manusear o corpus. Bardin (1977), minuciosamente, apresenta os passos para a execução de análise de conteúdo, nomeando três fases da análise que são: a pré-análise, a exploração do material e tratamentos dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na fase de pré-análise, ocorre a organização inicial do trabalho. Durante essa etapa, são realizadas leituras exploratórias, seleção de documentos, formulação de

hipóteses e elaboração de indicadores. O analista, como é chamado o pesquisador na AC, deve fazer uma leitura geral dos dados coletados, a fim de definir o corpus a ser tratado, considerando as hipóteses iniciais do estudo. Esse processo culmina na criação dos indicadores, que são os índices identificados sobre o tema em questão.

Quanto à exploração do material, este é o momento de categorizar os dados. Nesse processo, o objeto de análise, que pode incluir documentos; entrevistas e outras fontes, é organizado em categorias específicas. São realizados recortes com base nas unidades de registro escolhidas para a análise, que podem ser definidas sob um viés sintático, semântico e léxico (Franco, 2005). Esse percurso metodológico, exige do pesquisador um contato ainda mais assíduo com as linhas teóricas estudadas e com os objetivos iniciais de sua pesquisa, tendo em vista que a forma como foi tratado, implica nos resultados da pesquisa.

Na terceira etapa, ligada à análise dos dados, acontecem as inferências e interpretações. Depois de concluir as fases precedentes, alcançamos a etapa analítica, na qual as categorias e hipóteses sugeridas serão confirmadas com base nos resultados alcançados. De acordo com Bardin (1977), os dados devem ser analisados de forma relevante e as inferências do analista devem confirmar ou não os objetivos estabelecidos, podendo ocorrer descobertas surpreendentes. Com base nesses fundamentos, procedeu-se à análise deste estudo. No subcapítulo a seguir, são apresentadas as categorias de análise, as unidades de registro e unidades de contexto localizadas dentro dos materiais coletados na investigação, que possibilitaram a realização do processo de análise.

#### 4.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE DIZEM AS SUJEITOS SOBRE OS [NÃO] USOS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PANDEMIA E NO TEMPO PRESENTE

Diante dos aspectos mencionados anteriormente, depreende-se que a pandemia de COVID-19 trouxe uma série de desafios inesperados para o setor educacional, principalmente no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais e ao planejamento pedagógico. A transição abrupta do ensino presencial para o ERE fez com que as escolas se vissem obrigadas a buscar alternativas para garantir a continuidade do ensino. Dentre as revelações trazidas por essa transição, evidenciou-se a existência de uma lacuna na formação dos professores, assim como na preparação do sistema educacional para se posicionar de forma eficiente diante do cenário do ensino remoto.

Além dos procedimentos iniciais para a análise dos dados, consideramos a construção de Categorias (CT), das Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR). Essas são imprescindíveis para que as mensagens emergentes nas falas “colhidas” sejam evidenciadas de forma fidedigna aos contextos em que foram faladas, sem que sejam modificadas ou emitam significados que não estejam presentes nas falas (Bardin, 1977).

A Categoria refere-se ao agrupamento de temas e padrões de repetições encontrados nos dados, servem como base para a interpretação e organização das informações, categorizando-os em significados mais amplos. Já a Unidade de Contexto refere-se ao trecho do texto que fornece informações adicionais para interpretar corretamente o conteúdo de uma unidade de análise; ela fornece uma base necessária para assegurar que a interpretação das unidades menores (registros) não se distancie do contexto original. Por último, Unidade de Registro é a menor porção de conteúdo que é considerada relevante e extraída para a análise, podendo ser uma palavra, frase ou conceito específico, sendo esse o foco da análise, a partícula retirada das falas que será mais detalhada para identificar padrões e inferências no material.

Das mensagens contidas nas falas dos professores, sujeitos da pesquisa, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, podemos afirmar que emergem 2 (duas) Categorias (CT), indicadas por números arábicos, a exemplo de Categoria 1 (CT1) e Categoria 2 (CT2), suas Unidades de Contexto (UC), indicadas por números romanos, a exemplo de Unidade de Contexto I (UCI), Unidade de Contexto II (UC II) bem como suas respectivas Unidades de Registro (UR), indicadas pelas letras do alfabeto, como Unidade de Registro a, (URa) e assim sucessivamente.

Neste trabalho, as Categorias (CT) surgiram por meio da análise das questões provenientes da leitura exaustiva das mensagens contidas nas entrevistas e nos questionários, em que percebemos dois blocos de estudo - que nomeamos de categorias -, foram eles CT1, “o contexto da pandemia com suas apropriações, condições, necessidades e possibilidades” e a CT2 trata com mais especificidade sobre “o ensino de língua portuguesa e a (não) permanência das tecnologias digitais no tempo presente”.

Adotamos como Unidade de Contexto o parágrafo, e como Unidade de Registro o recorte de frases e palavras, partícula que nos possibilitou, por meio do agrupamento de temáticas e conceitos, a compreensão mais aprofundada das mensagens que emergiram nas falas dos informantes, que serão identificados como Professor 1 (P1), Professor 2 (P2) e assim sucessivamente. Assim, após a análise minuciosa do problema, dos

objetivos e dos dados selecionados, emergiram as CT, UC e suas respectivas UR, estas estão negritadas no corpo das falas para sua melhor visualização:

**CT1.** O contexto da pandemia: apropriações, condições, necessidades e possibilidades

**UCI:** sentimentos/emoções/re-descobertas/des-conexões

**URa)** re-invenções do ser e do fazer docente/ausências de políticas institucionais

P1. [...] **foi uma loucura.** Eu lembro perfeitamente no dia que suspenderam às aulas **e a gente ficou sem saber quando ia retomar e como ia retomar.** [...] **foi assim um caos, a sala de aula literalmente invadiu a nossa casa,** isso de certa forma tem um lado positivo, a gente sente até uma certa proximidade, **retirou os limites e aproximou o aluno e o professor,** mas, em contrapartida, isso acaba sobrecarregando um pouquinho mais o professor porque a **linha de “ah, só trabalho até tal hora” foi apagada.** [...] apesar de ser jovem eu não sou uma pessoa muito habituada a essas tecnologias. **Eu sempre tive muita, muita dificuldade,** então no começo até pra conseguir abrir a aula mesmo e compartilhar o link, sério, parecia que eu nunca tinha tido contato com essas tecnologias. [...] eu tive que aprender literalmente a utilizar tudo isso, **mas a minha maior dificuldade mesmo era com a plataforma da escola.** P2 [...] **Muitos professores não gostaram da questão da imagem.** [...] tem muitos professores que **são antigos na rede e que não sabiam usar ou mostravam resistência ao uso dessas tecnologias.** P3 [...] eu acho que não tive tanta dificuldade em trabalhar com as tecnologias, mas ter a adesão do aluno porque não é fácil você tentar segurar um aluno por duas horas aula numa frente de uma tela. P4. [...] no início foi **bem difícil.** P5. [...] ia praticando antes das aulas, ia mexendo em como fazer compartilhamento, **pedia ajuda a um,** pesquisava alguma coisa para tentar chegar num entendimento um pouquinho melhor para que as aulas pudessem ser mais... mais fácil para mim. [...] você tinha que **ter todo cuidado em como trabalhar,** de como fazer e aos poucos assim, **com o passar das aulas, foi que eu fui melhorando e conhecendo mais o aplicativo.**

**URb)** des-encontros com o ato de planejar/uso das tecnologias digitais

P2 [...] **eu não conhecia, eu não usava antes**, então, eu acho que a maioria das pessoas como as reuniões eram muito mais presenciais, a maioria das pessoas também não tinham muito contato. [...] **a principal busca, quem foi o principal mediador nesse processo na pandemia foi eu mesma**. P3.[...] Realmente, **era muito amador**; Tinha professor que eles nem se quer tinha Gmail. [...] não tinha noção de como trabalhar com a questão da tecnologia, **não tivemos formação e assim fomos aprendendo mesmo**. [...] a escola e nós professores mesmo fizemos foi **elaborar apostilas com material de maneira muito simples, de maneira bem superficial, e a gente saiu realmente entregando a apostila**. [...] nós, professores, montamos um roteiro onde a escola imprimia e **aqueles alunos que não tinham acesso**, eles pegavam e a cada quinze dias, **eles entregavam e pegavam o outro**. [...] Em nenhum momento a gente teve nenhuma formação até o final da pandemia. [...] não tinha noção de como trabalhar com a questão da tecnologia, **não tivemos formação e assim fomos aprendendo mesmo**. P4.[...] **foram feitas reuniões pra gente também compreender como fazer isso**, a **utilização de novos recursos que a gente não estava adaptados** a usar também, algumas **ferramentas tecnológicas que a gente também não sabia**, aí **várias reuniões para a gente ir se adaptando**.

Os relatos das experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa mostram uma adequação forçada e improvisada das tecnologias como instrumentos de mediação educacional. Entre os professores entrevistados, foi comum a afirmação de que não tinham domínio das tecnologias digitais, que embora as conhecessem não faziam uso em sala de aula por diversos fatores, o que se pode perceber em falas como: **“eu não conhecia, eu não usava antes”**.

Na URa, da CT1, buscamos compreender a emergência de mensagens que revelassem como os professores se reinventaram diante da necessidade de mudanças nas práticas docentes, ocasionada pela adoção do ERE. Os relatos dos professores evidenciam as complexas mudanças e desafios enfrentados no processo de adaptação à educação remota durante a pandemia de COVID-19. Falas como, **“foi uma loucura [...] a gente ficou sem saber quando ia retomar e como ia retomar.”**, **“[...] foi assim um caos”**, evidenciam que essa transição ocorreu sem que houvesse, de fato, uma adequação do sistema educacional para as novas circunstâncias que apresentavam demandas diferentes das anteriores. Assim, a mudança para o ambiente virtual surpreendeu principalmente os docentes, que tiveram que se adequar a um novo e caótico cenário sem receber, nesse primeiro momento, suporte técnico ou institucional

para exercer suas atividades, o que ressalta a ausência de medidas que garantissem aos docentes meios, tanto técnico como estrutural, para retomar a prática docente.

O novo contexto estabelecido, também aumentou a perda de privacidade, antes não vivenciada pelos professores de forma tão constante. Alguns professores mencionaram a "invasão" de seu espaço pessoal e a dificuldade de separar o trabalho do tempo em casa, salientando que a falta de limites entre a vida profissional e pessoal, o que resultou em sobrecarga dos docentes, onde mensagens e demandas de alunos persistiam fora do horário habitual de trabalho, o que se pode observar nas falas:

P1 [...] **a sala de aula literalmente invadiu a nossa casa**, isso de certa forma tem um lado positivo, a gente sente até uma certa proximidade, **retirou os limites e aproximou o aluno e o professor**, mas, em contrapartida, isso acaba sobrecarregando um pouquinho mais o professor porque **a linha de ah, só trabalho até tal hora foi apagada**. P2 [...] **você perde a sua privacidade**, seu telefone fica cheio de mensagens dos alunos.

Além dessas mudanças, que causaram impactos na vida dos docentes, alterando sua rotina, ocorreu também a mudança das suas metodologias. Os professores tiveram que reinventar seus "fazer", professores que anteriormente usavam em suas aulas apenas materiais físicos "tradicionais", como: caderno, caneta e livros; se viram obrigados a modificar suas práticas. Um número expressivo dos entrevistados relataram dificuldades como **"foi bem difícil"**, **"foi complicado"**, **"a gente foi levando"**, **"foi um desafio"** com o uso das ferramentas digitais. Para alguns, o uso dessas tecnologias como instrumento pedagógico era totalmente novo, o que é evidenciado no relato do P1: **"apesar de ser jovem eu não sou uma pessoa muito habituada a essas tecnologias**. Eu sempre tive muita, **muita dificuldade"**. Enquanto outros, que já haviam feito uso das tecnologias digitais em suas práticas docentes, ainda encontraram dificuldades em adaptar-se ao ensino remoto, visto que, nesse contexto diversos outros fatores, além do domínio das tecnologias, também influenciaram na prática docente, como citado pelo P2 **"[...] tive dificuldade porque eu usava meu telefone"**.

Além desses fatores que influenciaram nas experiências vivenciadas pelos docentes, soma-se também com um fator relevante a necessidade de se expor por meio de ferramentas digitais, que levou muitos professores a ativar sua capacidade de se reinventar, pois, quem antes não possuía contas em redes sociais para preservar sua

imagem, as circunstâncias o obrigou a adentrar nesse meio tecnológico, e participar de vídeo conferências cotidianamente, e embora “[...] **muitos professores não gostaram da questão da imagem**”, eles **“tiveram que rever”** como iriam se inserir nessa nova forma de ensinar.

Se professores que já mantinham um contato com as tecnologias digitais viram como empecilho para o uso de tecnologia o fato de ter sua imagem exposta, pode-se prever que aquele que não tinham nenhum ou pouquíssimo contato com o mundo digital não reagiu de forma receptiva a essa mudança. A fala do P2 , nos aproxima um pouco da visão que alguns professores mais experientes tiveram a serem interpelados pelo ERE, quando nos diz que, “[...] tem muitos professores que são antigos na rede e que **não sabiam usar ou mostravam resistência ao uso dessas tecnologias.**” A fala explicita que houve resistência por parte de docentes mais experientes, não acostumados com a exposição de suas imagens e com as novas exigências de uso de plataformas e dispositivos digitais. Esse contexto demandou uma reinvenção forçada do fazer pedagógico, demandando dos docentes maior esforço para dominar as ferramentas que passariam a ser o meio mais viável de comunicação com os alunos.

Ao comentar sobre as dificuldades vivenciadas para se adaptar, o P5 fez o seguinte relato:

[...] **ia praticando antes das aulas**, ia mexendo em como fazer compartilhamento, **pedia ajuda a um, pesquisava alguma coisa para tentar chegar num entendimento um pouquinho melhor** para que as aulas pudessem ser mais... mais fácil para mim. [...] você tinha que **ter todo cuidado em como trabalhar, de como fazer** e aos poucos assim, **com o passar das aulas**, foi que eu **fui melhorando e conhecendo mais o aplicativo.**

Pode-se inferir por meio deste relato, que apesar dos desafios, os professores demonstraram compromisso em busca da superação da situação em que se encontravam, engendrando outras formas de uso das “novas” tecnologias e procurando métodos para facilitar o entendimento dos alunos. Essa mudança incluiu desde o aprendizado prático sobre o uso das plataformas até o apoio mútuo entre colegas para dirimir dúvidas. Alguns tiveram como forma de aprimorar suas habilidades, a prática antes das aulas, pesquisaram por conta própria e ajustaram suas abordagens para facilitar o aprendizado dos alunos, especialmente no início, priorizando conteúdos mais acessíveis

e atividades menos complexas. Evidencia-se assim, que o planejamento ganhou novos desenhos e formas durante o ERE.

Pode-se afirmar que na docência, o ato de planejar é crucial, tendo em vista a necessidade de alcançar objetivos almejados e por meio do planejamento acompanhar, direcionar e avaliar a aprendizagem dos alunos, bem como promover a auto-avaliação da prática pedagógica.

Durante a pandemia, “de forma repentina”, a rotina pedagógica de diversos professores foi afetada, conduzindo-os a reorganizarem as suas ações. De certo modo, a adaptação, naquele cenário não aconteceu de forma espontânea, mas sim desafiadora, exigindo a renúncia de práticas já consolidadas para novos métodos de trabalho. O que podemos observar na URb da CT1 que discute sobre os des-encontros com o ato de planejar/uso das tecnologias digitais.

Diante desse contexto, esses profissionais que não tinham habilidades com o uso desses recursos para fins pedagógicos viram o seu planejamento desencontrar-se com aquele novo formato de aula mediado por uma tela. Houve adequações em algumas circunstâncias por parte dos docentes de forma solitária e inesperada conforme descrito no relato: **“a principal busca, quem foi o principal mediador nesse processo na pandemia foi eu mesma”**. Confluyente a isso, o P3 declarou **“a gente teve nenhuma formação até o final da pandemia**, que não sabiam como trabalhar mediados por tecnologias digitais, mas **“assim fomos aprendendo mesmo”**. (P2).

As vozes dos sujeitos da pesquisa ressaltam que o ensinar na pandemia, a busca por novos conhecimentos e a angústia da mudança foi delimitada para os professores, que sem suporte de formação ou preparo, precisaram desenvolver maneiras de ensinar os conteúdos e aprender como compartilhá-los não em sala de aula, mas da sua casa para a casa do aluno. No entanto, devido às particularidades dos sujeitos que compõem a escola, o uso da internet, aparelho celular e outros recursos não abrangeram as dificuldades de todas as pessoas, que não possuíam acesso ilimitado à rede ou posse de um aparelho, ou seja, a questão da exclusão digital desses indivíduos, como apontado por Silva (2021). Como expressado na seguinte fala: *[...] a escola e nós professores mesmos fizemos foi elaborar apostilas com material de maneira muito simples, de maneira bem superficial, e a gente saiu realmente entregando a apostila. E aqueles alunos que não tinham acesso, eles pegavam e a cada quinze dias, eles entregavam e pegavam o outro.*

Diante dessa situação, os professores tiveram que ir além das funções que lhes foram atribuídas para que o ensino e a aprendizagem continuassem.

## **CT2. O ensino de língua portuguesa e a [não] permanência das tecnologias digitais no tempo presente**

**UC I.** Ensino mediado pelas tecnologias [digitais] no ensino remoto

**URa)** docência/tecnologias digitais/outras tecnologias/ retorno à presencialidade

P2. [...] **tentar que eles vejam os aplicativos, os benefícios e os malefícios.**  
 P5. [...] **facilitar a vida do professor.** 3 [...] **as ferramentas vieram para ficar na educação**, hoje, são utilizadas para enviar material, marcar encontros extras, fazer reposição de aula ou marcar alguma reunião para resolver questões diversas (questionário). 4 [...] **caminho útil e sem volta** (questionário). 5 [...] **indissociável da atividade docente** (questionário). 6 [...] **grande aliada nas práticas de ensino** (questionário). P5 [...] a gente tem que saber dosar. É importante a tecnologia?! Com certeza. Ela nos ajuda muito, mas sabendo como usar."

**URb)** impermanências das tecnologias digitais nas suas aulas de LP

**P2. [...] Eu tenho que rotear a internet. [...] a internet da escola é ruim. P3 [...] na escola não tem internet, tem internet na coordenação. P4 [...] aí isso já desmotiva, você se programar e sabendo que a internet é tão ruim, tão péssima.**

As falas referentes a URa da CT2, revelam a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a implementação de tecnologias digitais na educação após o período pandêmico no tocante a adaptação e o papel inovador desses recursos na sala de aula presencial.

Como já pontuado em seções anteriores do trabalho, o uso das tecnologias digitais em sala de aula antes da pandemia caminhava a passos lentos, embora já houvesse o uso de instrumentos tecnológicos por parte de alguns professores, não era muito enfatizado. Com a implementação do ERE, esse processo de readequação das formas de fazer educação escolar acelerou. Nas falas, é possível inferir que os professores percebem esses artefatos como indispensáveis para tornar o ensino mais dinâmico e atraente. Falas como "**tentar que eles vejam os aplicativos, os benefícios e os malefícios**", demonstram a percepção da responsabilidade e a necessidade de educar

os alunos não apenas na compreensão dos conteúdos curriculares das disciplinas, mas também orientar sobre uso crítico e consciente da tecnologia.

O uso das tecnologias no meio educacional é visto por alguns docentes como um meio para "**facilitar a vida do professor**" e trazer uma nova concepção às práticas pedagógicas, visto que os usos dessas ferramentas podem tornar as aulas mais acessíveis e interligadas ao contexto que os alunos estão inseridos, no qual estão acostumados a interagir com dispositivos digitais. Tal percepção nos sugere ainda que, o ensino que não está buscando se inserir nesse novo contexto tecnológico pode ser desinteressante para os alunos e tornar os procedimentos educativos mais complexos para os professores.

Nesse contexto, alguns dos falantes evidenciaram que o uso de ferramentas tecnológicas tornaram-se "**indissociáveis**" das práticas educacionais, como podemos constatar na fala do P3, "[...] **as ferramentas vieram para ficar na educação**, hoje, são utilizadas para **enviar material, marcar encontros extras, fazer reposição de aula ou marcar alguma reunião** para resolver questões diversas" e que instrumentos como o Google Forms e o uso de vídeos tornam as aprendizagens mais atrativas e variadas. O uso de vídeos relacionados a temáticas das aulas, torna o aprendizado mais contextualizado e próximo da realidade dos estudantes, auxiliando na compreensão dos temas abordados, apresentando novos meios para que os alunos participem mais ativamente na construção de seu conhecimento.

As respostas dadas ao questionário sobre os motivos de permanecer utilizando as tecnologias digitais nas práticas docentes, destacam que as tecnologias na educação são um "**caminho útil e sem volta**" e "**indissociável da atividade docente**". Esses apontamentos sugerem uma visão de que a tecnologia não é mais uma escolha, mas uma necessidade que precisa ser integrada ao ensino. De igual modo, a tecnologia é vista como uma "**grande aliada nas práticas de ensino**", ampliando o acesso ao conhecimento e possibilitando novas formas de comunicação. Entretanto, assim como mencionado por Moran, Masetto e Behrens (2013), o uso de artefatos digitais apenas para se inserir nesse contexto de inovação pedagógica, sem que haja um objetivo em mente, não surtirá efeitos significativos, assim, além de ter consciência de como usá-la em aulas, precisa "**saber dosar**" o uso.

As falas dos professores de LP na URb, da CT2, **respaldadas na impermanência das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa** escancaram a realidade social e estrutural do ambiente escolar, que mesmo com o

cenário de uma pandemia que impulsionou um ensino majoritariamente baseado no uso das tecnologias digitais, o retorno às aulas presenciais não resultou em mudanças significativas na frequência desse uso. Isso não se deve à falta de adaptação dos professores, que mesmo com as adversidades foram gradualmente aprendendo a buscar estratégias para utilizar, mas sim a fatores estruturais das instituições de ensino. Desencorajando os docentes a adotarem aulas diversificadas, como o uso de jogos online, pesquisas, **quizzes** e questionários, por exemplo. Considerando que, frequentemente, a escola não dispõe de redes de alta velocidade suficientes para um bom uso, o que a qualifica como “ruim” e “péssima” conforme apontado nas falas 2 e 4. Em outros casos, ocorre a segmentação de uso, onde “**na escola não tem internet**”, mas “**tem na coordenação**”, indicando que o acesso é limitado para os estudantes.

Os dados presentes nos enunciados dos respondentes das CT (1) e (2) e suas respectivas UR a) e b) evidenciam que os professores passaram por dificuldades durante do Ensino Remoto Emergencial dentro de contextos pessoais, profissionais e institucionais; onde não ter o conhecimento necessário para usar meios digitais para trabalhar, além de dificultar o trabalho foi motivo de adoecimento entre muitos. Foi um momento em que as inseguranças e vulnerabilidades foram expostas sem possibilidade de escolha. Seja pela falta de suporte da escola, pela falta de internet em casa ou na casa dos alunos. Dentro daquele cenário, nunca visto, foram feitos percursos a passos lentos, outrora mais rápidos, mas sem deixar de percorrer. É possível inferir, que, este acontecimento inédito mostrou para esses sujeitos uma nova forma de ver a tecnologia, como uma “**aliada**”, se usada de forma consciente e precisa. Por outro lado, escancarou a realidade que já existia antes da pandemia, a ausência dos meios, da internet, computador e outros elementos; que mesmo com as vivências no ERE agregadas ao uso das tecnologias digitais no ensino, a realidade escolar não sofreu alterações significativas. Demonstrando que o uso dessas tecnologias como recurso pedagógico, demanda não apenas competências do docente, mas de todo um contexto de inclusão digital de alunos, escolas e professores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nasceu de inquietações que emergiram de experiências vivenciadas durante os quatro anos do curso, decorrentes de nossas vivências como estudantes no período pandêmico, uma vez que ingressamos no curso em 2020, ano em que foi decretada a pandemia. Embora tal situação tenha nos privado de algumas vivências provenientes do curso presencial, nos apresentou um universo de possibilidades de “novas” formas de ensinar e aprender. Assim, surgiu o tema deste trabalho, que se desenhou ao decorrer de seu trajeto como uma pesquisa de campo. Para responder nossa questão-problema, que visava saber “como se deu o uso das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa no contexto pandêmico e quais as implicações desse uso no retorno à presencialidade?”, buscamos trazer as vozes de professores que viveram as intempéries do ensino remoto e tiveram que mergulhar em um novo contexto do ser e fazer docente.

Nossos objetivos, delineados no início da pesquisa, nos direcionaram para: a) estudar as tecnologias digitais no ambiente educacional, b) identificar possíveis dificuldades com o uso das tecnologias pelos docentes durante a pandemia e c) analisar como se tem dado a relação dos docentes com as tecnologias digitais no período pós-pandêmico ao retorno à presencialidade.

Os trajetos aqui traçados nos revelaram, em dimensões reduzidas, o que foi vivenciar a educação durante a pandemia. Trouxeram à emergência aspectos positivos sobre o uso de tecnologias digitais na sala de aula (ou sendo esta a própria sala de aula), mas também salientaram os desafios desse modo de ensinar, tais como: inexistência de medidas que assegurassem aos professores a disponibilidade de artefatos tecnológicos adequados, bem como cursos de formação continuada que apresentassem aos professores formas de conduzir suas aulas nesse novo cenário. Contudo, apesar de fatores como esses, é indubitável que o uso das tecnologias digitais foi crucial para que a educação não ficasse estagnada durante o período mais grave da pandemia.

Considerando o cenário descrito/vivido e, considerando a importância que as tecnologias digitais apresentaram durante esse momento histórico, esperava-se que após a pandemia houvesse uma maior adesão aos meios tecnológicos na sala de aula no retorno à presencialidade. Entretanto, as inferências obtidas por intermédio da análise dos dados com base na Técnica da AC possibilitaram a comprovação de nossas hipóteses, nas quais supomos que a adesão às tecnologias digitais pode ter se tornado limitada ou

não se mantido com a mesma intensidade entre os docentes de língua materna devido a fatores como a formação dos professores e as condições das instituições de ensino.

As vozes dos sujeitos da pesquisa revelaram que no cenário pós-pandêmico o uso de tecnologia como meio intermediário entre o aluno e o desenvolvimento de seu conhecimento é embargado pelas condições objetivas, isto é, falta de estrutura física e na ausência de formação continuada para que os docentes tenham conhecimento da melhor forma de utilização desses elementos em suas práticas pedagógicas. Constatando assim, que para que haja a adoção permanente e eficaz das tecnologias em sala de aula, é imprescindível a criação e cumprimento de políticas públicas que garantam tanto a formação continuada aos professores como a estruturação adequada nas escolas. Em outras palavras, a adoção do ERE salientou a importância da inovação pedagógica, considerando o avanço tecnológico que estamos vivenciando, mas também pontuou que o uso das tecnologias digitais deve ser ancorado a abordagens que promovam o desenvolvimento crítico/reflexivo dos professores e dos estudantes.

Essa experiência, embora repleta de desafios, revelou a resiliência e a criatividade docente, mas também expôs lacunas que, se não forem tratadas adequadamente, podem perpetuar desigualdades no acesso a uma educação de qualidade. Assim sendo, é indispensável considerar o papel da formação continuada e da infraestrutura para garantir que a inserção tecnológica seja efetiva, em momentos de crise, mas também no dia a dia dentro da sala de aula. Deixando transparecer, por meio dessas considerações, que a incorporação das tecnologias digitais na educação não deve ser percebida apenas como uma medida emergencial, mas como um recurso fundamental para o desenvolvimento de novas práticas educacionais. Reforçando a urgência de um planejamento educacional que contemple o papel estratégico da tecnologia como elemento permanente de inovação e inclusão na educação.

Consideramos por fim que apesar de termos cumprido com os objetivos propostos, evidenciando os impactos da pandemia no ato de ensinar, que tal temática não se finda nesta breve pesquisa, e que existe a necessidade de mais exploração acerca do tema, pois ainda é preciso avançar em relação à equiparação do uso de tecnologia dentro e fora da escola.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ítalo D'Artagnan. **Metodologia do trabalho científico**. Recife: Ed. UFPE, 2021. E-book. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/49435/1/METODOLOGIA%20DO%20TRABALHO%20CIENT%C3%8DFICO.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. E-book. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=40244](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=40244). Acesso em: 11 set. 2023.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede – Revista de Educação a Distância**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/57329/2/Educa%20a%20Distancia%20em%20tempos%20de%20COVID-19.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2024.
- AZEVEDO, Ályson Lopes de. Uso da tecnologia e sua relação com o ensino na modernidade-diagnóstico e intervenção. UFPB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15727/1/ALA27022018.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro; GRASSI, Nicholas Bruggner. A cultura digital e os serious games na educação. *In*. **Revista tecnologia educacional**, Rio de Janeiro, n.º. 220, p. 7-18, 2018. Disponível em: <https://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2018/11/220.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 27 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer 05/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, 2020. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BRASIL. Secretaria de Estado da Assistência de Desenvolvimento Social. Mapas das regiões. Disponível em: <https://www.assistenciasocial.al.gov.br/mapas-das-regioes>. Acesso em: 27 maio.2024

COSTA, Sely Maria de Souza. Impactos Sociais das Tecnologias de Informação. Revista digital de Biblioteconomia e Ciências da Informação, Brasília, v. 19, n. 1, p. 3-22, jan./jun. 1995. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/89276>. Acesso em: 2 abril. 2024.

DUTRA, Marlene de Alencar; PAZ, Tatiana Santos da. Informática Educativa. Fortaleza: UAB/ IFCE, 2015. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/206992/2/Inform%C3%A1tica%20Educativa%20-%20Livro.pdf>. Acesso em: 15 de set. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano (Org). Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. E-book. Disponível em: [https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book Metodologia do Trabalho Cientifico.pdf](https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

FREITAS, Maria Do Carmo Duarte; DE ALMEIDA, Marcus Garcia. **Docentes e discentes na sociedade da informação**. In. **A escola no Século XXI**; v.2. Rio de Janeiro: Brasport, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONZAGA, Maria Teresa Claro; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de. **Metodologias e Técnicas de Pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades e estados do Brasil. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 10 ago. 2023.

KENSKI, Moreira Vani. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KOCK, Marlene Zimmermann. **As tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem**. 2013. Monografia (Especialização Lato Sensu em Gestão Educacional) - Curso de Pós-graduação a Distância, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch\\_Marlene\\_Zimmermann.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmermann.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 set. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa . 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das Mídias Digitais**: linguagens, ambientes, redes. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2025.

MORAES, Candida Maria. Informática educativa no Brasil: Uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de informática na educação**. Porto Alegre, 1997. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/2320/2082>. Acesso em: 18 set. 2023.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. e atual. Campinas: Papyrus, 2013.

NASCIMENTO, João Kerginaldo Firmino do. **Informática aplicada à educação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

OPAS. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente>. Acesso em: 27 maio. 2024.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia digital**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita. Belo Horizonte : Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/universidade/centro-federal-de-educacao-tecnologica-de-minas-gerais-cefet-mg-departamento-de-linguagem-e-tecnologia>. Acesso em: 10 set. 2023

SARTORI, Rodrigo Vinicius. **Novos caminhos para profissionais da educação**. Curitiba: IESDE, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2013. E-book. Disponível em: [https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia do Trabalho Cient%C3%ADfico - 1%C2%AA Edi%C3%A7%C3%A3o - Antonio Joaquim Severino - 2014.pdf](https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia%20do%20Trabalho%20Cient%C3%ADfico%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20-%20Antonio%20Joaquim%20Severino%20-%202014.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Erica Dantas, *et al.* O ensino remoto emergencial e os seus impactos na educação: um cenário de transformações e possibilidades. *In. Conedu: Escola em tempos de conexões*. Org. Castro, Paula Almeida; Da Silva, Gessika Cecilia Carvalho; Da Silva, Alex Vieira, et al. 21 ed. Campina Grande: Realize editora, v.3, p. 297-318, 2022. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/escola-em-tempos-de-conexoes-3#:~:text=A coletânea "Escola em tempos, Congresso Nacional de Educação – CONEDU](https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/escola-em-tempos-de-conexoes-3#:~:text=A%20colet%C3%A2nea%20%E2%80%9C Escola em tempos, Congresso Nacional de Educa%C3%A7%C3%A3o – CONEDU). Acesso em: 18 maio. 2024.

SILVA, Frederico Augusto Barbosa da; ZIVIANI, Paula; GHEZZI, Daniela Ribas. As tecnologias digitais e seus usos. **Texto para Discussão**, n. 2470. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2019. Disponível em: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/211426/1/1667898329.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2024.

SCHMIDT, Bruno Scienza. **Ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia de Covid-19**: representações de professoras sobre o seu trabalho e a sua formação. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2022. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/11917>. Acesso em: 20 maio. 2024.

TOZONI REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

1. Como se deu o planejamento da instituição em que você trabalhava durante a pandemia para as atividades remotas?
2. Como se deu o uso das tecnologias digitais na sua prática no contexto pandêmico?
  - 2.1 Quais ferramentas, materiais você usou (gamificação, vídeos, aplicativos do drive...)
  - 2.2 Quais as dificuldades que você sentiu para o uso das tecnologias durante a pandemia e o ensino remoto?
3. Com o retorno a presencialidade você permanece/permaneceu utilizando as tecnologias digitais nas suas aulas de LP?
  - 3.1 Se sim, quais mídias/ferramentas digitais/plataformas utiliza em suas aulas?
  - 3.2 Por que você continua fazendo uso dessas tecnologias mesmo com a retomada da presencialidade?

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Caríssimos/as,

O presente questionário tem como objetivo coletar algumas informações para que possamos proceder a uma pesquisa que subsidiará a elaboração do nosso Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual se propõe a investigar a respeito do uso das tecnologias digitais no ensino de Língua Portuguesa durante a pandemia e o ensino remoto e como este uso tem se dado quando da retomada do ensino presencial. Neste sentido, solicitamos encarecidamente que respondam às questões abaixo e desde já agradecemos a gentileza.

### QUESTIONÁRIO

1. Cidade em que mora: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Tempo de experiência como professor/a: \_\_\_\_\_

4. Escolaridade:

Graduação

Pós - Graduação (Especialização)

Mestrado

Doutorado

5. Você possui habilidades com o uso das tecnologias digitais?

Sim, tenho ótimas habilidades

Sim, mas ainda tenho algumas dificuldades

Não, não consigo utilizar

Não. Eu não tenho interesse em fazer uso dessas tecnologias

Não, mas gostaria de aprender mais sobre.

6. Você considera importante o uso das tecnologias para o ensino?

Sim, é relevante

Sim, mas acredito que nem sempre é necessário

Não é relevante

Não. Prefiro aulas tradicionais .

7. Durante a pandemia do covid-19, você utilizou plataformas digitais para lecionar suas aulas?

- Sim
- Não

8. Se sua resposta à questão 7 foi SIM, assinale a[s] plataforma[s], aplicativos, enfim, espaços virtuais que foram utilizadas nas aulas:

- Google Meet
- Google Classroom
- Kahoot
- Canva
- Youtube
- Google forms
- Google drive
- Nenhuma das opções
- Outras: Listar: \_\_\_\_\_

9. Durante a sua formação inicial, você cursou disciplina(s) que tratassem sobre as tecnologias digitais e seus usos na educação?

- Sim
- Não

10. A Instituição de ensino que você trabalha/ trabalhou ofertou suportes tecnológicos e formações sobre o uso das plataformas/ferramentas para a continuação das atividades docentes no período pandêmico?

- Sim, fui muito bem orientado(a)
- Sim, mas não consegui desenvolver tudo o que aprendi
- Não, a instituição não ofertou.

11. Atualmente, com o retorno ao ensino presencial, você ainda utiliza plataformas digitais em suas aulas?

- Sim
- Não

12. Se a resposta à questão 11 foi SIM, por que você continua usando as tecnologias digitais nas suas práticas mesmo com o retorno à presencialidade?