



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

TALITA APARECIDA DA GUARDA ALVES

**CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O USO DE
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO IFNMG ANTES, DURANTE E APÓS O ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL**

UBERLÂNDIA
2026

TALITA APARECIDA DA GUARDA ALVES

CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O USO DE
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO IFNMG ANTES, DURANTE E APÓS O ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, curso de Doutorado em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade

Orientadora: Prof.^a Dra. Máira Sueco Maegava Córdula

UBERLÂNDIA
2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A474
2026 Alves, Talita Aparecida da Guarda, 1986-
 Concepções de docentes de língua portuguesa sobre o uso de
 tecnologias digitais no IFNMG antes, durante e após o Ensino
 Remoto Emergencial [recurso eletrônico] / Talita Aparecida da
 Guarda Alves. - 2026.

 Orientador: Maíra Sueco Maegava Córdula.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-
 graduação em Estudos Linguísticos.
 Modo de acesso: Internet.
 DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2026.635>
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística. I. Córdula, Maíra Sueco Maegava ,1977-, (Orient.).
 II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Estudos
 Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

TALITA APARECIDA DA GUARDA ALVES

CONCEPÇÕES DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE O USO DE
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO IFNMG ANTES, DURANTE E APÓS O ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL

Tese aprovada para obtenção do título de Doutora
em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal de Uberlândia, pela banca
formada por:

Uberlândia, 1º de julho de 2026.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Máira Sueco Maegava Córdula (UFU) – Orientadora

Prof.^a Dra. Valeska Virgínia Soares Souza (UFU) – Membro interno

Prof.^a Dra. Fernanda Costa Ribas (UFU) – Membro interno

Prof.^a Dr. Marco Aurélio Costa Pontes (CEFET-MG) – Membro externo

Prof. Dr. Rogério de Castro Ângelo (IFTM) – Membro externo



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese de Doutorado				
Data:	Primeiro de julho de dois mil e vinte e seis	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12213ELI021				
Nome do Discente:	Talita Aparecida da Guarda Alves				
Título do Trabalho:	CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO IFNMG DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Ensino e Sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Oralidade e escrita nos materiais didáticos para o ensino de línguas na/para a diversidade linguística				

Reuniu-se, de forma híbrida, presencialmente, sala1U213, e por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Marco Aurélio Costa Pontes - CEFET/MG; Valeska Virgínia Soares Souza - UFU; Fernanda Costa Ribas - UFU; Rogério de Castro Ângelo - IFTM; e Maíra Sueco Maegava Córdula - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra.Maíra Sueco Maegava Córdula, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Sueco Maegava Córdula, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/07/2026, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/07/2026, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valeska Virginia Soares Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/07/2026, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogério de Castro Angelo, Usuário Externo**, em 08/07/2026, às 12:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marco Aurélio Costa Pontes, Usuário Externo**, em 09/07/2026, às 08:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7442072** e o código CRC **48DA1F15**.

Ao Guilherme e ao Rafael, com todo o amor que há em mim, hoje e sempre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado força para chegar até aqui. Foram dias intensos em que a minha fé me permitiu acreditar que era possível. Agradeço pelas bênçãos recebidas durante esta fase de minha vida e por possibilitar a realização deste sonho.

Ao meu companheiro, Clodoaldo, e aos meus filhos, Guilherme e Rafael, com os quais dividi esta jornada. Vocês foram a força de que eu precisava, o porto seguro para onde corria nos momentos de desespero. Amor, obrigada pela paciência e pelo companheirismo ao longo dessa trajetória. Você esteve ao meu lado nos momentos de maior tensão, acolheu minhas angústias, suportou meus dias mais difíceis e fez o impossível para me ajudar. Tenho muita sorte por ter você comigo. Os beijinhos dos meus pequenos foram o acalento para o meu coração. Obrigada por estarem presentes e, por mais que essa caminhada seja solitária, vocês seguraram a minha mão e não me deixaram cair. Venci por vocês, aliás, vencemos juntos.

Aos meus pais, Nadir e Cícero, por despertarem em mim o desejo de retribuir todo amor, cuidado e incentivo com minhas conquistas. Obrigada por toda força, apoio e por sempre estarem ao meu lado, me aplaudindo desde as pequenas conquistas até esta, que para mim mostra o quanto vocês foram essenciais nessa caminhada. Teve choro, e minha mãe sempre me acalmou e me ajudou a levantar, sacudir a poeira e recomeçar.

Às minhas irmãs, Ângela e Renata, e suas respectivas famílias, Rodrigo, Michael, por me ouvirem, por me incentivarem, por acreditarem que seria possível. Meninas, vocês foram tão essenciais que não imaginam o quanto. Bam, sou grata a você de maneira especial; minha vida em Januária foi mais confortável e tudo começou ali. Rena, você foi amor e terapia nessa caminhada.

Aos meus queridos sobrinhos, Tutu, Lilica e Ravizinho, pela alegria que me trazem ao coração. Titia espera ser a inspiração de vocês! E incluo aqui o Guigui e o Rafinha e todas as crianças da nossa família, quero ver essa molecada todos doutores. Amo vocês até o infinito.

Aos meus avós, Índia Bela, Rosalvo (*in memoriam*), Olavo (*in memoriam*) e Pedra (*in memoriam*), aos meus tios e tias, agradeço pelo carinho, pelo cuidado e pelo orgulho que sempre demonstraram por minha trajetória. Levo comigo o amor, os ensinamentos e a alegria de saber que sempre sonharam e se orgulharam em ter uma neta e sobrinha doutora.

Ao meu grande amigo, Bentinho, por estar sempre ao meu lado, ser meu fiel companheiro silencioso nessa trajetória tão longa.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula, pela dedicação exigida durante o trabalho de pesquisa, por ser tão cuidadosa ao fazer a leitura das fases desta

tese e por ter sido sempre organizada e competente na condução da minha orientação. Obrigada por me inspirar como professora!

Aos amigos, agradeço pelo carinho, pela escuta acolhedora, pelo incentivo constante e pela compreensão nos momentos de ausência, tornando essa trajetória acadêmica mais leve e significativa.

À minha amiga Angela Lucas, agradeço pelo cuidado com minha casa, pela dedicação em manter tudo organizado e por proporcionar a tranquilidade necessária para que eu pudesse me dedicar aos estudos e à escrita deste trabalho. Agradeço também pela amizade e pelo carinho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade de realização do curso de doutorado, obrigada por ser minha casa desde o mestrado.

Aos professores do IFNMG que se prontificaram a participar desta pesquisa. Sem eles este trabalho não seria possível.

Aos professores do programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) cujos ensinamentos foram essenciais para minha formação e para eu conseguir chegar até este dia.

Aos colegas de doutorado que foram fundamentais no processo de construção de conhecimento durante a realização deste trabalho. Agradeço pelas trocas constantes, pelo apoio, pelas contribuições e pela parceria ao longo dessa trajetória.

Ao IFNMG, instituição na qual atuo como servidora, agradeço pelo apoio e pela concessão do afastamento para estudos, fundamental para que eu pudesse me dedicar à realização desta pesquisa e concluir esta etapa acadêmica.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida por quase dois anos do doutorado.

Ao Programa de Bolsas para Qualificação de Servidores (PBQS) do IFNMG, pelo apoio financeiro concedido durante uma etapa da realização deste trabalho.

A todas as mães cientistas, que, assim como eu, com um bebezinho de colo e outro de quatro anos, não tiveram medo de enfrentar essa empreitada. Não foi fácil, o trabalho foi dobrado, mas resisti e hoje celebro essa vitória. Um salve a todas nós!

RESUMO

Neste trabalho, abordo o contexto das práticas de ensino de língua portuguesa mediado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Para tanto, tenho como objetivo geral investigar as concepções de professores de língua portuguesa sobre o uso das tecnologias digitais no IFNMG, antes, durante e após o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os objetivos específicos são: a) identificar e analisar as ferramentas digitais utilizadas na disciplina de língua portuguesa, durante o ERE e quais permaneceram após esse momento; b) mapear os desafios vivenciados pelos professores de língua portuguesa na adaptação de suas práticas pedagógicas para o ERE durante a pandemia de covid-19; c) compreender em que medida as experiências relatadas pelos professores permitem problematizar se suas práticas pedagógicas mais se aproximaram ou se distanciaram das abordagens de CALL Restrito, CALL Aberto e CALL Integrado; d) analisar se as concepções dos docentes sobre o uso das tecnologias digitais, antes, durante e após o ERE demonstraram o estágio de “normalização” ou de “não normalização” das tecnologias digitais no contexto educacional do IFNMG; e) problematizar as implicações do uso de tecnologias digitais durante o ERE para o fazer docente. A opção metodológica da pesquisa é de caráter exploratório de natureza qualitativa e interpretativista e incluiu as seguintes etapas: revisão bibliográfica; elaboração do roteiro de entrevista; submissão do projeto ao Comitê de ética da UFU; coleta de dados; e análise dos dados. Este trabalho é amparado nos estudos da Linguística Aplicada (LA), que considera a linguagem como uma prática social. No arcabouço teórico, mobilizei autores como: Bax (2003), Moran (2015), Coscarelli (2021), Ribeiro (2022), Monte Mór (2020), Paiva (2013, 2015, 2019, 2020) que discutem sobre ensino mediado pelas tecnologias digitais, letramento digital, formação de professores e pandemia de Covid-19. Os dados analisados evidenciaram que embora os docentes utilizassem muitas tecnologias digitais no contexto de sala de aula antes da pandemia, esse uso ainda refletia práticas e metodologias instrumentais; houve um esforço coletivo por parte dos docentes em busca de formação para uso das tecnologias digitais, em um processo que não se deu por escolha, mas por urgência. A experiência intensa com TDIC durante o ERE provocou um deslocamento docente, no sentido de que, mesmo que suas práticas não estivessem totalmente integradas às TDIC, houve um movimento diferente, de inclusão, de adesão, de menos medo, de menos insegurança e de mais autonomia. Os relatos indicaram para um movimento de transformação dos professores, o que sinaliza um avanço rumo ao processo de normalização tecnológica discutido por Bax (2003). Assim, considero que houve uma mudança de hábitos dos docentes, diante de seu planejamento e de suas práticas pedagógicas, assim como houve uma reconfiguração da própria percepção de autonomia, competência e identidade profissional frente ao cenário digital. Embora o processo de normalização das tecnologias no contexto educacional seja gradual e atravesse ciclos de resistência, inserção e integração, a pandemia de Covid-19 forçou uma ruptura desse processo gradual, em que as tecnologias digitais foram inseridas na educação de maneira urgente, forçada e abrupta por força das circunstâncias. Se, por um lado, isso revelou o potencial das tecnologias digitais, por outro, evidenciou, também, problemas como desigualdades e precariedades com as quais o ambiente escolar convive há décadas. Assim, considero que o uso de tecnologias digitais permanece, em grande medida, na esfera que Bax (2003) denominou de CALL Aberto, definido em um estágio em que as ferramentas tecnológicas ainda não estão plenamente integradas ao dia a dia das escolas. A normalização, tal como é proposta pelo autor, necessita de institucionalização e sistematização de práticas com uso de TDIC, não apenas com o uso isolado e individual de cada docente.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino de Língua Portuguesa. Tecnologias digitais. Pandemia de Covid-19.

ABSTRACT

In this study, I address the context of Portuguese language teaching practices mediated by digital information and communication technologies (DICT). To this end, my general objective is to investigate Portuguese language teachers' conceptions regarding the use of digital technologies at IFNMG, before, during, and after Emergency Remote Teaching (ERT). The specific objectives are: a) to identify and analyze the digital tools used in Portuguese language courses during ERT and determine which ones remained in use afterward; b) to map the challenges Portuguese language teachers faced in adapting their pedagogical practices for ERT during the COVID-19 pandemic; c) to understand the extent to which the teachers' reported experiences allow for a critical examination of whether their pedagogical practices align with or diverge from Restricted CALL, Open CALL, and Integrated CALL approaches; d) to analyze whether teachers' conceptions regarding digital technology use, before, during, and after ERT, demonstrate a stage of "normalization" or "non-normalization" of digital technologies within the IFNMG educational context; and e) to critically examine the implications of using digital technologies during ERT for teaching practice. The research adopts an exploratory, qualitative, and interpretivist methodological approach, comprising the following stages: literature review; development of the interview protocol; submission of the project to the UFU Ethics Committee; data collection; and data analysis. This work is grounded in Applied Linguistics (AL) studies, which view language as a social practice. The theoretical framework draws on authors such as Bax (2003), Moran (2015), Coscarelli (2021), Ribeiro (2022), Monte Mór (2020), and Paiva (2013, 2015, 2019, 2020), who discuss technology-mediated teaching, digital literacy, teacher education, and the COVID-19 pandemic. The analyzed data revealed that, although teachers used many digital technologies in the classroom prior to the pandemic, this usage still reflected instrumental practices and methodologies; there was a collective effort by teachers to seek training in the use of digital technologies, a process driven not by choice, but by urgency. The intense experience with ICTs during Emergency Remote Teaching (ERE) brought about a shift in the teaching staff: even though their practices were not yet fully integrated with ICTs, there was a distinct movement toward inclusion, adoption, reduced fear and insecurity, and greater autonomy. Teacher accounts pointed to a process of transformation, signaling progress toward the technological normalization discussed by Bax (2003). Thus, I believe there was a shift in teachers' habits regarding lesson planning and pedagogical practices, as well as a reconfiguration of their perceptions of autonomy, competence, and professional identity within the digital landscape. Although the process of normalizing technologies in education is typically gradual, traversing cycles of resistance, introduction, and integration, the COVID-19 pandemic forced a rupture in this gradual progression, as digital technologies were introduced into education urgently, forcibly, and abruptly due to circumstances. While this revealed the potential of digital technologies, it also highlighted issues such as the inequalities and precarious conditions that have long plagued the school environment. Consequently, I consider that the use of digital technologies remains largely within the realm Bax (2003) termed "Open CALL", a stage where technological tools are not yet fully integrated into the daily life of schools. Normalization, as proposed by the author, requires the institutionalization and systematization of ICT-based practices, rather than relying solely on the isolated, individual efforts of specific teachers.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Digital technologies. Covid-19 pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ambiente Virtual de Aprendizagem – <i>Google Classroom</i>	36
Figura 2 - Videochamada <i>on-line</i>	38
Figura 3 - <i>WhatsApp</i>	39
Figura 4 - Formulário <i>on-line</i>	40
Figura 5 - Apresentações <i>on-line</i>	40
Figura 6 – Documento <i>on-line</i>	41
Figura 7 - Percentual de escolas da Educação Básica com acesso à internet, por município .	47
Figura 8 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio – Brasil (2023)..	47
Figura 9 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio, por região - Brasil (2023).....	48
Figura 10 - Evolução do CALL segundo Bax (2003)	68
Figura 11 - Estágios de normalização do CALL	69
Figura 12 - Etapas de integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas	71
Figura 13 – Modelo TPCK.....	73
Figura 14 - Área de abrangência do IFNMG.....	90
Figura 15 - Dispositivos mais utilizados para realizar atividades de trabalho remoto durante a pandemia.....	137
Figura 16 - Plataformas digitais utilizadas pelos docentes do IFNMG	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Garantias exigidas para oferta de disciplina em ANP	31
Quadro 2 - Tecnologias educacionais alternativas e complementares ao AVA	32
Quadro 3 - Descrição de outras plataformas digitais utilizadas no contexto educacional	42
Quadro 4 - Cursos de letras/português que contemplam em sua grade curricular disciplinas relacionadas a tecnologias digitais.....	58
Quadro 5 - CALL Restrito: um resumo	65
Quadro 6 - CALL Aberto: um resumo	66
Quadro 7 - CALL Integrado: um resumo.....	67
Quadro 8 - Tipos de interação	77
Quadro 9 - Dissertações e Teses sobre o ensino de língua portuguesa mediado por tecnologias digitais no contexto da pandemia de Covid-19	78
Quadro 10 - Relação entre perguntas e objetivos de pesquisa	87
Quadro 11 - Campi do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	91
Quadro 12 – Perfil docente.....	93
Quadro 13 - Experiência profissional dos/as docentes.....	94
Quadro 14 - Continuação do perfil docente	94
Quadro 15 - Uso de tecnologias digitais em sala de aula antes da pandemia	104
Quadro 16 - Ferramentas tecnológicas digitais utilizadas pelos docentes do IFNMG durante a pandemia.....	147
Quadro 17 - Função das tecnologias digitais utilizadas pelos docentes do IFNMG durante a pandemia.....	148
Quadro 18 - Ferramentas digitais utilizadas após o Ensino Remoto Emergencial	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas atendidas.....	50
Gráfico 2 - Orçamento para Investimento	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACOT	Apple Classrooms of Tomorrow
ANP	Aulas não presenciais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisas
EaD	Educação a Distância
EM	Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ENIAC	<i>Electrical Numerical Integrator and Calculator</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
ILEEL	Instituto de Letras e Linguística
IN	Instrução Normativa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODA	Objetos Digitais de Aprendizagem
OMS	Organização Mundial da saúde
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCP/IP	<i>Transmission Control Protocol / Internet Protocol</i>
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WAN	<i>Wide Area Networks</i>
WWW	<i>World Wide Web</i>
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19, EDUCAÇÃO E CULTURA DIGITAL...	22
1.1 Pandemia de Covid-19 e contexto do Ensino Remoto Emergencial.....	22
1.2 Educação a Distância versus Ensino Remoto Emergencial.....	26
1.1.1 Ensino Remoto Emergencial no IFNMG	30
1.2.1 Sala de aula virtual	36
1.2.2 Plataforma de videochamada <i>on-line</i>	37
1.2.3 Plataforma <i>WhastsApp</i>	38
1.2.4 Plataforma formulário <i>on-line</i>	39
1.2.5 Plataforma de apresentações <i>on-line</i>	40
1.2.6 Plataforma de documentos <i>on-line</i>	41
1.3 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Contexto da Educação Brasileira.....	43
1.3.1 Tecnologias na educação básica: entre a carência de infraestrutura e os baixos investimentos.....	46
1.4 Tecendo reflexões sobre a formação do professor de línguas no contexto das tecnologias digitais.....	52
1.4.1 Contextualizando letramento digital.....	60
1.5 Ensino de línguas mediado por tecnologias digitais: integração das TDIC às práticas pedagógicas.....	63
1.5.1 Interação no contexto educacional	74
1.6 Ensino de língua portuguesa mediado pelas tecnologias digitais no contexto de pandemia: o que dizem as pesquisas em LA	78
2 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	86
2.1 Contextualização e caracterização da pesquisa	86
2.2 Descrição do local onde os participantes da pesquisa atuam	89
2.3 Quem são os professores participantes da pesquisa	93
2.4 Método de coleta de dados	95
2.5 Procedimentos para a análise de dados.....	97

3	ENSINO E TECNOLOGIA DIGITAL EM DIÁLOGO: CONCEPÇÕES DOCENTES NO CONTEXTO DO IFNMG	99
3.1	<i>Eu utilizava eventualmente</i>	100
3.2	<i>Eu acho que nunca participei de tanta formação na minha vida.....</i>	105
3.3	<i>Eu fiquei muito perdida com a tecnologia.....</i>	115
3.4	<i>Lecionar para uma série de fotos apenas foi uma coisa muito complicada para mim</i>	123
3.5	<i>Alguns (alunos) tiveram que subir numa árvore, alguns tiveram que ir para um lugar específico onde o sinal era melhor.....</i>	132
3.6	<i>Minhas aulas eram todas bonitinhas, editadas, com introdução, com vinheta, do jeitinho que eu acho que tem que ser.....</i>	139
3.6.1	Resumo das plataformas digitais utilizadas pelos docentes	147
3.7	<i>Eu fazia exposição de alguns conteúdos como se fosse a lousa, eu usava slide com apresentação on-line para expor.....</i>	151
1.2	<i>Duas atividades me marcaram muito, eu fazia no presencial e fiz no remoto.....</i>	160
3.8	<i>Hoje eu uso muito mais, eu tenho um misto, eu tenho meu momento presencial, mas o aluno tem exatamente a mesma sala de aula que ele teve</i>	170
3.9	<i>Acho que eu era uma docente, acho, não, certamente, eu era bem mais analógica</i>	176
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
	REFERÊNCIAS	189
	APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	201
	APÊNDICE II – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	203
	APÊNDICE III – TCLE	204

INTRODUÇÃO

Nesta tese de doutorado investiguei as concepções de professores de língua portuguesa sobre o uso das tecnologias digitais no IFNMG. Para fundamentar essa investigação, mobilizei referenciais teóricos relacionados ao ERE, letramento digital, formação de professores, integração de tecnologias digitais às práticas pedagógicas, dentre outros. A partir de 17 de março de 2020, o calendário de aulas presenciais do IFNMG foi suspenso, dando lugar às aulas não presenciais (doravante ANP). Devido ao isolamento social imposto pela pandemia, alunos e professores tiveram que se adaptar a um novo espaço e tempo de aprendizagem. *Lives, Classroom, Zoom, Teams, Meet*, plataforma *Moodle*, aulas remotas, estudo em casa e acesso a portais na internet tornaram-se a rotina das escolas no início de 2020. De acordo com o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2020, p. 7) “A pandemia da Covid-19 ocasionou a paralisação das atividades escolares em todos os níveis da educação, não só no Brasil, mas na maior parte dos países”.

A Covid-19¹ levou escolas municipais, estaduais e federais; públicas e privadas do Brasil a vivenciar e evidenciar questões que vinham sendo debatidas há tempos, referentes à utilização das tecnologias digitais na educação. Muitas fragilidades do contexto educacional, com relação às tecnologias, foram evidenciadas durante a pandemia. Segundo dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), órgão que monitora os impactos da pandemia na educação, o fechamento de instituições de ensino afetou diretamente mais de 72% da população estudantil no mundo (Unesco, 2020).

No trabalho “A cruel pedagogia do vírus”, Santos (2020) discute sobre as implicações da pandemia do coronavírus com relação aos aspectos econômicos, políticos e sociais, no cenário mundial. Para o autor, “esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI” (Santos, 2020, p. 29). Nesse contexto, o período de isolamento social ratificou a necessidade de adaptação das sociedades a novas possibilidades de vida, necessária ao bem comum.

O interesse por investigar esta temática foi suscitado por minha formação acadêmica em Letras/Português e por, no momento de pandemia, assim como os demais colegas docentes, ter sido necessário trabalhar utilizando as tecnologias digitais como um dos

¹ Covid-19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2. A doença é potencialmente grave, altamente transmissível e espalhou-se por todo o mundo.

principais recursos de ensino e aprendizagem. O desafio foi imenso, pois muitos conhecimentos foram mobilizados, além dos convencionais da área de língua portuguesa. Para além de utilizar os recursos tecnológicos, era necessário selecionar, filtrar as múltiplas informações disponíveis na internet, fazer a contextualização e integração dos recursos e tecnologias às práticas pedagógicas e, por fim, foi necessário me capacitar e capacitar os alunos para uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDIC). Mesmo possuindo conhecimento sobre as tecnologias digitais, tive que me formar, ou passar a conhecer as tecnologias digitais e suas particularidades para inseri-las em minhas práticas pedagógicas.

Nesse contexto, o ensino de língua portuguesa apresenta-se como de grande relevância, por se tratar do ensino de linguagens, o qual implica uma necessária atenção às mudanças tecnológicas contemporâneas, pois a linguagem acompanha essas transformações. Ao integrarmos as tecnologias digitais às práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa, contribuímos para uma formação cidadã, atualizada e crítica, ampliando o alcance formativo da escola.

O interesse pela temática e pela referida área de pesquisa também baseia-se em minha experiência de vida. Sou de Ibiracatu, cidade pequena localizada no interior de Minas Gerais, com pouco mais de 5.000 habitantes. Minha mãe é professora aposentada, minhas tias são professoras, meus primos são professores e minhas irmãs são professoras. Tornar-me professora também não foi necessariamente uma escolha, fui lançada para essa profissão, visto que o contexto socioeconômico ao qual pertencia não me permitia outras opções (para ser honesta, eu nem conhecia outras possibilidades).

Estudei na Unimontes², em Januária, a 120 km de Ibiracatu. Formei-me em Letras/Português em 2009, e em 2011 assumi como professora efetiva de língua portuguesa no IFNMG, Campus Pirapora. Minhas primeiras experiências como docente foram nessa instituição. Das coisas que mais me marcaram ao longo dos quase quinze anos como professora estava a minha percepção limitada do potencial dos meus alunos. Quando iniciei a docência, em 2011, uma das perguntas que fazia aos estudantes era: O que vocês querem ser? Muitos respondiam: eu quero ser médico, quero ser cardiologista, pediatra. Incentiva-os a estudar para alcançar suas metas acadêmicas ou profissionais, mas no fundo (apesar de jamais ter explicitado), eu não acreditava que aluno de escola pública, pertencente a classe social baixa, desprivilegiada, poderia ingressar em um curso tão concorrido e caro como medicina.

² Universidade Estadual de Montes Claros - Campus Januária, que ofertava os cursos de licenciatura em Letras/Português, Letras/Inglês e bacharelado em Educação Física.

Os anos se passaram e os meus alunos mostraram-me que era possível, sim. Hoje, tenho diversos ex-alunos que são médicos, (inclusive já atenderam meus filhos, na cidade de Pirapora), advogados, arquitetos, engenheiros, ou seja, eles podem sonhar em ser o que quiserem. A minha experiência em um ambiente educacional com infraestrutura, recursos tecnológicos, equipe de suporte didático e pedagógico, equipe docente e técnico-administrativa qualificada evidenciaram para mim que, quando as condições educacionais são adequadas, as oportunidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos são ampliadas.

Nesse sentido, minha experiência inicial era marcada por uma percepção que restringia os lugares que eu imaginava que meus alunos poderiam ocupar academicamente e profissionalmente. Provavelmente essa percepção foi influenciada por contextos escolares com pouca infraestrutura física ou metodológica. As reflexões que deram origem a esta investigação foram construídas ao longo da minha atuação como docente e servidora da educação pública, experiência que me permitiu compreender como as condições em que o ensino é desenvolvido podem favorecer ou limitar sua efetivação.

Essas inquietações foram intensificadas durante a pandemia de Covid-19, quando o ensino passou a ser Ensino Remoto Emergencial (ERE), mediado pelas tecnologias digitais, evidenciando novos desafios para a prática docente. Foi nesse cenário que surgiu o interesse em compreender como os professores de língua portuguesa vivenciaram esse processo e enfrentaram as demandas impostas pela mediação das tecnologias digitais.

O **objetivo geral** desta pesquisa consiste em investigar as concepções de professores de língua portuguesa sobre o uso das tecnologias digitais no IFNMG, antes, durante e após o ERE. Já os **objetivos específicos** são: a) identificar e analisar as ferramentas digitais utilizadas na disciplina de língua portuguesa durante o ERE e quais permaneceram após esse momento; b) mapear os desafios vivenciados pelos professores de língua portuguesa na adaptação de suas práticas pedagógicas para o ERE durante a pandemia de Covid-19; c) compreender em que medida as experiências relatadas pelos professores permitem problematizar se suas práticas pedagógicas mais se aproximaram ou se distanciaram das abordagens de CALL Restrito, CALL Aberto e CALL Integrado; d) analisar se as concepções dos docentes sobre o uso das tecnologias digitais antes, durante e após o ERE demonstraram o estágio de “normalização” ou de “não normalização” das tecnologias digitais no contexto educacional do IFNMG; e) problematizar as implicações do uso de tecnologias digitais durante o ERE para o fazer docente. Busco responder às seguintes questões: Quais usos os participantes faziam das tecnologias digitais antes da pandemia?; Quais os desafios vivenciados pelos professores de língua portuguesa em suas práticas pedagógicas no ERE, durante a pandemia de Covid-19?;

Em que medida as experiências relatadas pelos professores permitem problematizar se suas práticas pedagógicas se aproximaram ou se distanciaram das abordagens de CALL Restrito, CALL Aberto e CALL Integrado, e como essas práticas antes, durante e após o ERE evidenciaram um estágio de normalização ou não das tecnologias digitais no contexto educacional do IFNMG?; Quais as implicações do uso de tecnologias digitais durante o ERE para o fazer docente?

As hipóteses que nortearam este trabalho foram: o uso de tecnologias digitais incorporadas durante o período de ERE influenciou o fazer dos professores de língua portuguesa no IFNMG e muitas mudanças irão permanecer após o fim da pandemia; as estratégias utilizadas antes (no presencial) foram transferidas e adaptadas para o *online*; o próprio professor teve, antes de trabalhar com plataforma digitais, que desenvolver letramentos digitais para trabalhar as mídias digitais; o professor utiliza alguma estratégia de compensação para a falta da presencialidade.

Pensar a escola que contemple aspectos que são indispensáveis para uma educação realmente consciente da época em que se situa é fundamental. Para isso, é necessário rever práticas tradicionais e estabelecer mudanças estruturais no sistema educacional, visto que o século XXI é marcado pelo *boom* tecnológico, pela “era da informação”, em que mudanças na forma de comunicação são as principais marcas deste período, não ficando a escola livre dessa nova atmosfera. As TDICs assumiram um papel fundamental na vida contemporânea. Estão presentes em diversas atividades do dia a dia, como no trabalho, no lazer, em casa, na escola. Para Pimenta (2016), elas “proporcionam oportunidades para desenvolver novas maneiras de interação, de ensinar e de aprender, exigindo uma maior inserção dos recursos tecnológicos instrucionais na prática pedagógica das instituições escolares” (p. 8). Segundo a autora, a interação propiciada pode se dar em tempo real, quando professor e alunos estão conectados simultaneamente, de forma síncrona, ou de modo independente (ou assíncrono), ocorrendo em momentos distintos.

Nesse contexto, pensar sobre a formação para o uso das TDICs e metodologias para o ensino de língua portuguesa integrado às tecnologias digitais se faz indispensável. Rojo (2007) salienta que “os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual. Isso torna relevante e urgente o estudo e a discussão dos letramentos digitais” (Rojo, 2007, p. 1). Nesta direção, Pereira (2011) destaca que, assim como para ser considerado letrado no formato tradicional é preciso mais do que decodificar os símbolos alfabéticos, para ser considerado letrado digitalmente é necessário mais do que digitar em um computador.

A opção metodológica desta pesquisa é de caráter exploratório de natureza qualitativa e interpretativista, fundamentando-se em autores como Paiva (2019); Ludke e André (2015); Bogdan e Biklen (2007); e Triviños (1987). Para analisar as concepções de professores de língua portuguesa sobre o uso das tecnologias digitais no IFNMG foi utilizado como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada.

Após a transcrição das entrevistas, os dados foram organizados em seções temáticas, definidas a partir dos aspectos que se mostraram mais relevantes para responder aos objetivos desta pesquisa. A interpretação do corpus teve como principal referencial analítico a perspectiva de Bax (2003), especialmente o conceito de normalização das tecnologias digitais, por possibilitar compreender o processo de integração dessas tecnologias às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes. As análises foram conduzidas em diálogo com autores como Pereira (2011), Kenski (2013), Moran (2015), Paiva (2020), Coscarelli (2021), Ribeiro (2021) e Rojo (2007), cujas contribuições fundamentam as discussões sobre educação, linguagem, tecnologias digitais e as transformações das práticas de ensino e aprendizagem.

A escolha do IFNMG justifica-se por se tratar de uma instituição pública que, assim como outras instituições de ensino no país, precisou reorganizar suas práticas pedagógicas durante a pandemia de Covid-19, adotando as tecnologias digitais como principal meio para a realização do ERE. Formada por uma reitoria e 12 unidades descentralizadas, chamadas *campi*, que atende mais de vinte e cinco mil (25.000) alunos. Sua área de abrangência é constituída quatro mesorregiões de Minas Gerais (Norte e Noroeste de Minas, Vale do Jequitinhonha e Mucuri).

Este trabalho insere-se no campo de estudos da Linguística Aplicada. Conforme Moita Lopes (2006), trata-se de um campo indisciplinar, crítico e que tem suas discussões voltadas para soluções de problemas reais relacionados à linguagem. Nas palavras do autor, a LA não é “um campo que aplica teorias linguísticas a problemas de linguagem, mas um campo que constrói teorias situadas para resolvê-los” (Moita Lopes, 2006, p. 35). Seguindo essa perspectiva, a presente pesquisa pretende contribuir para a compreensão das transformações que vêm acontecendo no ensino de língua portuguesa com o uso das TDIC.

Esta tese está organizada em cinco seções. Na Introdução, apresento este trabalho, bem como seus objetivos e a metodologia adotada. Na **Seção 1**, “Contexto de pandemia de covid-19, educação e cultura digital” contextualizo sobre a pandemia e sobre questões relacionadas às tecnologias digitais como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem, além de trazer alguns pontos sobre letramento digital e formação de professores. Na **Seção 2**,

“Metodologia de pesquisa”, descrevo como a pesquisa foi realizada, detalhando o passo a passo com base em autores como Paiva (2019); Ludke e André (2015); Bogdan e Biklen (2007); e Triviños (1987), referências clássicas da pesquisa qualitativa em Educação e Ciências Humanas. Na **Seção 3**, “Ensino e tecnologia digital em diálogo: concepções docentes no contexto do IFNMG”, apresento os resultados e analiso os relatos de professores do IFNMG. Por fim, trago as Considerações finais, destacando as possíveis contribuições desta pesquisa.

1 CONTEXTO DE PANDEMIA DE COVID-19, EDUCAÇÃO E CULTURA DIGITAL

Nesta seção, apresento o contexto que envolve a pandemia de Covid-19 e suas repercussões no campo educacional, uma vez que o isolamento social foi uma das medidas utilizadas para combater ou mitigar a propagação do vírus. Como medida de atenuar os impactos impostos pelo distanciamento social na educação, alternativas como o Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgiram como forma de substituir temporariamente o ensino presencial. Tento, nesta seção, elucidar alguns conceitos que emergiram junto com a pandemia, contextualizando como o uso das tecnologias digitais tornaram-se essenciais para o andamento das atividades escolares.

Na sequência, abordo sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto da educação brasileira, articulando essa discussão à formação do professor de línguas e às concepções de letramento digital, compreendido como um elemento fundamental para a atuação docente e para os processos de ensino e aprendizagem na cultura digital. Por fim, apresento a perspectiva de Bax (2003), cuja proposta de normalização das tecnologias digitais foi adotada como principal referencial analítico desta pesquisa, por possibilitar compreender como as tecnologias foram incorporadas às práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa antes, durante e após o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Assim, enquanto os demais autores subsidiam a construção do referencial teórico e a compreensão do fenômeno investigado, Bax (2003) oferece a categoria analítica que orienta a interpretação dos dados produzidos nesta pesquisa.

1.1 Pandemia de Covid-19 e contexto do Ensino Remoto Emergencial

O contexto em que esta pesquisa se desenvolve é repleto de transformações ocorridas no cenário mundial devido à pandemia de Covid-19. Segundo dados oficiais do Ministério da Saúde, desde o primeiro caso confirmado no Brasil, em fevereiro de 2020, o país registrou aproximadamente 716.626 mortes por COVID-19, até 04 de setembro de 2025, data da última atualização do painel Coronavírus³.

³ O painel considera as notificações enviadas pelas secretarias estaduais e municipais de saúde. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 24 maio 2026.

Em 30 de janeiro de 2020, com surto de uma doença até então desconhecida, Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, foi declarada emergência em saúde pública mundial, “oficialmente, a ação do Sars-COV-2 e a propagação da Covid-19 teve início na China em 8 de dezembro 2019, em Wuhan, uma cidade de mais de 11 milhões de habitantes, na província chinesa de Hubei” (IPEA, 2020, p.8), a doença causava sintomas respiratórios que iam desde casos leves até casos graves e gravíssimos, que necessitavam de cuidados médicos, ou internações, que poderiam levar à morte ou a um colapso no sistema de saúde. De acordo com Sampaio (2020), além dos impactos na saúde e na economia, a pandemia provocou mudanças profundas na vida cotidiana, transformando as formas de estudar, de trabalhar, de consumir e de se relacionar.

Por ser uma doença altamente contagiosa, que se propagava pelo ar, através do espirro, ou por contato a superfícies contaminadas, com potencial para um grande número de mutações, foram necessárias medidas urgentes com o intuito de diminuir o ritmo de transmissão. Quanto mais o vírus circulava entre as pessoas, mais mutações poderiam ocorrer, daí poderiam surgir novas variantes mais ou menos letais (Brasil, 2020, p. 01).

A primeira cidade brasileira a apresentar casos de Covid 19 foi São Paulo, o registro da primeira morte também ocorreu na mesma cidade, em 17 de fevereiro, e a segunda, no dia 19 de fevereiro, no Rio de Janeiro. No início de março de 2020, a OMS declarou que o vírus já estava presente em todos os continentes, o que já caracterizava uma pandemia. A fim de conter ou mitigar a propagação do vírus, a OMS recomendou as seguintes ações: isolamento, caso a pessoa estivesse contaminada ou sob suspeita; tratamento dos casos identificados; e testes massivos e distanciamento social (Brasil, 2020, p. 01).

Com a quantidade de casos de Covid-19 em crescente aumento desde o primeiro caso na China, iniciou-se uma corrida para a criação de uma vacina que tivesse eficácia e conseguisse frear a disseminação da doença. Mas, enquanto isso, como mencionado, o distanciamento social, o uso de máscara facial e a testagem em massa vinham se mostrando como as medidas mais eficientes no combate à pandemia.

Tendo em vista as recomendações da OMS com relação ao distanciamento social, a situação de pandemia do novo coronavírus levou o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, a anunciar a substituição das aulas presenciais por aulas em meios e tecnologias de informação e comunicação nas instituições de educação superior da rede federal de ensino, dentro dos limites da legislação, por até trinta dias prorrogáveis, ou de acordo com novas orientações feitas pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2020b). Enquanto as instituições de ensino da rede privada implementaram e se adequaram

mais rapidamente às atividades remotas, a rede pública apresentou um processo de adaptação e adequação mais lento ao novo formato de ensino.

Como a situação de pandemia apresentava-se como algo de caráter duradouro, posteriormente, ao longo do ano de 2020, vieram novas portarias que prorrogaram o período de ensino remoto: a Portaria MEC nº 345, de 19 de março de 2020 trata da autorização, em caráter excepcional, da substituição de disciplinas presenciais por aulas *on-line* em instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, fazendo ressalva apenas para cursos técnicos que necessitam de aulas práticas e para o curso de medicina, exceto para as disciplinas teóricas-cognitivas (Brasil, 2020d). Após mais de um mês da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o parecer com orientações sobre as atividades educacionais não presenciais em todos os níveis de ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, durante a pandemia da covid-19 (Brasil, 2020).

A Portaria MEC nº 395, de 15 de abril de 2020 prorrogou, por mais trinta dias, o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020; A Portaria MEC nº 473, de 12 de maio de 2020 também prorrogou, por mais trinta dias, o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020; a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020 estende até 31 de dezembro de 2020 o período de autorização para que as aulas das instituições públicas federais permaneçam em formato *on-line*. Nesta portaria, são feitos apontamentos de que a responsabilidade por definir quais componentes curriculares serão substituídos pela versão remota será das instituições, assim como possibilitar o acesso aos recursos necessários aos alunos para que possam acompanhar as atividades letivas, bem como a realização de atividades avaliativas durante esse período (Brasil, 2020g).

Em 7 de julho de 2020 foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 11/2020 (Brasil, 2020a), com orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, cujo objetivo era: “apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais; oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos; oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico”.

No final de 2021, já com a população brasileira parcialmente vacinada, a quantidade casos em crescente declínio, o Ministério da Economia publicou uma Instrução Normativa (doravante IN) SGP/SEDGG/ME nº 90, de 28 de setembro de 2021, estabelecendo as orientações para o retorno gradual e seguro ao trabalho presencial de órgãos e entidades do sistema de pessoal civil da administração pública federal. Dentre as orientações estavam:

medidas de cuidado e proteção individual e medidas em relação aos casos suspeitos e confirmados do coronavírus. A IN trazia também situações em que os servidores deveriam permanecer em trabalho remoto.

É válido ressaltar que, no período em que o mundo atravessava uma pandemia, o Brasil era governado por um presidente negacionista, Jair Messias Bolsonaro, que em várias vezes desacreditou o potencial e a gravidade da Covid-19, afirmando ser apenas uma “gripezinha”⁴, contrariando autoridades sanitárias e especialistas da área da saúde. Recusava-se a usar máscaras⁵, incentivava que as pessoas não as utilizassem, fazia descaso com o distanciamento social e incentivava o uso de medicamentos que não havia comprovação de eficácia, como hidroxicloroquina⁶. O presidente adotou posicionamentos divergentes tanto das recomendações de órgãos de saúde nacionais, quanto internacionais.

Com sobrecarga no sistema de saúde em diversas regiões do país, alta no número de casos, alta no número de internações e alta no número de mortes, em 2021, o Brasil viveu o auge de cenas de um filme de terror. Com o maior número de mortes, aquele ano foi marcado por diversas crises sanitárias que assolaram várias regiões do país, uma das situações mais marcantes nesse contexto foi a falta de oxigênio hospitalar em Manaus-AM.

Tendo em vista toda gravidade e complexidade imposta pela pandemia, houve, desde o início de 2020, uma corrida para desenvolvimento de uma vacina, ⁷tida como a esperança em conter a desenfreada transmissão do coronavírus. No entanto, como afirma Ângelo (2025) devido a divergências políticas, no final de 2020 já havia algumas vacinas estrangeiras que poderiam ser aplicadas na população, como a CoronaVac, mas o Governo Federal, em outubro de 2020, se recusou a comprar 46 milhões de doses de uma vacina desenvolvida por uma farmacêutica chinesa, a Sinovac.

Cabe destacar também com relação ao chefe de estado está relacionado a descredibilização da vacina, ele afirmou, inclusive, que quem a tomasse, viraria jacaré, zombava das pessoas com falta de ar⁸. Quando a quantidade de óbitos no Brasil estava em

⁴ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/bolsonaro-volta-minimizar-pandemia-chama-covid-19-de-gripezinha-1-24319177>. Acesso em: 20 maio 2026.

⁵ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/08/19/derrubado-veto-de-bolsonaro-ao-uso-obrigatorio-de-mascara-na-pandemia>. Acesso em: 20 maio 2026.

⁶ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/bolsonaro-defende-hidroxicloroquina-e-ivermectina-apos-criticas-na-cpi/>. Acesso em: 20 maio 2026.

⁷ Com relação à vacinação, que se consolidou, em nível global, como a estratégia mais eficaz como medida para conter o avanço do coronavírus, o chefe do executivo questionava, em vários discursos públicos, a rapidez com a qual os imunizantes foram desenvolvidos. Em vários momentos levantou dúvidas sobre possíveis efeitos adversos, afirmando que quem tomasse a vacina viraria jacaré.

⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/08/22/bolsonaro-imitou-paciente-com-falta-de-ar-durante-transmissoes-ao-vivo-na-internet-em-2021.ghtml>. Acesso em: 20 maio 2026.

crescente, chegou a afirmar “e daí, eu não sou coveiro”. Para Fonseca *et al* (2021), “Bolsonaro minimizou a gravidade da epidemia, utilizou a desinformação como estratégia política, promoveu pseudociência e enfraqueceu o Ministério da Saúde”.

Outro aspecto que marca o cenário nacional, nesse contexto, refere-se aos cortes nos orçamentos⁹ de áreas como saúde e educação. O orçamento do Ministério da Educação, por exemplo, teve uma queda de aproximadamente 27,1%, reduzindo de cerca de R\$102 bilhões em 2020 para aproximadamente R\$74,5 bilhões em 2021. Houve uma redução no orçamento no período em que o sistema educacional mais precisava de investimentos, visto a demanda proveniente da implementação do ensino mediado pelas tecnologias digitais.

Já para Liberali (2020) discursos como esses servem para exemplificar o que ela, amparada nos estudos de Mbembe (2016), chama necropoder, que se refere à decisão de quem vai viver e de quem vai morrer. A autora afirma que “o vírus não mata em igual proporção ricos e pobres, devido às condições sociais e econômicas que não oferecem aos mais pobres acesso aos bens para sua recuperação” (Liberali, 2020, p. 14). A autora salienta que dados divulgados em 18 de abril de 2020 sobre o município de São Paulo revelam um cenário desigual, em que havia maior incidência de casos de Covid-19 em distritos de maior poder aquisitivo, no entanto, os índices de mortalidade eram mais elevados nas regiões mais pobres.

De acordo com a WHO (Organização Mundial de Saúde, na sigla em inglês) (2023), os dados da OMS trazem que a situação mundial em outubro de 2023 sinalizava que houve 771.151.224 casos confirmados de Covid-19, incluindo 6.960.783 mortes, notificados à OMS. Até 27 de setembro de 2023, foram administradas um total de 13.513.207.331 doses de vacinas.

Tendo em vista o contexto mencionado, na próxima seção, dedico a elucidar algumas questões relacionadas aos termos Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial, buscando explicitar suas principais características e diferenças.

1.2 Educação a Distância versus Ensino Remoto Emergencial

Nesta seção, apresento as algumas características e especificidades da Educação a Distância (EaD) e do Ensino Remoto Emergencial¹⁰ (ERE), por acreditar ser importante a diferenciação que existe entre elas. Mesmo que ambas utilizem a mediação tecnológica, é

⁹ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/03/25/aprovado-orcamento-de-2021-com-deficit-de-r-247-1-bilhoes>. Acesso em: 24 maio 2026.

¹⁰ O Ensino Remoto Emergencial foi adotado de maneiras variadas pelas instituições, que, embora compartilhassem a mesma concepção, utilizaram diferentes nomenclaturas e formas de organização.

necessário entendermos que os contextos são diferentes, as estruturas pedagógicas são diferentes, a formação docente é diferente. Essa distinção é crucial, sobretudo, para desvelar as limitações vividas durante a pandemia no ensino de língua portuguesa, objeto desta pesquisa, e se torna indispensável para compreendermos os desafios e as potencialidades que emergiram nesse contexto.

Calderón (2025, p. 76) salienta que as incertezas e confusões acerca da “não presencialidade” durante a pandemia manifestaram-se já na definição do próprio conceito, pois, desde o início, os meios de comunicação de massa e os órgãos governamentais passaram a utilizar diferentes termos de maneira indistinta, dentre os quais: “ensino remoto”, “aulas remotas”, “ensino remoto emergencial”, “educação remota”, “atividades remotas”, “ensino online”, “aprendizagem online”, “educação a distância”, “ensino a distância” e “atividades não presenciais”. Para a autora, uso indistinto desses termos suscitou discussões em âmbito acadêmico, sobretudo no que se refere à distinção entre o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância (EaD).

A EaD, de acordo com o Art. 80 da LDB (Brasil, 1996) e pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (Brasil, 2017), é uma modalidade de ensino que pode abranger a Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Especial; e a Educação Superior: Graduação e Pós-Graduação. Ainda conforme o Decreto, educação a distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem se dá por meio das tecnologias de informação e comunicação.

Essa modalidade necessita de “pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (Brasil, 2017, cap. I, art. 1). A educação a distância é há muito tempo estudada, Hodges *et al.* (2020) mencionam que

diversos estudos, pesquisas, teorias, modelos, padrões e critérios de avaliação se concentram na aprendizagem on-line de qualidade, no ensino on-line e no design do curso on-line [...] O processo de design e a consideração criteriosa de diferentes decisões de design tem impacto na qualidade do ensino. E é esse cuidado no design que estará ausente na maioria dos casos nessas mudanças de emergência (Hodges *et al.*, 2020, p. 3).

Na criação de um curso na modalidade EaD, há planejamento prévio de como será estruturado, organizado e conduzido. A escolha de materiais, métodos de ensino, ferramentas

tecnológicas e estratégias de avaliação são pensadas seguindo critérios baseados em estudos e pesquisas que garantam a qualidade do curso.

Por outro lado, o ensino emergencial foi pensado apenas para suprir uma demanda inesperada, sem o devido planejamento e sem seguir os princípios e critérios de qualidade estabelecidos pelos estudos da área. Segundo Ronchi, Ensslin e Reina (2011, p. 3), o ensino a distância é o “amplo campo de ensino não tradicional onde sistemas de comunicação são utilizados para conectar os recursos, alunos e instrutores” sendo necessárias, para quem vai atuar na EaD, formação específica em EaD. Esta modalidade de ensino apresenta características didático-pedagógicas distintas do ensino presencial, como por exemplo sistema de avaliação, formas de interação etc.

Já o Ensino Remoto Emergencial (ERE), de acordo com a Coordenadoria de Integração de Políticas de Educação a Distância da Universidade Federal do Paraná “é uma solução temporária e estratégica que permitirá, no contexto da Pandemia de Covid-19, proporcionar à comunidade acadêmica a possibilidade de manter, dentro das circunstâncias possíveis, as atividades de ensino” (CIPEAD, 2020). Para França (2020), a mudança do ensino presencial para o ERE não se trata de uma mudança de modalidade, mas sim, de uma adaptação de acordo com as possibilidades dos professores e alunos, provocada pela emergência de saúde pública.

O ERE e a EaD, embora ambos utilizem tecnologias para se estabelecer, são formatos de ensino bem distintos. A começar pelo termo emergencial, que significa, de acordo com o minidicionário Aurélio, “situação crítica, incidente, caso de urgência” (Ferreira, 2010, p. 277) ou seja, o ERE aparece como uma solução temporária para uma situação completamente inusitada e inesperada. Vejamos as definições apresentadas por Sunde, Júlio e Nhaguaga (2020):

A EaD é uma modalidade de ensino que possui uma estrutura política e didática pedagógica completa, procurando englobar de maneira flexível uma gama de conteúdos e atividades para cada disciplina, de acordo com objetivos e características dos conhecimentos e das habilidades gerais, específicas e socioemocionais orientadas pelos órgãos diretivos da Educação no país. Enquanto o ensino remoto é uma modalidade aplicável para responder um problema temporário, como forma de dar continuidade às atividades pedagógicas com uso exclusivo dos meios tecnológicos ligados à internet (Sunde; Júlio; Nhaguaga, 2020, p. 4-5).

Reforçando a perspectiva apresentada por Sunde, Júlio e Nhaguaga (2020), Hodges *et al.* (2020) também defendem que a EaD possui uma estrutura bem organizada e bem

estabelecida desde antes da pandemia. Os autores apresentam apontamentos que diferenciam EaD de ERE. Vejamos:

ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem on-line, o ensino remoto de emergência e ERT é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remoto para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que, retornaram a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar. O objetivo nessas circunstâncias não é recriar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário a suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável, durante uma emergência ou crise (Hodges *et. al*, 2020, p. 6).

É perceptível, nas palavras dos autores, como a EaD se distingue do ERE, uma vez que este está apenas como uma adaptação temporária em um momento de crise. Na mesma direção do que argumentam Sunde, Júlio e Nhaguaga (2020) e Hodges *et al.* (2020), Garcia *et al.* (2020) complementam que

Ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia e, nesse caso, digital. O ensino remoto permite o uso de plataformas já disponíveis e abertas para outros fins, que não sejam estritamente os educacionais, assim como a inserção de ferramentas auxiliares e a introdução de práticas inovadoras. A variabilidade dos recursos e das estratégias bem como das práticas é definida a partir da familiaridade e da habilidade do professor em adotar tais recursos. Ensinar remotamente permite o compartilhamento de conteúdos escolares em aulas organizadas por meio de perfis [ambientes controlados por login e senha] criados em plataformas de ensino, como, por exemplo, SIGAA e MOODLE, aplicativos como Hangouts, Meet, Zoom ou redes sociais (Garcia *et al.*, 2020, p. 5).

Garcia *et al.* (2020) trazem alguns apontamentos importantes com relação ao ERE, uma vez que, no momento de crise, diversas ferramentas tecnológicas foram utilizadas com finalidade educacional. Posso citar, por exemplo, o WhatsApp, plataforma de mensagens instantâneas que se tornou uma das principais ferramentas de interação entre professor e aluno durante o ERE.

Outra questão levantada pelos autores está relacionada ao letramento digital: quanto maior a familiaridade com a tecnologia digital, maior tende a ser a diversidade de estratégias pedagógicas utilizadas. Ou seja, as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o ERE dependem muito das competências digitais do professor. Assim, o conhecimento em letramento digital fez-se extremamente necessário durante o contexto da pandemia.

Após a distinção entre EaD e ERE apresento, na próxima seção, como se configurou o ERE no IFNMG, instituição na qual os participantes desta pesquisa atuam.

1.1.1 Ensino Remoto Emergencial no IFNMG

Nessa seção, apresento as políticas que regulamentaram as atividades de Ensino Remoto Emergencial no IFNMG. A partir da suspensão das atividades letivas presenciais definidas pela Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o momento de início do ensino remoto nas instituições de ensino da rede federal variou de acordo com cada instituição, uma vez que houve a necessidade de que as elas se preparassem e se organizassem para início das atividades em formato remoto.

Seguindo as orientações da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o IFNMG suspendeu todas as atividades letivas presenciais nos onze *campi*, a partir de 18 de março de 2020, como forma de prevenção à disseminação do novo coronavírus (Covid-19). A partir dessa data, a instituição iniciou um processo de organização, estruturação e regulamentação para o retorno às atividades letivas em formato não presencial.

Nesse tempo, foram elaboradas portarias e decretos que orientaram e direcionaram a conduta dos servidores e alunos da instituição. Uma das ações realizadas pelo IFNMG foi a aquisição de 2.582 *tablets* para disponibilizar aos seus alunos que não possuíam equipamentos que permitissem participação nas aulas, que seriam mediadas por tecnologias.

O calendário letivo dos cursos presenciais, técnicos e de graduação foi retomado por meio da aprovação do Regulamento da implementação das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (ANP) em cursos presenciais, técnicos e de graduação do IFNMG, em função da situação de excepcionalidade da pandemia da Covid-19. O cronograma de retorno foi divulgado no site oficial do IFNMG em 1º de setembro de 2020. De acordo com o regulamento, “será de responsabilidade de cada campus, em diálogo e com escuta ativa aos anseios da comunidade, a determinação da melhor data e forma para adoção das atividades pedagógicas não presenciais mediadas por tecnologias (ANP)” (IFNMG, 2020).

Elenco alguns apontamentos presentes no Art. 2º do regulamento que condicionaram a oferta de disciplina em ANP às seguintes garantias, vejamos o Quadro 1:

Quadro 1 - Garantias exigidas para oferta de disciplina em ANP

Garantias exigidas para oferta de disciplina em ANP
I. Acesso à internet que suporte as ANP a todos os discentes que necessitem, por meio da concessão de Auxílio Inclusão Digital
II. Distribuição e/ou empréstimo de equipamentos, seguindo critérios estabelecidos pela comissão designada pela direção-geral do <i>campus</i>
III. Disponibilização de Laboratórios de Informática para uso dos discentes, nos <i>campi</i> ou em outros locais, por meio de parcerias interinstitucionais, respeitando os protocolos de segurança e as medidas sanitárias necessárias, no caso de, excepcionalmente, a instituição não tiver conseguido atender aos incisos I e I
IV. Disponibilização de recursos que possibilitem Auxílio Permanência aos discentes residentes ou migrantes pendulares, que residam na zona rural e necessitem habitar na cidade, para ter acesso às ANP e que não tenham sido contemplados com os Auxílios Permanência I, II, III ou Emergencial, no caso de a instituição, excepcionalmente, não conseguir atender aos incisos I e II
Os professores também poderiam receber assistência psicológica por meio do projeto.
Os psicólogos, assistentes sociais e setores pedagógicos dos campi ficaram responsáveis pela criação de projetos que ofereçam assistência psicológica e socioeconômica ao maior número possível de estudantes nos âmbitos psicológico e socioeconômico
V. Disponibilização de dispositivos de mídia, com aulas ou roteiros de aulas gravadas, no caso de excepcionalidades decorrentes do não atendimento aos incisos I e II pela instituição
VI. Capacitação discente e formação continuada para os servidores.

Fonte: IFNMG (2020, Art. 2º).

Já o Art. 15 desse Regulamento estabelecia que os discentes e servidores que não tivessem equipamento tecnológico apropriado para realização das ANP deveriam solicitar a cessão desse equipamento por parte da Instituição. Com relação aos estudantes em vulnerabilidade social, o Art. 16 salientava que os discentes que comprovassem, mediante verificação da comissão própria, necessidade de apoio financeiro para participação nas ANP, receberiam auxílio por meio do Programa para Inclusão Digital do IFNMG, destinado à contratação de serviço de acesso à internet, com valor a ser definido em cada *campus*, e operacionalização a cargo do NAEC (IFNMG, 2020, Art. 16).

A resolução CONSUP¹¹ nº 187, de 15 de outubro de 2021, em seu Art. 1º aprovou as orientações referentes ao retorno gradual e seguro dos servidores ao trabalho presencial. Em parágrafo único, estabelecia que o retorno presencial das atividades deve ocorrer de forma segura, planejada, regionalizada, monitorada e dinâmica, considerando as especificidades e autonomia de cada campus/campus avançado/CEAD e Reitoria, de forma a preservar a saúde e a vida das pessoas (IFNMG, 2021a).

Em seu Art. 2º a resolução determinava que todos os servidores, com exceção daqueles listados no art. 5º da Resolução, ficam elegíveis para fins de retorno ao trabalho presencial. Já o Art. 4º estabelecia que os serviços de atendimento ao público deverão ser realizados mantendo-se o distanciamento recomendado conforme o Protocolo para Retorno das Atividades Presenciais no IFNMG entre o atendente e o cidadão, com a utilização dos devidos elementos de proteção, de maneira a evitar aglomerações (IFNMG, 2021a).

Na próxima seção, apresento algumas das plataformas digitais mais utilizadas pelos/as professores/as do IFNMG, participantes da pesquisa.

1.1.1.1 Algumas tecnologias digitais aplicadas durante o Ensino Remoto Emergencial

Nessa seção apresento orientações do IFNMG sobre as tecnologias digitais para condução das aulas durante o ERE. Apresento, também, a descrição de algumas plataformas digitais amplamente utilizadas no contexto educacional.

O *Google Classroom* foi a plataforma recomendada pelo IFNMG como principal ferramenta no desenvolvimento das ANP e para comunicação oficial entre docentes e discentes. Entretanto, o regulamento da instituição prevê que outras tecnologias educacionais poderiam ser utilizadas de forma complementar ou alternativa. Confira no Quadro 2 - Tecnologias educacionais alternativas e complementares ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Quadro 2 - Tecnologias educacionais alternativas e complementares ao AVA

Tecnologias educacionais alternativas e complementares ao AVA
Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle Institucionalizado do IFNMG

¹¹ O Conselho Superior é o órgão máximo dentro do IFNMG, de caráter consultivo e deliberativo. Presidido pelo reitor, possui representantes dos docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, egressos, representantes da sociedade civil, do Ministério da Educação e dos diretores-gerais de campi.(site IFNMG)

<i>E-mail</i> institucional e de grupos em aplicativos de mensagens instantâneas, como o <i>WhatsApp</i> , a critério da equipe pedagógica, em comum acordo com os interessados, assim como por meio das TIC disponíveis no AVA, para a comunicação e a interação (semanal/quinzenal/mensal) com o discente
Outros recursos tecnológicos e ferramentas assíncronas, como: videoaulas, fotos e vídeos com envio de <i>links</i> , <i>podcasts</i> (gravador do celular, <i>Skype</i> , etc.), murais colaborativos (<i>padlet</i>), fóruns, <i>blogs</i> , mapas mentais colaborativos (<i>google drawing/ slides</i> , etc.), animados (<i>powtoon</i> , <i>scratch</i> , etc.), entre outros
Sistemas de webconferência, teleconferência e chats – plataforma de troca de mensagens em tempo real, para atividades síncronas, entre eles, o <i>Hangolos</i> e o <i>Skype</i> , com a possibilidade de interação de chats. Os <i>webinários</i> (transmissões ao vivo, preferencialmente, via <i>Google Meet</i>)
Laboratórios virtuais
Mídia televisiva com diversidade de programação (documentários, entrevistas, debates, telejornais, videoclipes, poesia televisual, vinhetas, transmissões ao vivo, animação, etc.) para complementação das atividades propostas
Material impresso, mídia <i>offline</i> , livros didáticos e paradidáticos, livros de literatura, jornais, revistas, obras literárias, cartazes, <i>folders</i> , apostilas, <i>charges</i> , HQ, propagandas, encartes, mapas, tabela periódica, infográficos, artigos científicos, entre outros
Materiais temáticos elaborados pelos docentes, abrangendo as áreas relativas aos temas transversais do ensino e diversidade
Metodologias que envolvam guia de atividades com rotina escolar, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outras que poderão ser desenvolvidas a partir do ambiente virtual de aprendizagem e/ou fora dele, considerando os materiais didáticos adotados pela instituição
Atividades impressas aos discentes que não dispuserem de condições e/ou apresentarem limitações de acesso aos recursos de tecnologias digitais de informação e comunicação
Outros recursos tecnológicos complementares ao AVA

Fonte: IFNMG (2020).

A recomendação de diversos recursos digitais apresentada pelo IFNMG que poderiam ser utilizados durante a pandemia demonstra uma tentativa da instituição em assegurar que as aulas seguissem seu “fluxo normal” mesmo após a suspensão das aulas presenciais. Ao

indicar as plataformas e recursos digitais, a instituição tentou oferecer aos professores possibilidades de mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, é necessário salientar que o uso ou apropriação dessas ferramentas tecnológicas depende das habilidades e competências individuais de cada professor. Nesse contexto, para além da indicação de recursos digitais, esse movimento revela a necessidade de formação docente para que houvesse uma apropriação e de fato a integração significativa dessas tecnologias durante as aulas não presenciais.

Para conhecer a recomendação completa do IFNMG deixo disponível o *link*¹² do Regulamento de implementação das atividades pedagógicas não presenciais em cursos presenciais, técnicos e de graduação do IFNMG, em função da situação de excepcionalidade da pandemia da Covid-19, nos art.12 e 13 estão essas informações.

É válido salientar que a empresa *Google* e o IFNMG firmaram um acordo¹³, por isso foi disponibilizado o acesso a diversas plataformas da referida empresa. Assim, dou ênfase às plataformas do *Google*, mas saliento que existem outras, com funções parecidas. Conforme vimos no Quadro 2, não houve necessariamente uma imposição de quais ferramentas tecnológicas os docentes deveriam utilizar. Para além das recomendadas, o docente estava livre para utilizar outros recursos tecnológicos de sua preferência para complementar o AVA.

Ao considerar o papel das tecnologias digitais, Kenski (2013) descreve o ambiente virtual de aprendizagem como um espaço de convergência, em que em uma única plataforma é possível reunir pessoas, diferentes recursos e diferentes mídias (foto, vídeo, música, imagem, som, interação) gerando maior interatividade e dinamicidade às práticas pedagógicas. Nas palavras da autora,

é preciso definir esse recurso como novo espaço educacional, ou seja, como o ponto de partida para ação educativa. Suas funcionalidades garantem-lhe a condição de espaço de convergência, rampa de acesso ao ciberespaço e a tudo que ele possa conter, para garantir a aprendizagem de um grupo de pessoas sobre determinado assunto (Kenski, 2013, p. 123).

Considero que o *Google Classroom* foi essa “rampa de acesso” amplamente utilizada como recurso de mediação indispensável para construir práticas pedagógicas integradas às tecnologias digitais no IFNMG, não sobre determinado assunto, mas sobre todo conteúdo previsto para as disciplinas, durante a pandemia. A pandemia de Covid-19 evidenciou que as

¹² Disponível em: https://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=46829. Acesso em: 20 maio 2026.

¹³ Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/216-portal-noticias-2016/14102-aplicativos-do-google-for-education-podem-ser-utilizados-por-servidores-do-ifnmg>. Acesso em: 20 maio 2026.

tecnologias digitais apresentavam grande potencial para o ensino e poderiam ser amplamente utilizadas no âmbito da educação, para promover práticas de ensino integradas, em vez de serem realidades separadas. Na mesma perspectiva de Kenski (2013), Moran (2015) salienta,

o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente (Moran, 2015, p. 39).

No contexto da Covid-19, o ensino limitou-se ao meio digital, não sendo possível essa “interligação simbiótica” entre o físico e o digital. Mas antes da pandemia, pesquisadores já traziam a importância de a escola aderir a esse universo tecnológico que o século XXI está envolvido. Paiva (2019) elenca uma série de ferramentas tecnológicas digitais que podem ser úteis à educação, sendo elas:

Messenger e WhatsApp, e, cada vez menos o e-mail para interações acadêmicas e educacionais; WhatsApp para trabalhos em grupo; Skype para interações por vídeo e voz em tempo real para atividades acadêmicas como por exemplo defesas de trabalhos finais de curso; Dropbox e iCloud e outros espaços virtuais para armazenamento de dados; Corpora públicos para consulta e estudos sobre diversas línguas, como, por exemplo, o *corpus of contemporary American English*; Dicionário eletrônicos; Aplicativos para aprendizagem de línguas; redes sociais para atividades pedagógicas como por exemplo Facebook; formulários eletrônicos, como, por exemplo, *suvey Monkey* para criação de questionários e coleta de informações; Google docs e ferramentas Wiki para escrita colaborativa; Google Drive para compartilhamento de material; ferramentas de apresentação como PowerPoint e prezi; jogos na web; rádio na web; ambiente virtuais de aprendizagem como Moodle; YouTube outros repositórios de vídeos para publicação de aulas tutoriais e atividades realizadas pelos estudantes; publicação de objetos de aprendizagem de acesso aberto; software para aprendizagem de línguas (Paiva, 2019, p. 19).

O texto de Paiva (2019), publicado um ano antes da pandemia, já mencionava uma variedade enorme de recursos tecnológicos que poderiam ser integrados às práticas pedagógicas. Posso dizer que essas ferramentas listadas pela autora, se não todas, grande parte delas, antes utilizadas por alguns professores, isoladamente, tornaram-se indispensáveis como aliadas ao processo de ensino aprendizagem durante a pandemia.

Na sequência, apresento descrições de algumas plataformas digitais, evidenciando suas funcionalidades e potencialidades para o desenvolvimento de atividades pedagógicas em ambientes virtuais de aprendizagem. Inicio com a plataforma sala de aula virtual:

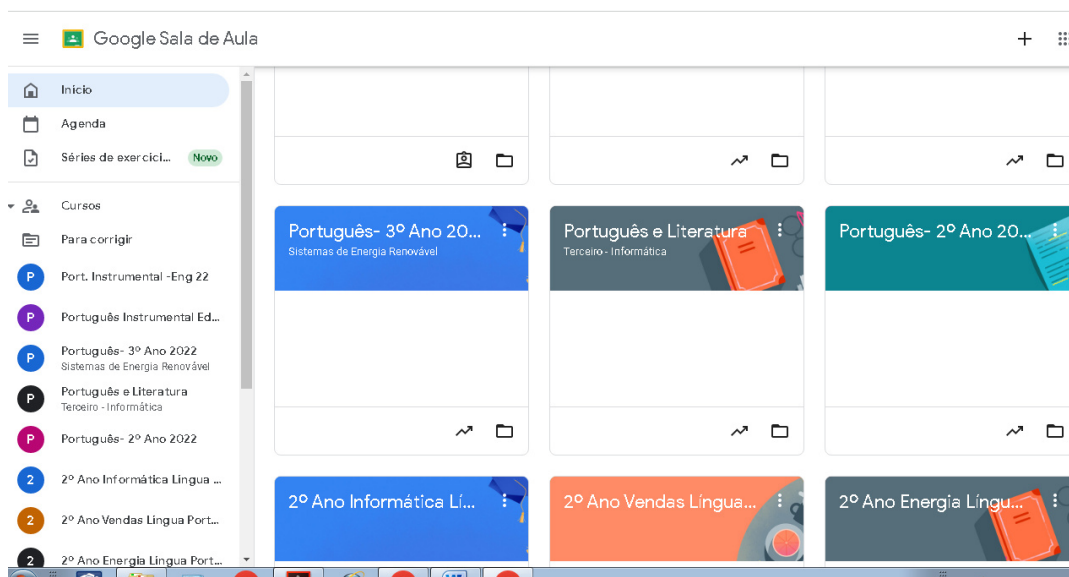
1.2.1 Sala de aula virtual

A sala de aula virtual (*Google Classroom*) é uma plataforma digital da empresa *Google*, que permite alocar, virtualmente, vários estudantes, que possuem acesso a partir de um *login* e senha individuais. Nessa sala virtual, os professores podem armazenar diversos conteúdos de imagem, vídeo, som, documentos, formulários, *links* de acesso aos encontros síncronos, fóruns, espaços para recados, com possibilidade de interação.

Uma característica importante dessa ferramenta é que ela permite fazer uso de diversas outras ferramentas digitais. Dentre outras funções, ela permite ao docente: postar atividades, estabelecer prazos de entrega, interagir por meio de feedback, acompanhar e fazer intervenções nos trabalhos feitos pelos alunos (*Google*, 2026).

Na Figura 1, é possível observar o *layout* da plataforma Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Google Classroom*:

Figura 1 - Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Google Classroom*



Fonte: Google (2026).

Destaca-se, nessa ferramenta, o fato de que no perfil docente, o professor pode criar diversas salas de aulas virtuais, ou seja, caso o docente ministre aula em turmas, cursos ou disciplinas diferentes, a plataforma fica organizada de forma que o docente possa transitar facilmente por suas salas. Tanto docente, quanto discente podem acessá-la a qualquer

momento do dia, em qualquer dia da semana, o que permite os encontros assíncronos (Google, 2026).

1.2.2 Plataforma de videochamada *on-line*

A plataforma disponibilizada pelo IFNMG foi o *Google Meet*, plataforma de videoconferência desenvolvida pela *Google*. A plataforma de videochamada *on-line* permite a criação de salas virtuais, onde é possível encontros síncronos, ou seja, tanto professor, quanto aluno podem estar presentes, virtualmente, no mesmo momento, interagindo em tempo real nos encontros online por meio de áudio, vídeo e chat, utilizando computadores, tablets ou dispositivos móveis.

Um aspecto relevante dessa ferramenta é que ela permite compartilhamento de telas, onde é possível apresentar materiais didáticos, tanto aluno, quanto professor podem exibir apresentações e também podem esclarecer dúvidas por meio de troca de mensagens utilizando os recursos de chat. Entre as potencialidades dessa ferramenta, destaca-se o fato de ela possibilitar que o organizador da reunião tenha o controle de participação, como autorização de participantes. É possível silenciar os microfones e fazer a gravação das reuniões (Google, 2026).

Castro, Bastos, Vargas (2012), salientam que a videochamada *on-line*

proporciona uma ampliação das discussões e um aprofundamento das temáticas estudadas que talvez não haveria se fosse utilizado apenas o ambiente virtual de aprendizagem tradicional. [...] vale ressaltar a importância do uso das ferramentas de áudio, vídeo e texto em um mesmo espaço para a construção e socialização dos conteúdos pelo professor. Esta mistura de recursos proporciona um alcance cognitivo mais abrangente e facilita o processo de ensino e aprendizagem (Castro; Bastos; Vargas, 2012, p. 10).

Depreende-se da fala de Castro, Bastos e Vargas (2012) que a plataforma de videochamada *on-line* caracteriza-se como um ambiente virtual que viabiliza que o processo de ensino e aprendizagem aconteça em contextos de educação mediada por tecnologias, sendo um recurso com grande potencial a ser utilizado tanto no contexto da pandemia, quanto após a pandemia. Abaixo, a Figura 2 ilustra a videochamada *on-line*:

Figura 2 - Videochamada *on-line*



Fonte: Techtudo¹⁴ (2023).

1.2.3 Plataforma *WhatsApp*

O *WhatsApp* é uma plataforma digital desenvolvida pela *Meta Platforms*, cujas principais funções são: envio de mensagens de texto, envio de áudio, imagens, vídeos, documentos, permite criação de grupos com capacidade para mais de 30 pessoas. Permite chamadas de voz e de vídeo, sendo utilizada principalmente em dispositivos móveis (Meta, 2026).

Trata-se de uma plataforma amplamente utilizada pela população mundial e que ganhou notório espaço nas instituições de ensino, no contexto de ensino remoto, por ser uma ferramenta de contato para o acesso fácil e rápido entre docentes e discentes. Lima (2024, p. 872) salienta que “o WhatsApp, um aplicativo de mensagens instantâneas amplamente utilizado em todo o mundo, oferece uma série de recursos que podem ser explorados no contexto educacional”. Para o autor, a ampla disponibilidade entre os membros da comunidade escolar, bem como a familiaridade dos usuários com o aplicativo em seu cotidiano é uma das vantagens do uso do *WhatsApp* como ferramenta pedagógica.

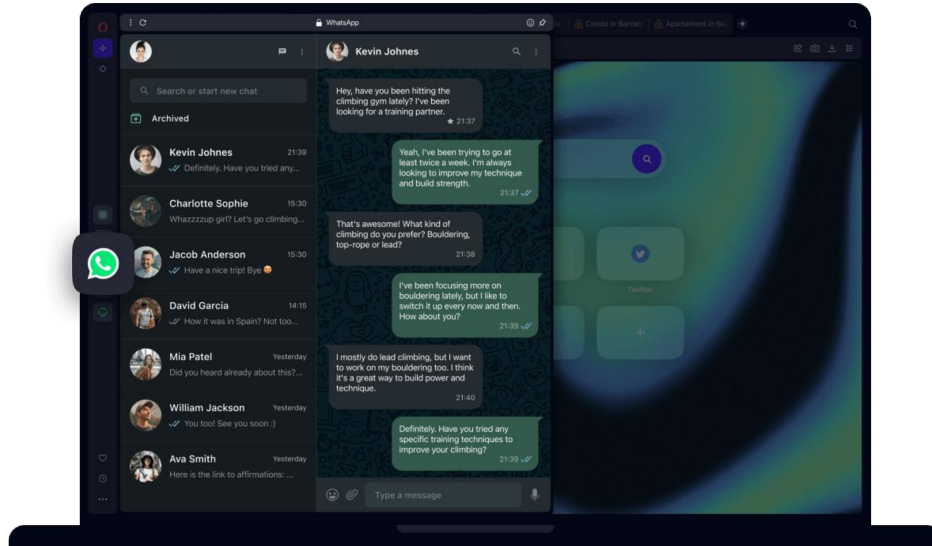
Por ser uma plataforma gratuita, que consome poucos dados móveis, de adesão popular, de acesso prático e que permite o contato rápido, a plataforma tornou-se uma opção

¹⁴ Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2021/08/como-funciona-o-google-meet-veja-perguntas-e-respostas-sobre-o-app.ghml>. Acesso em: 20 maio 2026.

viável para garantir a continuidade das atividades didáticas e pedagógicas, durante o contexto da pandemia.

Abaixo, a Figura 3 ilustra a plataforma *WhatsApp*:

Figura 3 - *WhatsApp*



Fonte: Opera¹⁵ (2023).

1.2.4 Plataforma formulário *on-line*

O formulário *on-line* (*Google Forms*) é uma ferramenta digital utilizada para coleta, organização e sistematização de dados. No contexto educacional, permite a realização de atividades avaliativas, enquetes, questionários ou exercícios. Nele, podem ser produzidas questões de múltipla escolha e questões discursivas. A vantagem dessa ferramenta é que o aluno pode acessá-la a qualquer momento, de maneira remota, desde que ainda esteja dentro do prazo pré-estabelecido pelo professor (Google, 2026).

Outro aspecto bastante relevante da ferramenta é com relação ao feedback que o professor pode oferecer, pois há espaço para correção, comentários, notas e possíveis intervenções, caso o docente veja necessidade. Além disso, essa plataforma permite a automatização da organização das respostas, facilitando o trabalho do professor em acompanhar e analisar as informações coletadas (Google, 2026).

A Figura 4 ilustra a ferramenta formulário *on-line*:

¹⁵ Disponível em: <https://www.opera.com/pt-br/features/whatsapp>. Acesso em: 20 maio 2026.

Figura 4 - Formulário *on-line*

Fonte: Google (2026).

1.2.5 Plataforma de apresentações *on-line*

Plataforma de apresentações *on-line* (*Google Slides*) constitui-se de uma ferramenta digital que permite a criação de slides, edição. Pode conter texto, imagens, links para acesso a vídeos, gráficos, animações e permite compartilhamento ou apresentação de conteúdos por meio da internet. No contexto educacional, é um recurso bastante utilizado, pois possibilita a organização visual do conteúdo, permitindo ao professor, enquanto fala, apresentar a seleção de conteúdo. É salvo automaticamente e seu armazenamento é feito na nuvem e pode ser feito até por um smartphone (Google, 2026). Vejamos a Figura 5:

Figura 5 - Apresentações *on-line*



Fonte: Google (2026).

1.2.6 Plataforma de documentos *on-line*

Plataforma de documentos *on-line* (*Google Docs*) constitui-se de uma ferramenta digital de edição de texto que é salvo automaticamente, armazenado na nuvem e salvo no drive da conta do usuário que redige o documento. O acesso ao documento pode ser feito por computador, tablet ou dispositivos móveis conectados à internet, sem a necessidade de instalação de programa. No contexto educacional, favorece a produção colaborativa de texto, permitindo ao professor fazer intervenções, comentários, e até compartilhamentos para outras pessoas ajudarem na elaboração (Google, 2026). Abaixo, apresento a Figura 6, que ilustra a ferramenta:

Figura 6 – Documento *on-line*



Fonte: Google (2026).

Após a apresentação das ferramentas digitais amplamente utilizadas no contexto educacional, destaco o papel relevante dessas ferramentas no ERE. É válido ressaltar que a descrição dessas plataformas está associada ao fato de o IFNMG ter um contrato de uso com a empresa *Google*.

Na sequência, apresento o Quadro 3, com a descrição de outras plataformas digitais utilizadas em contextos educacionais, destacando diferentes ferramentas que podem ser mobilizadas nas práticas docentes.

Quadro 3 - Descrição de outras plataformas digitais utilizadas no contexto educacional

Descrição das plataformas digitais mais utilizadas pelos docentes participantes da pesquisa
Padlet: ¹⁶ plataforma digital colaborativa de criação de murais virtuais interativos, em que os usuários podem adicionar, organizar e compartilhar diferentes tipos de conteúdos, como textos, imagens, <i>links</i> , vídeos e documentos
Spotify: ¹⁷ plataforma digital de <i>streaming</i> de música, podcasts e vídeos, permite aos usuários acesso a um vasto catálogo de músicas e conteúdos de áudio sob demanda.
Kahoot: ¹⁸ plataforma digital baseada em jogos, com perguntas de múltiplas escolhas, que permite a criação e aplicação de <i>quizzes</i> interativos.
Canva: ¹⁹ plataforma digital de design gráfico <i>on-line</i> que permite a criação de conteúdos visuais de forma fácil e intuitiva,
Prezi: ²⁰ plataforma de apresentação online que se destaca pela sua abordagem visual e não linear, permitindo criar apresentações dinâmicas e interativas.
Google Drive ²¹ : serviço de armazenamento em nuvem desenvolvido pelo <i>Google</i> , que permite aos usuários armazenar, compartilhar e acessar arquivos de qualquer lugar com conexão à internet.
OBS Studio ²² : (<i>Open Broadcaster Software</i>) é um software livre e de código aberto utilizado para gravação de vídeos e transmissões ao vivo (<i>streaming</i>).
YouTube ²³ : plataforma de compartilhamento de vídeos.

Fonte: Elaboração própria (2025).

Além das plataformas como o *Google Classroom*, *Google Meet*, *WhatsApp*, *Google Docs*, *Google Slides*, outras ferramentas digitais possibilitaram a realização das atividades didático-pedagógicas, no período do ERE. Embora essas plataformas possam ter sido empregadas de forma mais pontual, elas também podem desempenhar um papel bastante

¹⁶ <https://padlet.com/>

¹⁷ <https://open.spotify.com/intl-pt>

¹⁸ <https://kahoot.com/>

¹⁹ https://www.canva.com/pt_br/

²⁰ <https://prezi.com/pt/>

²¹ <https://drive.google.com/>

²² <https://obsproject.com/>

²³ <https://www.youtube.com/>

relevante no desenvolvimento das práticas de ensino mediadas pelas tecnologias, pois elas possibilitam diversificações nas atividades, metodologias e práticas pedagógicas.

Essas ferramentas viabilizam a produção e o compartilhamento de conteúdos, permitem a realização de atividades interativas e a ampliação das formas de comunicação com os estudantes. Nesse contexto, a integração dessa diversidade de recursos digitais demonstra um movimento de adaptação por parte dos professores mediante às demandas impostas pela pandemia, revelando a tentativa de o docente tentar explorar diferentes possibilidades relacionadas às tecnologias digitais na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

As discussões até aqui demonstram que, durante a pandemia, o uso de tecnologias digitais como mediadoras do processo de ensino aprendizagem ocupou um lugar de destaque e evidenciou tanto suas potencialidades quanto suas fragilidades. No entanto, essa solução emergencial revelou, também, um aspecto importante: a centralidade dos recursos digitais nas práticas pedagógicas. Diante desse contexto, torna-se pertinente ampliar a discussão sobre as tecnologias digitais no âmbito educacional.

1.3 As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Contexto da Educação Brasileira

Teço, nesta seção, algumas considerações sobre o que temos disponível em termos de leis relacionadas às tecnologias digitais na educação, no Brasil. É necessário para nossa pesquisa compreendermos as leis que garantem e regulamentam o uso das tecnologias na educação. Não tratarei de leis específicas para a disciplina de língua portuguesa, mas posso olhar o que se aplica ao ensino da referida disciplina.

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) foi criada quando a internet ainda era pouco difundida no país. Sendo assim, nessa legislação não há recomendações ou orientações com relação às tecnologias digitais especificamente, mas sobre tecnologias de modo geral. No art. 35, inciso IV da referida lei, é destacado como uma das finalidades para o ensino médio: “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (Brasil, 1996, Art. 35).

De acordo com a lei, pensando na disciplina de língua portuguesa, posso inferir que, para o aluno compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, é necessário um trabalho mais contextualizado com a realidade social, cultural e profissional do

estudante, trabalhando, por exemplo com gêneros discursivos presentes no mundo digital e no mundo do trabalho, como o *e-mail*, textos científicos, conteúdos multimodais, dentre outros.

Já no art. 36, que dispõe sobre o currículo do ensino médio, o inciso I normatiza que ele “destacará a educação tecnológica básica [...]” (Brasil, 1996, Art. 36). Essa orientação evidencia a preocupação com um currículo que assegure ao estudante o acesso a conhecimentos relacionados às tecnologias. No contexto contemporâneo, em que as tecnologias digitais marcam as formas de comunicação e informação, essa diretriz pode ser entendida à luz das discussões sobre letramento digital. Sendo a escola a peça-chave para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes.

Ainda no art. 36, §1º, inciso I, dispõe que os conteúdos, as metodologias e as avaliações serão trabalhados de maneira que, ao final do ensino médio, o aluno consiga ter “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (Brasil, 1996, Art. 36). Esta orientação demonstra a importância de, por meio da formação no ensino médio, os estudantes compreendam os fundamentos científicos e tecnológicos que configuram os atuais processos produtivos. Assim, assegurar que a escola possibilite que o estudante tenha conhecimento em tecnologia é indispensável para que ele seja incluído na sociedade moderna que cada vez mais tem as tecnologias digitais inseridas em quase todas as atividades diárias.

Contudo, o trabalho de inserção das tecnologias digitais ao contexto escolar é bastante complexo. Kenski (2007) lança mão dos estudos do filósofo francês, Lyotard (1993) ao afirmar que um dos maiores desafios impostos à sociedade está relacionado às tecnologias. Para ele:

a única chance que o homem tem para conseguir acompanhar o movimento do mundo é adaptar-se à complexidade que os avanços tecnológicos impõem a todos, indistintamente. Este é também o duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios (Lyotard, 1993 *apud* Kenski, 2007, p. 18).

Como vimos nas seções anteriores, as tecnologias mudam e evoluem constantemente. Muitas vezes, há nelas um paradoxo: se de um lado podem representar evolução, conhecimento, modernidade, de outro podem representar controle, exclusão, problemas de comunicação. Elas podem incluir e excluir, aproximar e afastar, facilitar e dificultar, empoderar e controlar. Nesse sentido, o papel da educação, como bem afirma Lyotard (1993

apud Kenski, 2007) é fundamental para orientar na apropriação crítica dessas novas tecnologias.

Pensando nesse contexto em que a sociedade traz demandas sobre as tecnologias digitais constantemente e levando em consideração que a sala de aula está inserida nesse contexto, novas atuações se fazem necessárias por parte da gestão, da equipe pedagógica e dos professores, uma vez que o uso das tecnologias móveis tornou-se uma realidade na sociedade moderna. Para isso, o papel do poder público é fundamental, com criação de legislações e investimentos que garantam aparatos tecnológicos nas escolas brasileiras, incluindo investimento em formação e valorização docente.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Câmara dos Deputados em 2017, dentre as competências gerais da Educação Básica, estão:

Compreender, utilizar e desenvolver tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, relevante, reflexiva e ética em diversas práticas sociais, inclusive nas escolares, para se comunicar, acessar e compartilhar informações, criar conhecimento, solucionar problemas e assumir protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Nesse trecho, a abordagem sobre práticas de linguagem mediadas por tecnologias digitais aproxima-se das discussões sobre letramento digital, na medida que envolve o desenvolvimento de saberes que permitam aos estudantes participarem de forma crítica, ética e criativa das interações que ocorrem no ambiente digital. Entretanto, para formar um aluno com todas essas competências e habilidades, são necessários investimentos em infraestrutura da escola, em materiais didáticos, em formação e valorização dos professores, tecnologia educacional, alimentação escolar, educação inclusiva e construção de práticas pedagógicas que integrem esses recursos digitais de forma significativa aos processos de ensino e aprendizagem, tudo isso desde a educação infantil. Pinto (2013) salienta que investimentos dessa natureza são pilares para uma educação pública mais igualitária, eficaz e eficiente. Nessa perspectiva, as orientações curriculares para incorporação crítica das tecnologias digitais no ambiente escolar são importantes, contudo políticas e condições institucionais que viabilizem a concretização dessas diretrizes no contexto educacional são fundamentais.

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. De acordo como o documento, são competências da área de Linguagens e suas Tecnologias para Ensino Médio:

Utilizar práticas de linguagem no ambiente digital, levando em conta os aspectos técnicos, críticos, criativos, éticos e estéticos, para ampliar as maneiras de gerar significados, participar de atividades autorais e colaborativas, e desenvolver a habilidade de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 490).

Dentre as habilidades previstas no documento, estão:

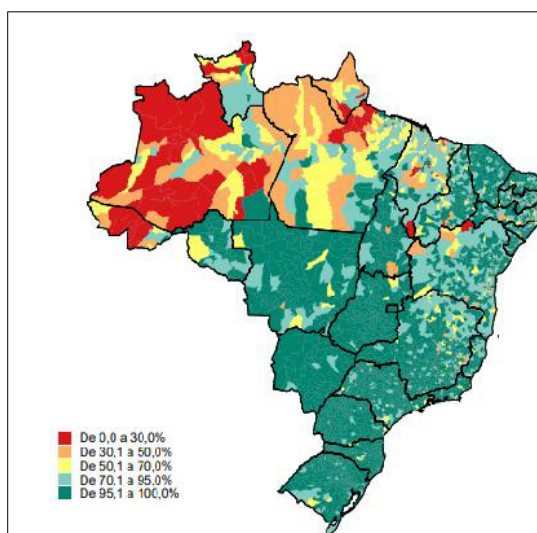
explorar as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), entendendo seus princípios e funcionalidades, e aplicá-las de maneira ética, criativa, responsável e apropriada às diversas práticas de linguagem; avaliar como as TDIC influenciam a formação do indivíduo e suas práticas sociais, para utilizá-las de forma crítica na seleção, compreensão e produção de discursos em ambientes digitais; Empregar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e em projetos autorais nos espaços digitais (Brasil, 2018, p. 497).

No âmbito do ensino de língua portuguesa, essa orientação apresentada na BNCC destaca a relevância das práticas sociais de linguagem no ambiente digital, isso porque elas estão cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, o papel da escola é ampliado, uma vez que é necessário ensinar os estudantes a compreender mais que os aspectos instrumentais dos recursos tecnológicos, é necessário desenvolver a capacidade de produzir e interpretar com criticidade, criatividade e ética em ambientes digitais.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de refletir sobre as condições estruturais e as desigualdades que atravessam o sistema educacional brasileiro, uma vez que tais fatores condicionam diretamente a possibilidade de normalização tecnológica.

1.3.1 Tecnologias na educação básica: entre a carência de infraestrutura e os baixos investimentos

Os documentos oficiais que regem a educação brasileira destacam a importância da integração entre escola e tecnologias digitais, contudo o que se verifica é que ainda há uma grande discrepância entre os documentos e a realidade. De acordo com o censo do MEC (Brasil, 2023), há muitas escolas cujos recursos tecnológicos ainda são poucos ou insuficientes. Vejamos na Figura 7, que a proporção geral é inferior a 65% nos estados no norte do país.

Figura 7 - Percentual de escolas da Educação Básica com acesso à internet, por município

Fonte: Brasil (2023)²⁴

A partir da Figura 7, percebemos que a região Norte, seguida pela região Nordeste são as que menos dispõem de acesso à internet no Brasil. Nesse sentido, presumo que, se a internet, sendo recurso tecnológico básico que coloca em funcionamento diversas TDIC, não abrange de maneira igualitária o território nacional, isso influencia diretamente para que outras tecnologias digitais não estejam disponíveis também. Veremos na Figura 8 os recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio.

Figura 8 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio – Brasil (2023)

	Federal (n=615)	Estadual (n=20.167)	Municipal (n=234)	Privada (n=8.738)
Internet	100,0%	97,6%	96,2%	99,6%
Internet banda larga	98,4%	86,6%	88,5%	96,0%
Internet para alunos	99,3%	78,5%	55,6%	76,0%
Internet para uso administrativo	99,7%	96,3%	93,2%	97,5%
Internet para ensino e aprendizagem	93,8%	79,5%	73,5%	86,4%
Lousa digital	50,9%	29,7%	21,4%	29,4%
Projektor multimídia	98,7%	81,2%	64,1%	84,6%
Computador de mesa para alunos	99,7%	82,7%	59,8%	76,4%
Computador portátil para alunos	54,3%	63,1%	47,9%	62,6%
Tablet para alunos	38,4%	26,9%	6,4%	33,8%

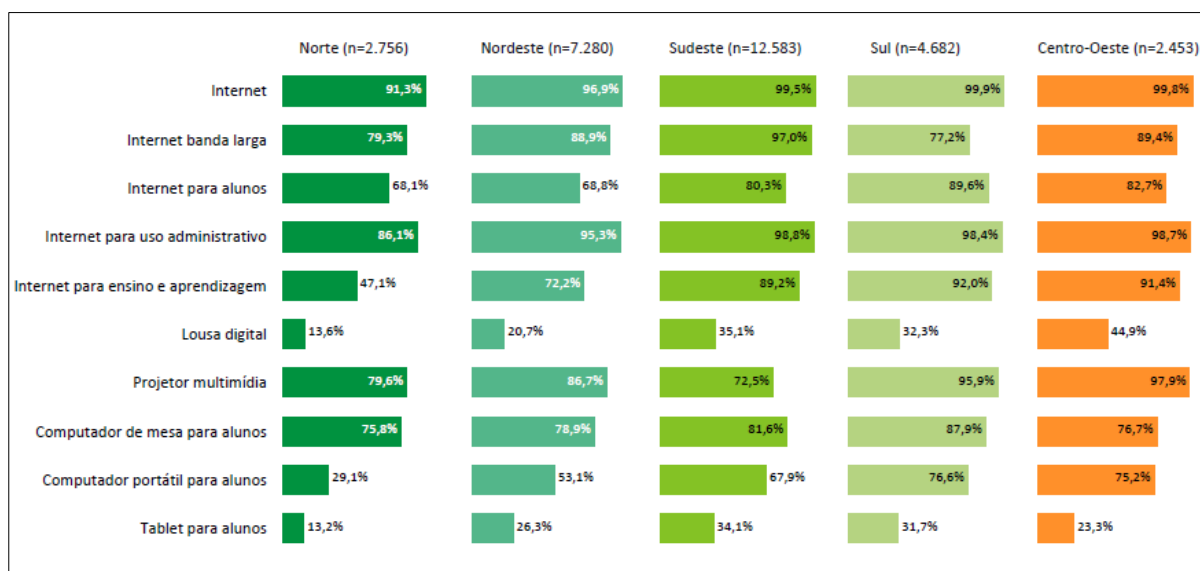
Fonte: Brasil (2023)²⁵

²⁴ Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023).

²⁵ Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023).

Na figura 8, os recursos tecnológicos como acesso à internet e à internet banda larga, internet para ensino e aprendizagem, projetor multimídia, computador de mesa para alunos e internet para uso administrativo alcançam uma porcentagem alta na dependência administrativa federal. Na rede estadual, que possui o maior número de escolas de Ensino Médio, verifica-se que 86,6% das unidades têm internet banda larga, o percentual de computadores portáteis para alunos é de 63,1% e o de *tablet* para alunos é de 26,9%. Já a internet para ensino e aprendizagem é de 79,5%, projetor multimídia 81,2%. A maioria dos dados da rede privada são menores que os da rede estadual. Já a rede municipal é a que possui menor disponibilidade de recursos tecnológicos, como lousa digital (12,5%), projetor multimídia (58,8%), computador de mesa (39,6%) ou portátil (34,8%) para os alunos e internet disponível para uso dos estudantes (36,7%). Passamos à Figura 9, que apresenta o levantamento dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas.

Figura 9 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio, por região - Brasil (2023)



Fonte: Brasil (2023)²⁶

Vimos na Figura 9 que as regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste destacam-se por apresentarem os maiores índices de escolas com acesso à internet banda larga, com 97,0%, 89,4% e 88,9%, respectivamente. Por outro lado, a região Sul registra o menor percentual, com 77,2% das escolas conectadas à internet banda larga. No que diz respeito aos *tablets* para alunos, o Sudeste lidera com 34,1% das escolas. Já a região Sul se sobressai no uso de computadores de mesa, que estão presentes em 87,9% das instituições, e de computadores

²⁶ Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica

portáteis, utilizados por alunos em 76,6% das escolas. A região Norte dispõe de 47,1% de internet para ensino e aprendizagem, e 79,6% de Projetor multimídia.

Ratificando que o Brasil precisa ampliar os investimentos em educação, o relatório *Education at a Glance 2024*, produzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresenta o Brasil como um dos países que menos investe em educação, figurando em 37º lugar em um ranking de 40 países. O valor investido por aluno/ano de 2014 a 2021 vem sofrendo queda de 2,5% ao ano, tanto na educação básica, quanto na superior. A média anual investida por aluno é de R\$20,5 mil, ao passo que em países desenvolvidos, como Luxemburgo, gasta-se quase R\$140 mil. Além disso, ressalta-se que o valor investido na educação dos brasileiros é um terço do que é investido pelos países ricos (OCDE, 2024).

Percebemos que deve haver muitos esforços para que a educação seja colocada em primeiro plano tanto pelo governo, quanto pela sociedade brasileira. Assim, é indispensável que haja políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores, parcerias entre as instituições de ensino superior para oferecer formação continuada que ampliem as possibilidades de trabalhos com usos de TDIC. Contudo, o que temos assistido nos últimos anos é uma crescente desvalorização da carreira docente, provocadas por baixos salários, falta de infraestrutura nas escolas, falta de materiais mínimos para preparação de aulas, como por exemplo, televisão, recursos de multimídia, impressão de material). Pereira (2011 p. 17) fala sobre essa precariedade, “as comunidades rurais em todo o país notoriamente possuem sérias limitações de acesso à informação. A maioria não dispõe de jornais e revistas, bibliotecas, e muitas famílias não possuem televisão. Nesse sentido, o computador passa a ser artigo de luxo, quase inexistente”.

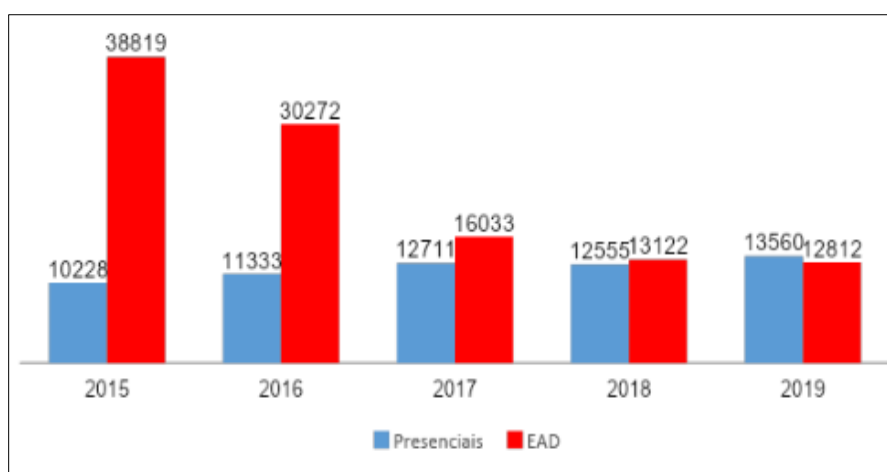
Ainda no relatório produzido pela OCDE (2024), é apresentado que a carga horária anual do professor de nível médio, no Brasil, está acima da média, sendo 800 horas, já a de professores de outros países membros é de 706 horas anuais. Já o salário é praticamente a metade da média recebida pelos docentes dos outros países membros, ou seja, o professor brasileiro trabalha mais e recebe menos. O salário inicial com qualificações mínimas dos professores do Ensino Fundamental II, no Brasil alcançaram USD 23,018 (equivalente a cerca de R\$128 mil), 47% abaixo da média da OCDE de USD 43,058 (equivalente a cerca de R\$237 mil) (OCDE, 2024).

Os recorrentes contingenciamentos de recursos das instituições de ensino superior, instituições públicas, responsáveis pela formação da maioria dos licenciados, no Brasil,

sofrem a cada ano com a redução do orçamento que mantém essas instituições em funcionamento.

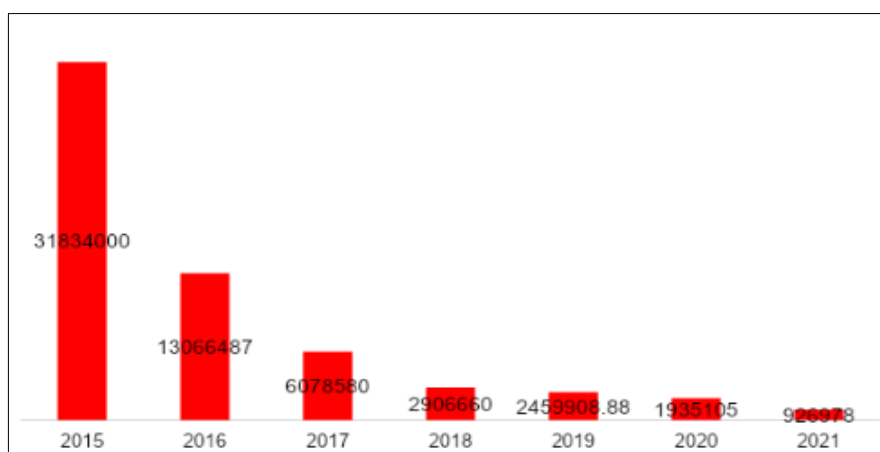
Apenas a título de exemplo, dados apresentados pelo Instituto Federal do Norte de Minas, referentes ao orçamento para investimento, em 2015, foi de R\$ 31.834.000,00, já em 2021, houve uma redução 97,09%, indo para R\$ 926.978,00 (IFNMG, 2021b). Destaco o Gráfico 1 e o Gráfico 2, disponíveis na nota publicada pelo IFNMG (IFNMG, 2021b) que mostram a redução dos recursos para investimento do IFNMG na contramão do crescimento do número de matrículas, de 2015 até 2021, vejamos:

Gráfico 1 - Matrículas atendidas



Fonte: IFNMG (2021b)

Gráfico 2 - Orçamento para Investimento



Fonte: IFNMG (2021b)

Em 2015, o número de matrículas de alunos presenciais era de 10.228, ao passo que em 2019 era de 13.560, já o número de matrículas EaD somava-se quase 40.000, em 2015, passando para 12.812, em 2021. De acordo com o IFNMG (2021b), a redução orçamentária

brusca da instituição impacta não apenas a comunidade acadêmica, mas toda uma região que representa quase a metade do território de Minas Gerais. A situação do IFNMG é retrato do que vem acontecendo nas demais instituições de ensino superior no Brasil.

Por fim, muitas questões “entram em jogo” quando o assunto é tecnologia digital de informação e comunicação e educação. Menciono dois aspectos que considero bastante relevantes. O primeiro aspecto refere-se à questão da exclusão digital, Pereira (2011) salienta que o principal desafio das escolas e da sociedade, de modo geral, é a exclusão digital ou o analfabetismo digital e que esta é uma “exclusão de segunda ordem que se soma e agrava a exclusão econômica e social” (Pereira, 2011, p. 18). São muitos alunos, professores e escolas que não possuem os aparatos tecnológicos básicos (acesso de qualidade à internet, aparelhos) necessários para inclusão. O autor salienta que “no Brasil, de maneira geral, principalmente no que se refere ao ensino público de base, posso dizer que instituições, educadores, professores e alunos são digitalmente excluídos” (Pereira, 2011, p. 17). Como pudemos ver na Figura 15, os dados do censo do MEC 2023 corroboram a fala de Pereira (2011).

Embora possua o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos possui recursos tecnológicos dentro das dependências administrativas, disponibilidade de internet para uso dos estudantes é de 36,7%. Monte Mór (2020) discorre sobre a precariedade do sinal *wi-fi* nas instituições de ensino e das dificuldades que professores/as e alunos/as enfrentam com relação ao acesso à internet de baixa qualidade. No entanto, o problema não está relacionado apenas a esses aparatos físicos, Pereira (2011) reflete sobre isso ao afirmar que “quando pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo em democratização da informática, mas não necessariamente em inclusão digital”. Para o autor, a inclusão digital “é um processo em que uma pessoa [...] passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres” (Pereira, 2011, p. 15-17).

O segundo aspecto se refere à questão da formação docente: os professores necessitam de ampla capacitação para poderem acessar e usar de ferramentas que realmente sejam aliadas ao processo de ensino aprendizagem em sala de aula. Coscarelli e Ribeiro (2011) salientam que, juntamente com as novas tecnologias, novas formas de interação, novos gêneros e formatos textuais também surgiram. Logo, faz-se necessário reconfigurar conceitos e práticas sobre a sala de aula e os ambientes de ensino aprendizagem. Assim, “a escola foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar, rever” (Coscarelli; Ribeiro, 2011). Monte Mór (2020)

também traz reflexões sobre a grande necessidade do letramento digital na formação de professores/as brasileiros/as tanto da educação básica quanto universitária, situação evidenciada, principalmente, a partir do ano de 2020, com o advento da pandemia do coronavírus.

As reflexões apresentadas nesta seção permitiram discutir diferentes perspectivas teóricas acerca do contexto de pandemia, educação e tecnologias digitais, destacando questões como formação de professores, letramento digital, o ensino mediado pelas tecnologias digitais, infraestrutura, entre outras.

Tal aspecto reforça a necessidade de práticas pedagógicas e metodológicas que levem em consideração as mudanças pelas quais a sociedade contemporânea vem passando com relação à produção, interpretação e circulação de textos. Nesse sentido, aprofundar as discussões sobre letramento digital e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa tornam-se ainda mais fundamentais no contexto educacional. Sobre essas e outras questões discuto na próxima seção.

1.4 Tecendo reflexões sobre a formação do professor de línguas no contexto das tecnologias digitais

O papel da escola em possibilitar a formação de escritores e leitores críticos tornou-se ainda mais fundamental nos dias atuais, pois ler e escrever criticamente, filtrar informações, reconhecer o que é fato, o que é verdade é essencial para que o estudante possa exercer o papel de cidadão autônomo e analítico na sociedade contemporânea. Nesse contexto, a figura do professor aparece como central no processo de construção do conhecimento a partir da leitura e da escrita também nos meios digitais. Diante desse panorama, pretendo, nesta seção, discutir sobre a formação de professores no uso de TDICs .

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a formação docente para a educação básica é orientada por dispositivos legais que estabelecem princípios e diretrizes para esse processo. A LDB (Brasil, 1996) prevê, em seus artigos 62 e 62-A, incisos 2 e 3:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [...] § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério

dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Brasil, 1996).

Esse trecho da LDB evidencia a importância da formação docente, tanto inicial como a formação continuada. Essas informações são relevantes uma vez que nos mostram que há uma lei que estabelece formação mínima para atuar como docente na Educação Básica. Isso é fundamental para valorização da carreira docente e consequentemente para melhorar a qualidade do ensino. No entanto, a legislação ainda admite, como formação mínima, para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação em nível médio na modalidade normal.

Considerando as diretrizes estabelecidas para a formação dos profissionais da educação, torna-se pertinente discutir também o papel das tecnologias digitais no contexto educacional contemporâneo. Na disciplina de língua portuguesa, as tecnologias digitais figuram com grande potencial de ressignificar e reconfigurar o seu ensino, uma vez que engloba dois aspectos presentes em diversos contextos da vida contemporânea: o tecnológico, por meio de ferramentas, plataformas e dispositivos; e o semiótico, por meio das formas de comunicação e produção de significado. Sobre este aspecto, Scheifer e Rego (2020) salientam que

situamos as TDIC, em seu potencial tecnológico e semiótico, como recursos sobre os quais lançar mão no ensino de línguas. Isso porque é ubíqua e ativa a sua presença no cotidiano das sociedades pós-industriais contemporâneas permeando e inter-relacionando as mais diversas esferas de nossa vida pessoal, profissional e cívica (Scheifer; Rego, 2020, p. 111).

Alinhado a esse pensamento, Oliveira (2016, p. 22) acredita que se faz necessário, então, que o professor, além do conhecimento dessas tecnologias digitais, utilize-as como recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, múltiplos saberes necessitam ser mobilizados pelo docente para serem aplicados na formação do estudante. Ampliando essa discussão, Tardif (2002, p. 54) salienta que o saber docente é a fusão de vários saberes: “saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições

de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”.

O autor estabelece que há os saberes da formação profissional, adquiridos em instituições de formação de professores (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); há os saberes disciplinares, também adquiridos em instituição de ensino, os específicos de cada área, como língua portuguesa, matemática, história; os saberes curriculares, estabelecidos pelos sistemas de ensino, que se dão por meio dos programas escolares e são norteados dos eixos pedagógicos, como conteúdo, objetivo, método, planejamento e avaliação. Por fim, os saberes experienciais que são desenvolvidos na prática docente (Tardif, 2002).

Diante da diversidade de saberes que constituem a prática docente, torna-se pertinente observar de que maneira a formação inicial dos professores é orientada pelas diretrizes educacionais vigentes. Na Proposta de diretrizes para formação inicial de professores na educação básica em curso de nível superior, do Ministério da Educação (Brasil, 2000a) menciona as transformações ocorridas na sociedade devido às tecnologias digitais, destacando os desafios com relação à formação docente:

As mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil trazem enormes desafios à formação de professores. No mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias técnicas e materiais de apoio (Brasil, 2000a, p. 5).

O trecho destaca que papel do professor é redefinido de diversas maneiras, desde novas concepções sobre a educação até o advento das tecnologias digitais. Ao reconhecer esse novo panorama, a educação tradicional, baseada apenas na transmissão de conhecimento, passa a ser questionada, e entram em cena novos entendimentos que contemplam: mediação pedagógica, reflexão crítica sobre a prática docente e o uso de diferentes ferramentas tecnológicas.

No entanto, fatores externos devem ser levados em consideração, como por exemplo: políticas de formação docente, aspectos estruturais que levem em consideração as condições de trabalho do professor, e instituições que garantam uma formação inicial e continuada capaz de preparar os docentes para lidar com as novas demandas da educação. Freitas (2010) traz dois questionamentos com relação ao letramento digital docente: i) ao afirmar que os

professores devem ser letrados digitais, essa ideia está fundamentada em uma perspectiva restrita ou ampliada do conceito? ii) Isso diz respeito à possibilidade de acesso a essas ferramentas ou ao domínio de competências básicas para o seu uso? Para a autora, ter acesso e fazer uso instrumental das ferramentas tecnológicas é importante, porém não corresponde ao que é esperado dos professores, que seria a compreensão, utilização e problematização de práticas de leitura, escrita e comunicação mediadas por essas tecnologias.

Muitas vezes, escolas que possuem estruturas básicas com equipamentos de informática, acesso à internet e professores com cursos de informática não garantem a integração de tecnologias digitais às metodologias de ensino, ou seja, a estrutura é necessária, mas não suficiente. O ponto central reside na constituição de um letramento digital crítico docente, entendido como prática social situada, conforme discutem Magda Soares (2002) e Buzato (2006). Nesta mesma direção, Freitas (2010) salienta que é preciso ir além:

Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. Quando digo integrar é porque o que se quer não é o abandono das práticas já existentes, que são produtivas e necessárias, mas que a elas se acrescente o novo. Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental (Freitas, 2010, p. 340).

Nesse contexto, destaca-se a importância da integração entre as práticas convencionais de ensino ao contexto proporcionado pelas tecnologias digitais, sendo necessário ao docente conhecer os gêneros que ascenderam após a revolução tecnológica, para que sua prática dialogue com as demandas contemporâneas de comunicação. Desse modo, as tecnologias digitais se vinculam às práticas reais de linguagem, estando inseridas dentro de contextos socioculturais de produção de sentidos.

Alinhado ao pensamento de Freitas (2010), Garcia, (2011) ressalta a importância da expansão do repertório tecnológico dos docentes como forma de muni-los de uma prática pedagógica baseada em um novo paradigma que mantenha a aproximação entre alunos e professores. Nas palavras do autor, “para além de uma questão técnica de capacitar a instituição de ensino com equipamentos tecnológicos trata-se, mais profundamente, de tornar o docente um profissional crítico, reflexivo e competente para o domínio das novas tecnologias digitais” (Garcia, 2011, p. 80).

Essa reflexão se faz amplamente necessária porque não adianta pensarmos a tecnologia como algo externo ao ambiente escolar. Conforme Buzato (2017):

qualquer tecnologia é um tecido orgânico de princípios científicos, soluções técnicas e forças sociais e políticas, ou seja, elas não são, como muitos querem, algo externo às relações entre grupos sociais, às ideologias e aos conflitos sociais, mas surgem justamente nessa rede de relações (Buzato, 2017, p. 241).

Logo, é papel da escola possibilitar e garantir o acesso e a inclusão digital, pois não há como participar ativamente da sociedade tendo esse direito negado. Nesta direção, Freitas (2010, p. 240) salienta que “a tarefa das escolas e dos processos educativos é desenvolver novas formas de ensinar e aprender, em razão das exigências postas pela contemporaneidade”.

Corroborando essa perspectiva sobre a apropriação das tecnologias no contexto educacional, Buzato (2017, p. 241) apresenta duas denominações dicotômicas “apropriação ascendente” e “pedagogização acrítica”. Para o autor, a primeira ocorre quando um grupo de pessoas, unidas por um “ideal comum” se apropriam das tecnologias, digitais ou não, para promover mudanças em suas práticas sociais, culturais ou educacionais.

As tecnologias são incorporadas às práticas do grupo que as adaptam de acordo com seus interesses, de forma colaborativa e criativa, gerando mudanças significativas nos modos de pensar, agir e sentir. Buzato (2017) menciona que essa dinâmica pode ser observada nas plataformas digitais da atualidade, como *Google*, *Facebook*, *YouTube* e *Wikipedia*, que surgiram a partir de práticas sociais coletivas, porém, posteriormente, foram apropriadas por interesses comerciais e corporativos.

Já a “pedagogização acrítica”, de acordo com Buzato (2017) é o processo pelo qual há a utilização das tecnologias digitais, mas sem que estas sejam utilizadas de maneira crítica, criativa e colaborativa, perpetuando um modelo conservador, com aparência de inovação. No contexto educacional, o professor continua desenvolvendo práticas tradicionais descontextualizadas, seguindo a lógica de transmissão de conteúdo, há apenas a transferência de metodologias utilizadas no ensino tradicional para o ambiente digital, sem que haja uma reflexão crítica sobre o potencial emancipador das tecnologias.

Contudo, para que as tecnologias digitais sejam integradas às práticas pedagógicas com apropriação ascendente, conforme delineado por Buzato (2017), é necessário pensarmos na formação inicial dos docentes, uma vez que se compreende que é a partir de uma formação bem consolidada e inserida na cultura digital que as possibilidades de os professores se

apropriarem dos saberes que são essenciais para atuação em um contexto cada vez mais entrelaçado com as tecnologias digitais são ampliadas.

Nessa direção, a diretriz do MEC (Brasil, 2000a, p. 13) salienta que a formação inicial “como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário”. Esse trecho reforça a importância da formação do docente para construção de repertório de práticas e conhecimentos necessários na condução de um trabalho de qualidade nos contextos educacionais que abarque os desafios vivenciados na contemporaneidade.

Nesse sentido, reforço a necessidade de uma formação docente de qualidade que leve o professor a experienciar, enquanto aluno, metodologias que possam levar para os contextos em que irá atuar. Para que isso ocorra, Garcia *et al.* (2011), salientam que deve ser criada nos cursos de magistério uma cultura consistente de que as tecnologias digitais não devem ser algo externo à prática docente, mas, sim, algo essencial e indispensável à formação integral do homem. A mesma diretriz do MEC traz que “a formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas” (MEC, 2000, p. 13).

A fim de compreender o estado atual dos cursos de formação inicial, fiz um levantamento nas seis melhores universidades públicas do Brasil, de acordo com ranking de universidades da América Latina de 2026 do *Times Higher Education* com relação à inserção de disciplinas relacionadas a tecnologias digitais nos currículos do curso de letras. No Quadro 4, a seguir, apresento um levantamento feito no plano de curso dos cursos de licenciatura em letras/português que contemplam em sua grade curricular disciplinas relacionadas a tecnologias digitais.

Para o nosso estudo foram selecionadas as seis melhores universidades públicas do Brasil, de acordo com ranking de universidades da América Latina de 2026 do *Times Higher Education*²⁷, a numeração de cada universidade segue sua posição no ranking. Sendo elas: 1ª. USP (Universidade de São Paulo); 2ª. Unicamp (Universidade Estadual de Campinas); 4ª. Unesp (Universidade Estadual Paulista); 5ª. UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro); 8ª. UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); 10ª. UFMG (Universidade Federal

²⁷ <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2026/latin-america-university-rankings>

de Minas Gerais). A lista das melhores universidades da América Latina inclui 223 instituições de 16 países ou territórios, o ranking acontece desde 2016.

Quadro 4 - Cursos de letras/português que contemplam em sua grade curricular disciplinas relacionadas a tecnologias digitais

Universidade	Disciplina	Carga horária	Período	Caráter	Sítios
USP- Universidade de São Paulo	—	—	—	—	https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codecg=8&codcur=8051&codhab=202&tipo=N
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas	Linguagem e Tecnologias — Ensino de Línguas Mediado por Computador: Teoria e Prática	—	5º Período	Obrigatória Eletiva	https://www.iel.unicamp.br/wp-content/uploads/2025/11/Grade-7-2026-.pdf
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo	Formação Docente, Ensino de línguas e o Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	60h	—	Eletiva	https://unifesp.br/campus/gua/images/Apoio_Pedagogico/matriz/matriz_atualizado_mar%C3%A7o_2021.pdf
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro	—	—	—	—	https://www.portal.letras.ufrj.br/gradua%C3%A7%C3%A3o/curso-s-de-gradua%C3%A7%C3%A3o/letras-portugu%C3%AAs-literaturas/bacharelado.ht

					ml _
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Projetos de aprendizagem em ambientes digitais	30h	—	Eletiva	https://www.ufrgs.br/site/ensino/graduacao/letras/#tab-course-1-2
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais	Recursos Tecnológicos Aplicados ao Ensino	60h	6º	Obrigatória	https://grad.lettras.ufmg.br/arquivos/Projeto%20Licenciatura%20grades%20do%20SIGA%20(1).pdf

Fonte: Elaboração própria (2026).

Das seis universidades, duas não contemplam disciplinas diretamente relacionadas às tecnologias digitais. Duas oferecem a disciplina em caráter obrigatório e duas em caráter eletivo. É interessante relatar que, no curso da Universidade Federal de São Paulo, há as disciplinas “Multimodalidades e Ensino” e “Adaptações literárias e multimodalidade”, o que demonstra que as tecnologias digitais aparecem de modo indireto.

Esse dado sugere que há um reconhecimento crescente, por parte das universidades mais bem avaliadas do país, de acordo com ranking de universidades da América Latina de 2026 do *Times Higher Education*, sobre a importância das tecnologias digitais na formação de professores. Também evidencia uma tendência de curricularização das tecnologias digitais no ensino superior, demonstrando que a inserção dessas disciplinas tem sido compreendida como necessária diante das demandas sociais provocadas pela cultura digital. Entretanto, o fato de haver duas universidades que ainda não integraram disciplinas relacionadas às TDIC na grade curricular revela que essa inserção ainda não é unânime, indicando que os currículos universitários permanecem desigual.

É importante refletirmos também sobre a formação continuada, pois há professores que não tiveram contato com nenhuma tecnologia digital durante sua formação inicial. Logo, são necessárias formações para o uso de TDICs durante sua trajetória profissional. Ainda sobre esta perspectiva, próxima seção, discuto sobre letramentos digitais.

1.4.1 Contextualizando letramento digital

Embora o conceito de letramento digital não seja central nesta pesquisa, cabe pontuarmos sobre o assunto, uma vez que este influencia, ou até mesmo define a forma como os docentes atuam em sala de aula em um contexto que exige o uso de tecnologias digitais, como foi o caso do contexto da pandemia de Covid-19. Nesta seção, apresento o conceito de letramento digital de acordo com autoras como Rojo (2007), Coscarelli (2007), Ribeiro (2007), dentre outros, que têm refletido sobre o assunto.

As novas práticas sociais, oriundas do advento das tecnologias digitais, provocaram mudanças em diversos aspectos da vida dos indivíduos, inclusive nas formas de comunicação. Essas tecnologias estão presentes no dia a dia da sociedade moderna, em casa, no trabalho, na escola, promovendo mudanças nas formas de leitura e produção textual. As produções estão cada vez mais multimodais com vídeos, imagens, sons, hipertextos, multimídias diversas. Contudo, Rojo (2007) afirma que a linguagem escrita é, desde sempre, sua principal matéria prima. Para a autora, no mundo atual, os atos de ler e escrever são mais fundamentais ainda nas interações cotidianas, feitas virtualmente, o que revela a urgência e importância dos estudos em letramentos digitais.

Rojo (2007) lança mão da fala de Lahire (1993) quando afirma que “o ambiente digital escrituralizou mesmo a conversa do dia a dia”. Essa nova realidade exige dos sujeitos o desenvolvimento de novas habilidades que os permitam usar e executar tarefas cotidianas, como, por exemplo: fazer transações bancárias, enviar mensagens em aplicativos de mensagens instantâneas, usar as diversas redes sociais, chamar um táxi, *Uber* etc. Nesse contexto, em que a intensificação do uso das tecnologias digitais é impulsionada pela realidade que emerge de demandas sociais, é imprescindível levarmos em consideração o uso crítico e significativo de saberes e práticas envolvidas na cultura digital.

O conceito de letramento é bastante amplo e complexo, sendo nas últimas décadas ressignificado e movido pelas transformações nas práticas sociais de escrita e leitura. Segundo Ribeiro (2009, p. 24), “não é possível que exista um ‘conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político’”. Tal aspecto leva a autora a afirmar que, na contemporaneidade, há uma tendência à elaboração de conceitos de letramentos cada vez mais específicos e fragmentados, com o objetivo de abarcar e delimitar os diferentes domínios que constituem as práticas de leitura e escrita. Contudo, Ribeiro (2020, p. 448) afirma que frequentemente os letramentos

adjetivados são criticados por “fragmentarem muito a noção de letramento; por produzirem, em alguns casos, recortes problemáticos e redutores; ou por banalizarem os focos, ao ponto de começarem a surgir letramentos absurdos, esvaziados e impróprios”.

Não obstante, Ribeiro (2020) salienta que o termo letramento é suficiente para compreender as práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias digitais atuais e futuras, surgindo assim, mais uma subcategoria do letramento: o letramento digital. Nas palavras da autora, “digital, de fato, é o que essas tecnologias são, em sua natureza numérica, e a palavra nunca caiu de moda. Não é tão restritiva quanto outras, tem a envergadura necessária para abraçar as muitas possibilidades, sociais e pedagógicas, do que veio depois”, Ribeiro (2020, p. 449). O letramento digital configura-se como a parte do letramento que compreende uma dimensão que envolve o desenvolvimento das habilidades necessárias e desejáveis para que os indivíduos ou grupos se comuniquem eficazmente em ambientes digitais.

Magda Soares (2002, p. 151), afirma que o letramento digital, “é um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. A autora salienta que a emergência da escrita em ambientes digitais não trouxe apenas novas formas de acesso à informação, ela provocou mudanças nas formas de interações estabelecidas entre autor, leitor e texto, delineando, inclusive, uma nova relação entre o ser humano e o conhecimento.

Para Coscarelli e Ribeiro (2014), a definição de letramento digital seria a ampliação das oportunidades de interação com a escrita também no espaço virtual, tanto na leitura, quanto na escrita. Ainda de acordo com as pesquisadoras, o letramento digital envolve “[...] práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras” (Coscarelli; Ribeiro, 2014).

Para Ribeiro (2009),

O letramento digital está dentro do continuum do letramento mais amplo, não linearmente, mas numa rede de possibilidades que se entrecruzam. Ele pode começar no impresso e partir para os meios digitais, uma vez que muitas ações são semelhantes nesses ambientes. Ou fazer o trajeto no sentido contrário. O importante é compreender que a relação entre os dispositivos para a comunicação foi recentemente reconfigurada. Consequentemente, as possibilidades e as exigências do letramento também o foram (Ribeiro, 2009, p. 36).

Nesse contexto, percebe-se o letramento envolto em um processo contínuo, constante e dinâmico de transformação, sendo o letramento digital uma extensão desse letramento. As práticas digitais surgem a partir dos conhecimentos que os sujeitos já possuem, ou seja, de suas habilidades com o impresso, como por exemplo: ler, interpretar e argumentar. A diferença não são os princípios básicos da linguagem, mas sim os aspectos relacionados ao suporte, a velocidade de interação e a multimodalidade.

Para Buzato (2006), letramentos digitais se configuram como um conjunto de práticas sociais que articulam entre si de maneira contínua, por meio de tecnologias digitais de acordo com finalidades específicas. Essas práticas se manifestam tanto em contextos socioculturais situados no tempo e espaço limitados, quanto naqueles estabelecidos pela interação mediada eletronicamente.

Para o autor, o letramento digital não se resume apenas ao domínio técnico de códigos, normas e habilidades técnicas relacionadas ao uso das tecnologias digitais, mas a mobilização dessas tecnologias para práticas sociais concretas. Nas palavras de Buzato (2006, p. 8), “espera-se que esses atores sociais estejam familiarizados com essa nova linguagem não apenas na sua dimensão de sistema de representação ou de tecnologia de comunicação, mas na sua dimensão de uso, aquela que a implica na construção e manutenção de relações sociais”.

Nesta mesma direção, Buckingham (2010) aponta que o letramento digital vai além dos aspectos funcionais, como digitar, baixar um arquivo, fazer pesquisa. Isso é necessário, porém é preciso também que os sujeitos aprendam e desenvolvam habilidades que os permitam analisar, avaliar e utilizar as informações com criticidade a fim de que sejam transformadas em conhecimento. Para tanto, é necessário questionar as fontes dessas informações, os interesses envolvidos no contexto de produção e as formas pelas quais tais informações representam a realidade, reconhecendo, ainda, como esses avanços tecnológicos estão ligados às questões sociais, políticas e econômicas mais amplas.

Nesse contexto, é válido ressaltar que o letramento digital pode ser feito em lugares outros. No entanto, não é possível mais pensar a escola como um ambiente alheio a essas mudanças que aconteceram e ainda estão acontecendo na sociedade, principalmente após a experiência imposta pela pandemia. Como vimos, a experiência da imposição, tal como aconteceu durante o ensino remoto, foi ruim, visto que a escola foi forçada a adotar estruturas metodológicas mediadas pelo digital sem nenhum aviso ou preparação prévia.

A consequência disso ou, mais precisamente, o que isso evidenciou, foi o que Ribeiro (2020) chama de aula desfigurada, ou seja, o professor ou a escola se apropriam das tecnologias digitais para reproduzir metodologias que podem funcionar na sala de aula física, mas não na sala de aula virtual. Apoiar-se em práticas de ensino já consolidadas é esperado, mas é preciso dar espaço ao novo.

Ribeiro (2020) usa a metáfora de aprender a andar de bicicleta com rodinhas: quando estamos aprendendo andar de bicicleta e pela primeira vez nos são tiradas as rodinhas; no início há a insegurança e o medo, mas depois olhamos para frente e seguimos. Essa metáfora nos mostra que, em uma experiência de educação, como a que tivemos durante o ERE, com o uso intensificado de tecnologias digitais, poderá nos ser potencialmente transformadora após a pandemia.

Assim, é necessário repensar sobre as práticas de ensino adotadas pela escola, uma vez que estamos em um contexto atravessado por novas linguagens, no qual o papel do professor de língua portuguesa se configura como mediador entre diferentes letramentos, possibilitando que os estudantes transitem criticamente entre textos, mídias e contextos diversos. Nessa perspectiva, na próxima seção, discuto sobre o ensino de línguas mediado pelas tecnologias digitais.

1.5 Ensino de línguas mediado por tecnologias digitais: integração das TDIC às práticas pedagógicas

O ensino de línguas mediado pelas tecnologias há muito tempo vem sendo estudado. Ele é marcado por diversas fases que demonstram tanto os avanços técnicos, quanto as mudanças nos aspectos pedagógicos-metodológicos. Nesse contexto, diversos estudiosos se dedicaram a entender como a inserção das tecnologias (inicialmente o computador e atualmente as tecnologias digitais²⁸) poderia contribuir para o processo de ensino aprendizagem de línguas.

Dentre essas contribuições, destaco o trabalho de Bax (2003), que, embora sua proposta tenha sido formulada há mais de duas décadas, sua abordagem permanece atual por oferecer uma lente analítica para compreender o processo de integração das tecnologias digitais às práticas de ensino. O conceito de normalização proposto pelo autor não deve ser

²⁸ Há a sigla para as tecnologias digitais: MALL, de Mobile-Assisted Language Learning (Aprendizagem de línguas mediada por dispositivos móveis), mas neste trabalho adotamos a sigla CALL por seu uso consolidado na literatura, entendendo-a como abrangente às diferentes tecnologias digitais.

compreendido como uma previsão linear ou como um estágio que necessariamente seria alcançado em determinado período, mas como um processo contínuo de apropriação e incorporação das tecnologias às práticas pedagógicas.

Bax (2003) faz uma análise crítica e uma reavaliação da história do CALL²⁹ - Computer Assisted Language Learning, ou Ensino de Línguas Mediado por Computador (Paiva, 2020), pontuando que, para maximizar os benefícios do CALL, é necessária a definição de objetivos claros, apoiados na análise de sua trajetória passada e de sua situação atual. Para isso, o autor revisita a classificação de três fases distintas bastante difundidas do CALL proposta por Warschauer e Healey (1998), denominadas “Comportamentalista”, “Comunicativa” e “Integrativa”. A crítica central de Bax (2003) com relação a essas fases consiste em algumas fragilidades significativas, como inconsistência histórica, critérios poucos claros.

Em todo o discurso de Warschauer, essas categorias são consideradas como “fases”, às quais se atribuem datas aproximadas. No entanto, ele também faz ressalvas quanto à validade histórica dessas fases. Isso parece ambíguo — afinal, são fases históricas ou não são? Se são fases históricas, como explicar que as três coexistam ainda hoje? E, se na verdade não estão intimamente relacionadas a períodos históricos, então certamente não é apropriado chamá-las de fases e atribuir-lhes datas (Bax, 2000, p. 16, tradução minha³⁰).

Por isso, Bax (2003, p. 20, tradução nossa)³¹ propõe “uma visão alternativa da história do CALL” com terminologias menos confusas em que as categorias se ajustam à evolução histórica do *software*, das metodologias e das práticas de CALL. Em vez de “fases”, estabelece “abordagens”: Restricted CALL, Open CALL e Integrated CALL³².

1. **CALL restrito** (desde os anos 1960 até cerca de 1980): caracteriza-se por ser limitado tanto em termos pedagógicos, quanto tecnológicos, o computador é reduzido a uma simples ferramenta, não há integração real ao currículo e ao processo comunicativo. O CALL restrito refere-se ao “software e aos tipos de atividades efetivamente utilizados na época, ao papel dos professores, ao feedback

²⁹ CAAL é a sigla para Computer Assisted Language Learning (Ensino de línguas mediado por computador)

³⁰ No original: “Throughout Warschauer’s discourse these categories are considered ‘phases’, with rough dates attached. However, he also offers disclaimers as to the historical validity of these phases. [...] This seems ambiguous — are they historical phases or are they not? If they are historical phases, how is it that all three coexist together today? And if they are not in fact closely related to historical periods, then it is surely unwise to speak of them as phases at all and to attach dates to them. In some places, furthermore, Warschauer speaks of these three categories as ‘paradigms’ or ‘perspectives’ (e.g. Warschauer) — which only adds to the conceptual confusion. This, then, is a second aspect of the analysis which needs clarification”.

³¹ No original: “an alternative vision of the history of CALL”.

³² CALL restrito, CALL aberto e CALL integrado.

oferecido aos alunos e a outras dimensões” (Bax, 2003, p. 20, tradução nossa)³³. Ele é voltado para o sistema linguístico, gramática e vocabulário; o papel do professor se restringe à monitorização, havendo mínima interação com os alunos; feedback oferecido aos alunos é limitado a “correto” ou “errado”, sem explicações ou devolutivas mais complexas.

2. **CALL Aberto** (de 1980 em diante): amplia as possibilidades em relação ao CALL Restrito, promovendo maior interatividade e diversidade de tarefas, no entanto ainda não está integrado ao currículo, sendo opcional, ou apenas um complemento. É voltado tanto para o sistema da língua quanto para o desenvolvimento de habilidades; os tipos de tarefas incluem simulações, jogos, interação com o computador; *feedback* mais flexível, indo além do “certo” e “errado”; o papel do professor é ampliado com maior mediação pedagógica. Bax (2003) defende que a fase do CALL vivenciado é o CALL Aberto, embora muitas instituições, ou muitos professores possam exibir determinadas características Restritas ou Integradas

3. **CALL Integrado** (futuro desejado): caracteriza-se por ainda não estar consolidado, sendo um objetivo a ser alcançado. Ele difere das outras duas abordagens por integrar habilidades linguísticas e sistema; a interação envolve os colegas e o computador; o *feedback* do professor é mais elaborado e abrangente, estimulando a reflexão; a mediação do professor é ativa. O professor não tem medo, ou reverência exagerada da tecnologia, ele a vê como uma ferramenta de aprendizagem. A tecnologia é integrada ao currículo, trabalhada em pequenas partes de todas as aulas de maneira interligada, estando presente em todas as salas, até mesmo nos pertences dos estudantes. Os Quadros 5, 6 e 7, abaixo, trazem um resumo das três abordagens propostas por Bax (2003).

Quadro 5 - CALL Restrito: um resumo

CALL Restrito			
Conteúdo	Tipo de tarefa	Tipo de atividade do	Tipo de <i>feedback</i>

³³ No original: “software and activity types in use at the time, to the teachers’ role, to the feedback offered to students and to other dimensions”.

		aluno	
Sistema linguístico	Exercícios fechados, questionários	Reconstrução de texto respondendo a perguntas fechadas interação mínima com outros alunos	Correto/errado
Papéis do professor	Atitude do professor	Posição no currículo	Posição na aula
Monitor	Medo exagerado e/ou reverência	Não integrado ao currículo, extra, opcional. A tecnologia precede o currículo e as necessidades do aluno	Toda a aula de CALL
Posição física do computador			
Laboratório de informática separado			

Fonte: Adaptado de Bax (2003, p. 21, tradução minha).

Quadro 6 - CALL Aberto: um resumo

CALL Aberto			
Conteúdo	Tipo de tarefa	Tipo de atividade do aluno	Tipo de <i>feedback</i>
Sistema e habilidades	Simulações, jogos, CMC ³⁴ , interação com o computador	Interação com o computador. Interação ocasional com outros alunos	Foco no desenvolvimento das habilidades linguísticas/ aberto/ flexível
Papéis do professor	Atitude do professor	Posição no currículo	Posição na aula
Monitor/facilitador	Medo exagerado e/ou reverência	Recurso lúdico não integrado ao currículo, extra opcional; tecnologia precede currículo e necessidades do aluno	Toda a aula de CALL
Posição física do			

³⁴ CMC- Computer- Mediated Communication (Comunicação Mediada por Computador)

computador			
Laboratório separado, talvez dedicado a idiomas			

Fonte: Adaptado de Bax (2003, p. 21, tradução minha).

Quadro 7 - CALL Integrado: um resumo

CALL Integrado			
Conteúdo	Tipo de tarefa	Tipo de atividade do aluno	Tipo de <i>feedback</i>
Trabalho integrado de habilidades linguísticas. Habilidades mistas e sistema	CMC; processador de texto; e-mail	Interação frequente com outros alunos; alguma interação com o computador ao longo da aula	Interpretar, avaliar, comentar, estimular o pensamento
Papéis do professor	Atitude do professor	Posição no currículo	Posição na aula
Facilitador, gestor	Normal, parte do ensino, normalizado	Ferramenta para aprendizagem; normalizado, integrado ao currículo, adaptado às necessidades dos alunos, a análise das necessidades e do contexto precede as decisões sobre a tecnologia	Menor parte de cada aula;
Posição física do computador			
Em todas as salas, em todas as mesas, em todas as mochilas			

Fonte: Adaptado de Bax (2003, p. 21, tradução minha).

Na Figura 10, abaixo, apresento um fluxograma com algumas características que facilitam a diferenciação das três abordagens apresentadas por Bax (2003).

Figura 10 - Evolução do CALL segundo Bax (2003)

Fonte: Adaptado de Bax (2003, p. 21, tradução minha).

Ao discutir o futuro do CALL, Bax (2003) recorre ao conceito de normalização, quando o uso da tecnologia se torna invisível, e passa a fazer parte do dia a dia do contexto da sala de aula sem que seja vista como novidade, estando tão naturalizada quanto outras tecnologias como o lápis, o caderno, o livro didático.

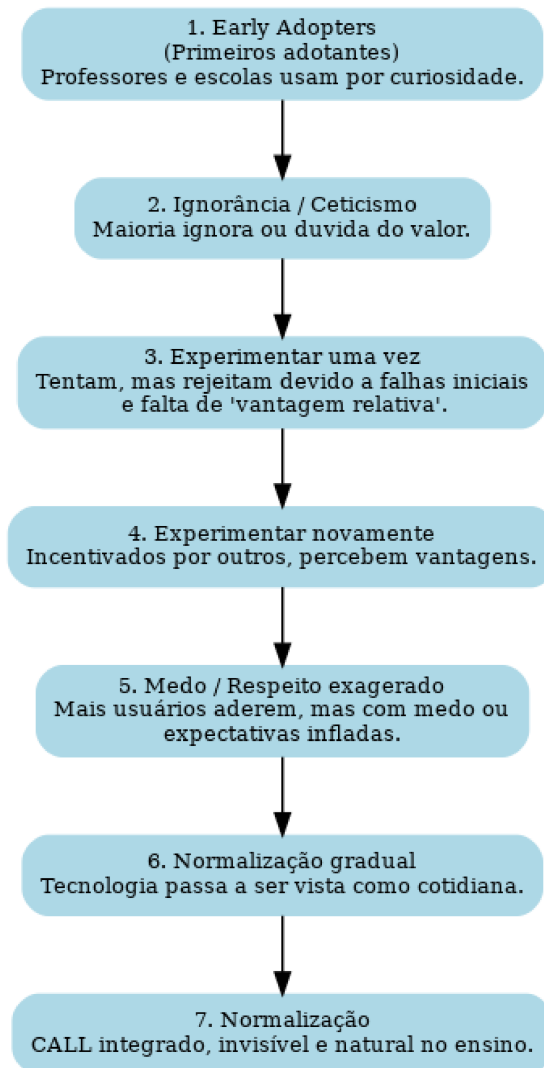
O CALL atingirá esse estado quando os computadores (provavelmente muito diferentes em forma e tamanho de suas manifestações atuais) forem usados diariamente por estudantes e professores de línguas como parte integral de cada aula, como uma caneta ou um livro. Professores e alunos os usarão sem medo ou inibição, e igualmente sem um respeito exagerado pelo que eles podem fazer. Eles não serão o centro de nenhuma aula, mas desempenharão um papel em quase todas. Estarão completamente integrados a todos os outros aspectos da vida em sala de aula, ao lado de livros didáticos, professores e cadernos, quase sem serem notados. O mais importante é que o CALL será normalizado quando os computadores forem tratados como sempre secundários à própria aprendizagem, quando as necessidades dos alunos forem cuidadosamente analisadas primeiro, e depois o computador for usado para atender a essas necessidades (Bax, 2003, p. 23-24, tradução nossa)³⁵.

Bax (2003) dialoga com a teoria da difusão de inovações de Rogers (1995) ao explicar como o processo de normalização pode acontecer. Segundo Rogers (1995 *apud* Bax, 2003), uma inovação é qualquer ideia, prática ou objeto que, dentro de um contexto social, seja

³⁵ No original: “CALL will reach this state when computers (probably very different in shape and size from their current manifestations) are used every day by language students and teachers as an integral part of every lesson, like a pen or a book. Teachers and students will use them without fear or inhibition, and equally without an exaggerated respect for what they can do. They will not be the centre of any lesson, but they will play a part in almost all. They will be completely integrated into all other aspects of classroom life, alongside coursebooks, teachers and notepads. They will go almost unnoticed. Most importantly, CALL will be normalised when computers are treated as always secondary to learning itself, when the needs of learners will be carefully analysed first of all, and then the computer used to serve those needs”.

percebido como novo, e sua difusão ocorre por meio da comunicação entre membros de um grupo ao longo do tempo. Bax (2003) resume o progresso do CALL da seguinte maneira:

Figura 11 - Estágios de normalização do CALL



Fonte: Adaptado de Bax (2003, p. 24, tradução minha).

Os estágios de normalização do CALL propostos por Bax (2003) oferecem um panorama para compreender como o processo de integração das tecnologias ao ensino de línguas acontece. O modelo descreve a trajetória pedagógica e social pela qual a tecnologia passa até chegar à normalização: curiosidade, resistência, aceitação e, por fim, a integração plena.

Esses aspectos indicam que, para se chegar à normalização, há um processo gradual, cuja resistência faz parte. Por outro lado, nem todas as instituições passam, necessariamente, por esses estágios do CALL da mesma forma, visto que fatores como: infraestrutura, formação docente, políticas educacionais influenciam diretamente na integração (ou não) das

tecnologias no contexto escolar. No Brasil, por exemplo, um país com tantas desigualdades sociais, culturais e econômicas, com uma imensa densidade demográfica, problemas de desigualdade relacionados à inclusão digital são ainda mais acentuados.

Outro aspecto a ser problematizado diz respeito à normalização, temos a impressão de que, ao ser alcançada, é definitiva e estável. Entretanto, as tecnologias digitais mudam constantemente e os contextos escolares também, pois são influenciados por culturas, políticas educacionais específicas de cada região. Outra fragilidade que podemos perceber na abordagem de Bax (2003) está relacionada ao fato de ela se ater mais aos aspectos técnicos e pedagógicos que aos aspectos sociais, culturais e políticos, desigualdade de acesso, falta de infraestrutura, falta de formação docente influenciam diretamente na normalização (ou não) das tecnologias digitais. Nesse contexto, embora inegável as contribuições dos estágios da normalização de Bax (2003) para compreender a evolução do ensino de línguas mediado pelas tecnologias digitais, sua aplicação requer um olhar contextualizado, atento às especificidades locais e às dinâmicas socioculturais que atravessam a adoção das tecnologias na educação.

A teoria de normalização, proposta por Bax (2003) encontra ressonância em outras abordagens como em Paiva (2015) e Bacich (2018), que permitem problematizar e, ao mesmo tempo, ampliar a compreensão da teoria de Bax (2003), na medida em que dialogam com seus pressupostos a partir de diferentes enfoques sobre a integração das tecnologias na educação.

Paiva (2015, p. 1) afirma que “o sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia, do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização”. Esse movimento aponta que a trajetória da relação da escola com a tecnologia é cíclica, o que acontece atualmente, com as tecnologias digitais, já aconteceu com tecnologias anteriores, ou seja, “o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo” (Paiva, 2015, p. 01).

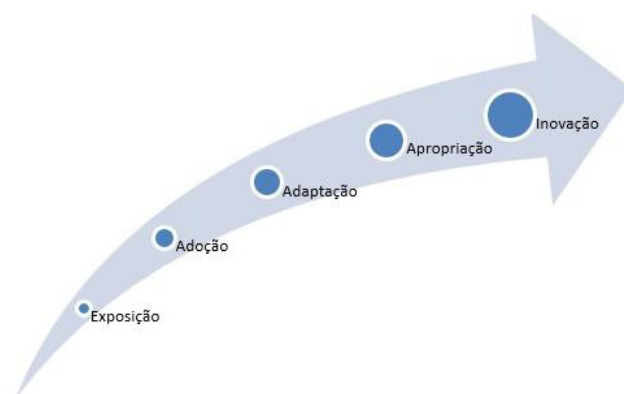
Como as tecnologias digitais se tornaram parte inseparável e indispensável à vida moderna, influenciando a forma como o ser humano se relaciona e interage com os outros e com o mundo, não há como a escola distanciar-se delas sem que isso gere prejuízo ou impactos na vida das pessoas. Contudo, se por um lado está a “adesão” às tecnologias digitais, por viabilizar aprendizagem ativa e interativa, acesso à informação, personalização do ensino, acessibilidade, flexibilidade, dentre outras possibilidades; por outro lado, está a “crítica”, que envolve questões relacionadas à desigualdade de acesso, formação docente insuficiente, distração e dispersão, dentre outros. A perspectiva de Paiva (2015) reforça a ideia de que os

estágios apresentados por Bax (2003) fazem parte de um padrão que acompanha a educação sempre que uma nova tecnologia surge.

Enquanto Paiva (2015) evidencia o caráter cíclico da relação entre educação e tecnologia, Bacich (2018) descreve as etapas de integração das tecnologias digitais às práticas educativas, mostrando que a adoção dos recursos digitais evolui a partir de um movimento gradativo que acontece em etapas até uma integração efetiva ao currículo e às metodologias ativas. Assim, é possível aproximar a noção de normalização em Bax (2003) à ideia de integração plena em Bacich (2018), uma vez que ambos os autores destacam que a consolidação das tecnologias depende de um percurso gradual, marcado por resistências, ajustes e mudanças no papel docente.

Bacich (2018) salienta que a utilização de tecnologias digitais integradas às práticas pedagógicas não é um processo que acontece rapidamente, mas é gradativo, conforme aponta a pesquisa de Apple (1991), que identificou cinco etapas, conforme apresento na Figura 12, Etapas de integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas:

Figura 12 - Etapas de integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas



Fonte: Apple (1991) *apud* Bacich (2018)³⁶

Bacich (2018) descreve as cinco etapas de integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas. De acordo com a autora, no início, o professor é exposto à nova tecnologia digital e inicia o processo de conhecer, explorar, identificar as competências necessárias para usar o equipamento e compreender as técnicas fundamentais para lidar com aquela tecnologia. Na sequência, o professor — já familiarizado com a ferramenta, ou equipamento — já se sente confortável em utilizá-lo em suas práticas ou adotá-lo em sua prática. Na etapa da adaptação, o professor já consegue utilizar a ferramenta ou a plataforma,

³⁶ Pesquisa Apple Classrooms of Tomorrow – ACOT (Apple, 1991) *apud* Bacich (2018).

explorar mais o potencial dessa ferramenta para possibilitar um aprendizado mais eficiente por parte dos alunos. Na etapa de apropriação, nas palavras de Bacich (2018), o professor “passa a atuar de forma mais crítica ao selecionar o que utilizar para aprimorar a sua prática, iniciam processo de avaliação do potencial pedagógico dos recursos e começa a desenvolver projetos que ampliam o uso do recurso digital” (Bacich, 2018, p. 131). Por fim, temos a etapa da inovação, em que a integração entre tecnologias digitais e práticas pedagógicas são evidenciadas com o uso da criatividade para ampliar a eficiência do aprendizado dos alunos.

A partir de nossa análise de Bacich (2018), a formação docente no uso de TDICs desponta como um dos aspectos indispensáveis para que o docente integre em sua prática pedagógica as tecnologias digitais. Entretanto, o letramento digital é um processo, ou seja, não chega ao fim e sua efetividade depende de condições estruturais, institucionais e contextuais mais amplas. Coscarelli e Ribeiro (2014) reiteram que há inúmeras habilidades que deveriam ser, se não dominadas, pelo menos familiares aos letrados digitais, mas cada contexto pode demandar diferentes usos do computador. Convém, no entanto, que os indivíduos tenham desenvolvido habilidades básicas que lhes permitam aprimorar outras, sempre que isso for necessário.

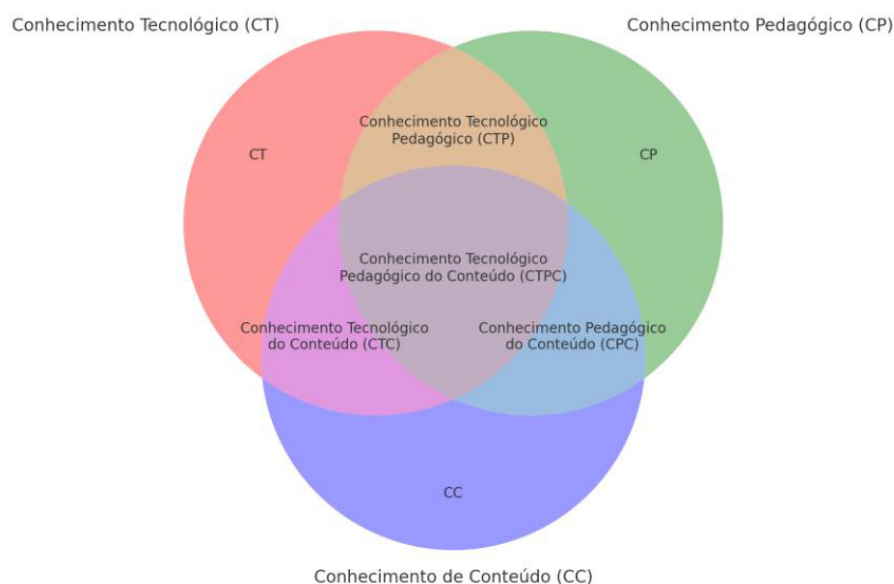
Nesse cenário, as contribuições de Bacich (2018) tornaram-se ainda mais relevantes, uma vez que assinalam a necessidade de formação em letramentos digitais e da ressignificação das práticas pedagógicas cristalizadas na educação, reforçando a ideia de que “a mudança de papel do professor nesse processo tem como objetivo a busca por estratégias que, incorporadas às aulas consideradas tradicionais, potencializem o papel do estudante em uma postura de construção de conhecimentos com o uso integrado das tecnologias digitais nesse percurso” (Bacich, 2018, p. 135). Tão importante quanto conhecer os aspectos técnicos da tecnologia digital escolhida para trabalhar em sala de aula, é saber utilizar a metodologia adequada.

Nesse sentido, Bacich (2018) lança mão dos estudos de Mishra e Koehler (2006), que analisam processos de integração das tecnologias às práticas pedagógicas. Essa integração é conhecida como modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) que, traduzido do inglês, é o Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo. O TPACK configura-se como uma estrutura teórica que busca delinear o tipo de conhecimento necessário ao professor para integrar a tecnologia em suas práticas pedagógicas, embora ela não se limite a separar o conhecimento nas três áreas (conteúdo, pedagogia e tecnologia), pois “a intersecção entre conteúdo, metodologia e tecnologia é um aspecto central a ser analisado

nos processos de formação docente” (Mishra; Koehler, 2006 *apud* Bacich, 2018) reforçando a ideia da complementaridade das três áreas.

Dois desses conhecimentos são fundamentais para o fazer docente: o conteúdo e o pedagógico, ou seja, para ministrar uma aula o professor deve conhecer o conteúdo a ser trabalhado e utilizar uma metodologia que favoreça o aprendizado. Ao inserir o terceiro conhecimento (o tecnológico), é necessário ao professor, além de conhecer a ferramenta, que ele faça a intersecção desses conhecimentos, conforme demonstra a Figura 13, abaixo:

Figura 13 – Modelo TPCK



Fonte: Ilustração feita pela pesquisadora baseado em Bacich (2018).

Na intersecção CC (Conhecimento do Conteúdo) + CT (Conhecimento Tecnológico) é igual ao Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (CTC), na cor lilás. O foco não é “apenas saber mexer” na ferramenta, mas utilizá-la articulando os objetivos pedagógicos ao conteúdo da aula. Para tanto, é necessário, além da formação no uso de TDICs, que o docente aprenda como desenvolver metodologias de integração entre conteúdo e tecnologia digital.

Na intersecção CT (Conhecimento Tecnológico) + CP (conhecimento pedagógico) é igual ao Conhecimento Tecnológico Pedagógico (CTP), que está na cor marrom claro. Essa combinação está relacionada à ideia de como as tecnologias podem apoiar estratégias de ensino e aprendizagem. Essa articulação envolve compreender como integrar pedagogicamente CT e CP de maneira significativa, favorecendo práticas mais interativas e colaborativas no contexto de sala de aula.

Na intercessão CC (Conhecimento do Conteúdo) + CP (Conhecimento Pedagógico) é igual ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), está na cor azul claro. Essa articulação envolve não apenas dominar o conteúdo da disciplina (CC), mas também saber como ensiná-lo pedagogicamente (CP), considerando metodologias, estratégias didáticas, avaliação e as necessidades dos alunos.

Na intercessão CP (conhecimento pedagógico) + CT (Conhecimento Tecnológico) + CC (Conhecimento do Conteúdo) está o CTPC (Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo), localizado no centro da figura, na cor roxo claro. Essa combinação envolve a articulação entre os três domínios: as estratégias pedagógicas adequadas (CP), o domínio do conteúdo ensinado (CC) e o uso significativo das tecnologias digitais (CT). Na próxima seção, faço a contextualização sobre interação no contexto educacional.

1.5.1 Interação no contexto educacional

Nesta seção, apresento alguns conceitos de interação e interatividade. Busco entender melhor estes conceitos, visto que no *corpus* de nossa pesquisa, é mencionado diversas vezes questões relacionadas à interação. Início com a teoria vigotskiana, a qual salienta que o desenvolvimento cognitivo do ser humano é diretamente influenciado pelas interações sociais. Para Vygotsky (2007) o homem aprende e se desenvolve, não por meio de processos exclusivamente internos, mas influenciado pelo ambiente ao qual está inserido. Para o autor, é na formação proporcionada pela mediação do conhecimento a partir do conhecimento do outro, ou da experiência do outro, que se refere a teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que diz respeito à

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vygotsky, 2007, p. 97).

Assim, para o autor, a “distância” entre esses dois níveis é justamente a Zona de Desenvolvimento Proximal, é nesse espaço que a aprendizagem acontece de forma mais significativa. Para Mattar (2009), o papel desempenhado pela interação é exatamente o que define a ZDP, que é a diferença do nível de desenvolvimento real, em que a criança aprende sozinha e seu nível de desenvolvimento potencial, a que ela pode chegar com a ajuda de um adulto. A pesquisa de Vygotsky foi, inicialmente, relacionada ao desenvolvimento infantil.

Ele analisava apenas as interações entre criança e adultos, mas tamanha era a abrangência do conceito que logo outros pesquisadores ampliaram os estudos para interações entre adultos. De acordo com Paula, Marques Filho e Cerqueira (2014),

A ZDP possui um aspecto importante no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no ambiente organizacional. Em relação ao ensino refere-se essa importância a oportunizar pessoas mais experientes a se desenvolverem no sentido metodológico da transmissão do conhecimento e em relação à aprendizagem; o indivíduo ao se inteirar com outras pessoas potencializará suas capacidades profissionais (Paula; Marques Filho; Cerqueira, 2014, p. 5).

Nesse mesmo sentido, Zanella (2001) pontua que a Zona de Desenvolvimento Proximal

consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de ideias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados (Zanella, 2001, p. 113).

É nessa troca interpessoal que os significados são gerados. Portanto, a aprendizagem é concebida como um fenômeno social, em que o conhecimento acontece na partilha social que se constitui nas e pelas relações entre os sujeitos, mas que é apropriado individualmente.

Não há como falar em teoria da interação sem pensar em Paulo Freire (1987), que defende uma educação dialógica e libertadora. O autor destaca a ideia da educação humanista e problematizadora, que tem como base o diálogo, em que o processo de ensino e aprendizagem é recíproco. Nessa concepção, o aluno aprende na troca com o professor ao mesmo tempo em que este aprende ensinando, ambos são sujeitos ativos na construção do conhecimento e transformação da realidade em que estão inseridos. Nas palavras de Freire (1987),

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (Freire, 1987, p. 44).

Contrapondo-se à lógica da educação dialógica e libertadora, Freire (1987) critica a educação bancária, que seria a transferência de conhecimento do professor para o aluno, sem problematização, sem interação e sem diálogo. Mattar (2009, p. 113) menciona a expressão criada por Godoy (2007) EBAD, “Educação Bancária a Distância”, apontando que “praticar

educação bancária ficou muito mais fácil com a internet, assim como ficou mais fácil fazer depósito e transações bancárias on-line”.

Há dois termos que vêm sendo amplamente utilizados, principalmente com o advento das tecnologias digitais: Interação e interatividade. De acordo com Mattar (2009), dentro do contexto educação, embora pareça simples, o termo interatividade é bastante complexo. Em se tratando de EaD, a complexidade é ampliada, uma vez que a interação acontece de diversas maneiras, ainda mais com a evolução das tecnologias digitais. Interatividade e interação, embora sejam palavras cuja origem data de distintas épocas, são utilizadas, hoje, muitas vezes como sinônimos.

Para ampliar a “confusão” causada pela proximidade dos conceitos e pela proximidade até mesmo da palavra, para “os dois substantivos há apenas um adjetivo na língua. Quando ocorre interação ou quando ocorre interatividade usamos o mesmo adjetivo: interativo” (Mattar, 2009, p. 112).

Segundo Mattar (2009), há autores que utilizam os dois termos como sinônimos, mas há os que estabelecem conceitos bem distintos para ambas as palavras. Há também, “alguns autores que criticam inclusive o uso do termo interatividade aceitando apenas o sentido de interação, enquanto, para outros, a interatividade é um dos fenômenos mais importantes da modernidade, que estaria provocando uma revolução na educação” (Mattar, 2009, p. 112).

Nos estudos de Mattar, há um levantamento que pontua algumas distinções trazidas por alguns autores, dentre elas Wagner (1994, 1997):

faz uma distinção clássica entre os dois conceitos. A interação envolveria o comportamento e as trocas entre indivíduos e grupos que se influenciam, nos casos em que há eventos recíprocos que requerem pelo menos dois objetos e duas ações. Já a interatividade envolveria os atributos da tecnologia contemporânea utilizada na EAD, que permite conexões em tempo real. Ou seja, a interação estaria associada às pessoas, enquanto a interatividade à tecnologia e aos canais. (Wagner (1994, 1997) apud Mattar, 2009, p. 112).

Para Lemos (1997), a interatividade se diferencia da interação analógica, característica dos meios de comunicação tradicionais, ela é uma versão atualizada, ou seja, um tipo de interação que envolve as tecnologias eletrônicas e digitais. Para ele, a interatividade se resume na ação dialógica entre homem e máquina, distinta da interação social.

Ademais, para Barros *et al.* (2008), interação não é a mesma coisa que interatividade. A interatividade acontece por intermédio de meio eletrônico, que estimula e auxilia a ação, enquanto a interação pode acontecer entre duas pessoas ou mais.

Nesta pesquisa adotei os conceitos de interação e interatividade como complementares por compreender que embora possam ocorrer em contextos distintos, um face a face e o outro mediado por tecnologias digitais, ambos têm como finalidade proporcionar o diálogo, a construção compartilhada de conhecimentos, promover o debate e a troca de ideias entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

No Quadro 8, apresento um quadro-resumo com as principais ideias dos tipos de interação em EaD elencados por Mattar (2009). Nele, o autor fala de interação e interatividade de modo geral, sem distinção dos termos.

Quadro 8 - Tipos de interação

Tipos de interações	
Aluno/professor	Interação com o professor de forma síncrona ou assíncrona, viabiliza <i>feedback</i> , suporte, motivação durante o processo de ensino aprendizagem. Sem <i>feedback</i> não há concretização da interatividade.
Aluno/conteúdo	Interação do estudante com o material de estudo, por meio das TDIC, ele pode acessar, explorar, selecionar som, texto, imagem, vídeo, realidade virtual.
Aluno/aluno	Interação interpessoal, síncrona ou assíncrona, que envolve o aspecto social da educação e cria possibilidades para o aprendizado colaborativo e cooperativo a partir das trocas feitas por meio de discussões, debates e trabalhos em equipe.
Professor/professor	As tecnologias proporcionam essa interação, une professores em comunidades físicas, ou virtuais e possibilita a troca de conhecimento, de informações, por meio de participação em seminários e congressos a distância
Professor/conteúdo	Interação referente à iniciativa do professor-tutor ao propor conteúdo ao curso já estruturado, de forma a garantir o desenvolvimento do objeto de aprendizagem
Conteúdo/conteúdo	Interação que prevê o uso da ferramenta de inteligência artificial.
Aluno/interface	Interações que ocorrem entre o estudante e a tecnologia, pois é por meio dela que acontecem as outras interações.
Autointeração	Reflexões do aluno sobre o conteúdo e o próprio processo de aprendizagem. Fazer resumos, em que ele observa suas anotações, seria um exemplo de autointeração.

Interação vicária	Interação que se dá por meio da observação do aluno aos fóruns, debates, sala virtual, sem participar ativamente.
-------------------	---

Fonte: Adaptado pela autora, com base em Mattar (2009).

Nesta seção, vimos alguns conceitos sobre interação que nos ajudaram a elucidar algumas questões referentes a esse tema em nossas análises.

1.6 Ensino de língua portuguesa mediado pelas tecnologias digitais no contexto de pandemia: o que dizem as pesquisas em LA

A pandemia de coronavírus trouxe inúmeros desafios ao contexto educacional e exigiu uma adaptação devido às circunstâncias únicas enfrentadas pela escola. No entanto, ela também evidenciou os gargalos enfrentados pelo sistema educacional brasileiro ao ter que fazer uso, exclusivamente, das tecnologias digitais durante o ERE, como, por exemplo: falta de formação docente, falta de recursos tecnológicos, dentre outros. Desta maneira, destaca-se a importância de pesquisas como esta para compreender como essas vulnerabilidades impactaram no processo de ensino e aprendizagem. Assim, nesta seção, apresento o levantamento que realizei no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com pesquisas recentes sobre o ensino de língua portuguesa mediado por tecnologias digitais no contexto da pandemia de Covid-19.

Ao todo, foram encontrados 24 trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2021 a 2025), com as palavras-chave: “ensino de língua portuguesa; tecnologias digitais; pandemia”, sendo 22 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. A seguir, apresento o Quadro 9, com informações sobre essas publicações.

Quadro 9 - Dissertações e Teses sobre o ensino de língua portuguesa mediado por tecnologias digitais no contexto da pandemia de Covid-19

Ano	Título	Autor/a	Tipo	Universidade
2021	Tecnologias Digitais E O Ensino Remoto De Língua Portuguesa: Crenças De Professores E De Alunos Do Ensino Médio	Gilberlania Soares Da Silva	Dissertação	Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte

2021	As Tecnologias Digitais E O Ensino De Língua Portuguesa Em Tempos De Pandemia: O Uso Do Celular Nas Aulas De Educação De Jovens E Adultos (EJA)	Maria Jose Vieira De Sousa	Dissertação	Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte
2021	A Abordagem Dialógica E O Uso Das Tecnologias Digitais No Ensino De Língua Portuguesa Em Contexto Pandêmico: Tecendo Olhares Sobre Artigos Científicos	Mayrla Correia Bento	Dissertação	Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte
2021	Letramento Digital Em Tempos De Pandemia: O Olhar De Professores E Alunos Sobre O Ensino Remoto Emergencial E As Tecnologias Digitais	Danilly De Sousa Bezerra	Dissertação	Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte
2021	Práticas De Leitura E Escrita Mediadas Por Memes Em Tempos De Aulas Remotas	Helenildo Arruda De Macedo Junior	Dissertação	Universidade Estadual Da Paraíba
2022	O Ensino De Língua Portuguesa Mediado Por Tecnologias Digitais: Desafios Da Prática Docente No Século XXI	Themys Yslene Simoes Chaves	Dissertação	Universidade Federal Do Amazonas
2022	Multiletramentos E Impressões Sobre O Uso De Tecnologias Digitais Por Professoras De Língua Portuguesa	Josiane De Jesus Reis De Freitas	Dissertação	Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul
2022	Autonomia No Letramento Digital: Experiências De Professores De Línguas No Período De Ensino Remoto	Gisele Fernanda Rodrigues Dos Santos	Dissertação	Universidade Do Estado De Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado
2022	Saberes docentes e as tecnologias digitais da informação e comunicação: o trabalho de professores de Língua Portuguesa e o ensino remoto emergencial	Eduardo Menegais Maciel	Dissertação	Universidade Federal Da Fronteira Sul

	nas instituições de ensino do Assentamento José Maria – Abelardo Luz/SC.			
2022	Ambiente virtual de aprendizagem Linguagens Ativas: design instrucional e tecnologias digitais aplicados ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	Renata Maria Monteiro Stochero	Dissertação	Universidade De Taubaté
2022	A Multimodalidade no Ensino (remoto) de Língua Portuguesa em ambientes virtuais de aprendizagem sob a perspectiva de professores do Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro	Roberta Santana Barroso Ferreira	Dissertação	Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
2023	Interfaces digitais e metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional e Tecnológica no contexto da pandemia da COVID-19.	Maikom Joaquim Barbosa Ecard Da Silva	Dissertação	Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Espírito Santo
2023	Atividades de linguagem, recursos e mídias durante a pandemia de COVID-19 em São José dos Campos-SP: um estudo de caso	Telma Rubiane Rodrigues De Melo	Tese	Universidade Estadual De Campinas
2023	Linhas E Entrelinhas Do Ensino Emergencial: Um Olhar Para A Disciplina De Língua Portuguesa	Cristiane Alves Viana	Dissertação	Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná
2023	Práticas de Professores de Língua Portuguesa no Trabalho com Leitura em Contexto de Pandemia	Angelita Silva De Sousa	Dissertação	Universidade Federal De Rondonópolis
2023	Aulas de português no ensino híbrido: novos caminhos para ler, interpretar e criar o gênero textual tirinhas por meio de tecnologias digitais	Giane Oliveira Da Silva	Dissertação	Centro Universitário Unicarioca
2023	Os desafios do ensino de Língua Portuguesa no período pandêmico: o uso da FVNexA Canva em instituições de ensino da Paraíba	Maxuel Amorim Dos Santos	Dissertação	Universidade Federal Da Paraíba

2023	Narrativa de vida de uma professora de Língua Portuguesa e a busca ativa: notas sobre o ensino remoto de emergência em duas escolas de Mato Grosso do Sul	Elaine Nogueira De Souza	Dissertação	Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul
2023	Desafios e possibilidades da transposição informática durante o ensino remoto emergencial em aulas de língua portuguesa.	Lucas Ribeiro De Moraes	Dissertação	Universidade Federal De Campina Grande
2023	As TDIC e o letramento digital: práticas docentes da sala de aula remota para a regular	Samara Cornélio Fernandes Dos Santos	Dissertação	Universidade Federal Da Paraíba
2023	Ensino Da Escrita Argumentativa No Contexto De Aulas Remotas	Ionara Araújo Cassiano	Dissertação	Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte
2024	Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC): desafios e conquistas do professor durante a pandemia	Clarice Deyse Gimenes Da Silva	Dissertação	Universidade Anhanguera
2024	Elementos da complexidade no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais a partir do período emergencial remoto no interior cearense	Joice Élide Alves Gonçalves	Tese	Universidade Federal De Campina Grande
2024	Um Estudo De Caso Sobre Desafios De Professoras de Língua Portuguesa no ensino remoto emergencial	Giovane Batista Silva	Dissertação	Universidade Federal De Uberlândia

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Após a leitura minuciosa desses trabalhos, cujo objetivo foi obter uma visão mais abrangente do que tem sido produzido sobre o ensino de língua portuguesa mediado por tecnologias digitais no contexto da pandemia de Covid-19, opto por destacar apenas alguns desses estudos, por dialogarem de forma mais direta com os objetivos desta pesquisa. Sendo assim, apresento um resumo dos trabalhos que demonstram como foram as concepções sobre as experiências do ensino de língua portuguesa mediado pelas tecnologias no contexto da pandemia.

A dissertação de mestrado *A Abordagem Dialógica E O Uso Das Tecnologias Digitais No Ensino De Língua Portuguesa Em Contexto Pandêmico: Tecendo Olhares Sobre Artigos Científicos*, de Bento (2021) tem como objetivo geral analisar, em artigos científicos, como se dá o ensino remoto de língua portuguesa, a partir da abordagem dialógica bakhtiniana. De acordo com a autora, ao considerar as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas circunstâncias impostas pelo ensino remoto de língua portuguesa, compreende-se como aspecto fundamental, que a escola e os órgãos responsáveis garantam um planejamento conjunto com os docentes, voltado ao uso de plataformas digitais e às metodologias de ensino emergentes.

Bento (2021) afirma que o ensino remoto de língua portuguesa precisa ser concebido como um processo dialógico. Ao articular as habilidades de leitura, escrita e oralidade com ferramentas da cultura digital, o professor propicia ao estudante sua inserção na sociedade globalizada. Além disso, essa integração de recursos digitais pode resultar em práticas pedagógicas mais inovadoras, proporcionando ao aluno experiências de aprendizagem contínuas e significativas. Para a autora, a importância de os alunos serem sujeitos e protagonistas do seu processo de desenvolvimento está ligada fortemente ao fato de o docente relacionar os conteúdos das aulas às vivências dos alunos. Outra questão acrescentada por Bento (2021) diz respeito ao fato de que a geração do século XXI demonstra interesse e facilidade em incorporar o uso das tecnologias às práticas em aula de aula.

A dissertação *As Tecnologias Digitais E O Ensino De Língua Portuguesa Em Tempos De Pandemia: O Uso Do Celular Nas Aulas De Educação De Jovens E Adultos (EJA)* de Souza (2021) tem como objetivo geral analisar a percepção dos alunos e dos professores da EJA sobre o uso do celular no processo de aprendizagem em contexto de pandemia. Vejamos alguns apontamentos feitos pela autora:

ser professora de Língua Portuguesa em turmas de Educação de Jovens e Adultos em tempo de pandemia, não foi uma tarefa fácil e diversas situações contribuíram para tornar os obstáculos ainda maiores, tais como: o aluno que tinha um celular, mas era dividido com toda família e uma Internet que só podia ser acessada na residência de um vizinho ou de um parente, ou até possuía o dispositivo e a Internet, mas que eram insuficientes; professores sem a formação tecnológica e com a carga horária extenuante, sem o tempo disponível para o estudo e o aprofundamento necessário ao planejamento das atividades (Souza, 2021, p. 106).

É interessante essa questão levantada por Souza (2021), pois demonstra fragilidades referentes à falta de estrutura física, falta de equipamentos tecnológicos e falta de formação docente em letramento digital o que corrobora com autores como Monte Mór (2020), Pereira

(2011), entre outros. Com relação aos alunos, Souza (2021), menciona que eles não demonstraram dificuldade especificamente com relação às TDICs, mas “para alguns foi muito difícil acompanhar as aulas, desenvolver as atividades e manter o distanciamento social”. Suas maiores dificuldades foram com relação à distância física do professor, sentiram muita falta do contato direto e presencial com os colegas e com a escola.

Souza (2021, p. 105) retoma a fala dos docentes que perpassou todo o seu trabalho, “ser professor em tempos de pandemia foi um grande desafio”, para demonstrar uma dificuldade coletiva que exige cuidado e análise aprofundada, uma vez a expressão “grande desafio” de acordo com a autora, pode significar “o distanciamento, a falta de contato físico com o aluno, o olho no olho, não conhecer o aluno, não ter diálogo presencial, o medo do vírus, o aluno não ter celular e Internet, a falta de acompanhamento por parte dos pais?”. Pode significar, também, as dificuldades apresentadas pelos professores com relação à falta de habilidade com as tecnologias digitais, que pode ser representada pela falta de formação em tecnologias digitais ou falta de formação em metodologias que permitissem a integração dessas tecnologias às suas práticas pedagógicas.

A dissertação de mestrado de Silva (2024) *Um estudo de caso sobre desafios de professoras de Língua Portuguesa no ensino remoto emergencial (2020–2021): reflexões sobre tecnologias digitais, materiais didáticos e avaliação* teve o objetivo de identificar e analisar os desafios enfrentados por duas professoras em suas práticas pedagógicas, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), na época da pandemia de Covid-19, no que diz respeito ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Os resultados de sua pesquisa demonstraram que dentre os desafios estão a

Falta de conectividade no estudo em casa. Dificuldade de acesso e uso das tecnologias digitais, tanto por alunos como por professores. Não ocorrência de formação continuada para utilizar as TDIC no ERE. Falta de aparelhos digitais de uso exclusivo do aluno nas atividades em casa. Dificuldade dos professores em manusear as plataformas de ensino on-line, videoconferências e outras tecnologias. Ausência de participação ativa e assídua dos alunos nas aulas virtuais, evidenciando evasão escolar nas atividades propostas durante o ERE (Silva, 2024, p. 88).

O trabalho de Silva (2024) aponta para dificuldades também apresentadas em trabalhos anteriores, como falta de formação docente e falta de aparato tecnológico. Esses aspectos são bastante relevantes pois revelam fragilidades estruturais do sistema educacional que não proporcionam as condições básicas para o trabalho docente. Dessa maneira, a desigualdade de acesso provocada por essa falta de estrutura e falta de formação adequada

refletem diretamente nas práticas pedagógicas dos docentes, o que evidencia o descompasso entre as demandas da sociedade atual e a escola.

Outra questão evidenciada por Silva (2024) é que, embora tenha havido formação em tecnologias digitais, essa formação limitou-se ao uso instrumental das ferramentas, não em uma formação focada tanto no manuseio, quanto no seu uso pedagógico.

A tese de doutorado intitulada *Elementos da complexidade no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais a partir do período emergencial remoto no interior cearense*, de Gonçalves (2024) teve como objetivo geral investigar a presença de elementos da Complexidade no ensino e o uso de tecnologias digitais a partir do período emergencial remoto, por meio de posicionamentos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da 17ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento de Educação, interior do Ceará. De acordo com a autora, ao considerar as tecnologias digitais no processo educativo, é necessário, primeiramente, considerar o próprio ensino, seus objetivos e os motivos de realizá-lo. Para a autora, “mesmo que tais usos chegassem a ser proibidos, por exemplo, em sala de aula, a perspectiva humana, reflexiva, sistêmica, complexa, deve permanecer no fazer docente, em busca de contribuir para uma formação que contemple a compreensão humana do ser e do fazer” (Gonçalves, 2024, p. 168).

Os estudos de Gonçalves (2024) demonstram que

muito além de se pensar na apropriação de tecnologias para o ensino e metodologias que a envolvam, um ensino produtivo e pertinente é aquele cujos aspectos humano, ético e reflexivo, por meio de interações humanas, seja posto em prática. Assim, tais questões devem ser contempladas no ensino dos mais diversos componentes curriculares, especialmente no ensino de língua materna, já que por meio dele, há diversas formas de abordagem de temas como o que foi citado (Gonçalves, 2024, p. 163).

O trabalho de Gonçalves (2024) é bastante relevante, de acordo com a autora, para além da apropriação das tecnologias digitais no contexto escolar, estão as relações humanas, especialmente entre professor e estudantes, ou seja, as TDIC são importantes, mas elas, sozinhas, não garantem um aprendizado significativo, é preciso a mediação do professor. Posso inferir que a tecnologia é um meio, não o fim propriamente dito. Nessa perspectiva, a citação reforça a abordagem de Bax (2003), quando discute sobre o conceito de normalização, em que as tecnologias devem ser vistas e utilizadas naturalmente no ambiente escolar, mas que mesmo assim é necessário, para a qualidade do ensino, que as relações humanas de reflexão e ética estejam presentes em todas as dimensões do processo de ensino e aprendizagem.

A dissertação de Morais (2023), *Desafios e possibilidades da transposição informática durante o ensino remoto emergencial em aulas de língua portuguesa*, teve como objetivo evidenciar como ocorreu o processo de Transposição Informática (TI) em aulas de Língua Portuguesa (LP) para o ensino fundamental II e ensino médio da cidade de Campina Grande-PB, durante o contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Em seu trabalho, os desafios evidenciados voltam-se mais a questões relacionadas ao manuseio das tecnologias digitais do que aos conteúdos de língua portuguesa especificamente. Para o autor, os desafios referentes às tecnologias digitais foram potencializados pelo ERE, uma vez que os/as docentes não possuíam formação para uso de TDICs adequada. Porém, paradoxalmente, as potencialidades também emergiram de ferramentas digitais. Nesse percurso, as professoras se tornaram experimentadoras e aprenderam junto com os alunos em muitos momentos. Morais (2023) apresenta uma reflexão interessante, ao afirmar que

o ERE não foi uma manifestação pontual e isolada da necessidade de aprimorarmos nosso sistema educacional ao uso de ferramentas tecnológicas. Já vínhamos de vários problemas educacionais em nosso país, e a pandemia os evidenciou e potencializou. Trouxemos, inclusive, a plausível hipótese de que pode ter ocorrido um transporte quase que completo dos desafios do ensino presencial para o ERE, na tentativa emergencial de se adaptar ao máximo o que fosse possível do ensino presencial para a modalidade remota, frente à urgência do retorno das aulas em meio à pandemia. Com isso, durante a pesquisa, observamos muitas analogias possíveis com desafios presentes também na modalidade presencial (Morais, 2023, p. 127).

Os problemas relacionados à falta de infraestrutura, falta de investimento na cultura digital e na formação docente foram apenas evidenciados na pandemia, mas esses problemas não são recentes, e vêm sendo estudados por diversos autores como Moran (2018), Kenski (2013), Ribeiro (2018), Monte Mór (2020), dentre outros.

Com base nessas discussões, na seção seguinte, apresento o percurso metodológico adotado neste estudo, no qual são descritos os procedimentos que orientaram a realização da pesquisa.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, apresento os aspectos metodológicos da pesquisa, detalhando o passo a passo com base em autores como Paiva (2019); Ludke e André (2015); Bogdan e Biklen (2007), Triviños (1987). Abordo as seguintes etapas: Contextualização e caracterização da pesquisa, descrição do local de pesquisa, método de coleta de dados, descrição dos participantes de pesquisa e procedimentos para análise de dados.

2.1 Contextualização e caracterização da pesquisa

Nesta subseção, apresento a contextualização e a caracterização da pesquisa, que se desenvolve em um contexto repleto de transformações ocorridas no cenário educacional devido a pandemia de Covid-19. Durante esse período, o ERE foi a solução adotada pelas instituições de ensino que precisavam reorganizar suas práticas pedagógicas e administrativas, para continuarem as atividades escolares e acadêmicas. Essas mudanças levaram à intensificação do uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as concepções dos professores sobre o ensino mediado por essas tecnologias são relevantes para compreendermos os desafios vivenciados no contexto do ensino de língua portuguesa.

Esta investigação é de natureza qualitativa e interpretativa e tem como objetivo geral investigar as concepções de professores de língua portuguesa sobre o uso das tecnologias digitais no IFNMG, antes, durante e após o ERE. Para tanto, tenho como objetivos específicos: a) identificar e analisar as ferramentas digitais utilizadas na disciplina de língua portuguesa, durante o ERE e quais permaneceram após esse momento; b) mapear os desafios vivenciados pelos professores de língua portuguesa na adaptação de suas práticas pedagógicas para o ensino remoto emergencial durante a pandemia de covid-19; c) compreender em que medida as experiências relatadas pelos professores permitem problematizar se suas práticas pedagógicas mais se aproximam, ou se distanciam das abordagens de CALL Restrito, CALL Aberto e CALL Integrado; d) analisar se as concepções dos docentes sobre o uso de tecnologias digitais demonstram o estágio de “normalização” ou de “não normalização” das tecnologias digitais no contexto educacional do IFNMG, antes, durante e após o ERE; e) problematizar as implicações do uso de tecnologias digitais durante o ERE para o fazer docente.

No Quadro 10, apresento a relação entre perguntas e objetivos de pesquisa:

Quadro 10 - Relação entre perguntas e objetivos de pesquisa

Pergunta de Pesquisa	Objetivo
1- Quais os desafios vivenciados pelos professores de língua portuguesa em suas práticas pedagógicas no ERE, durante a pandemia de covid-19?	- Mapear os desafios vivenciados pelos professores de língua portuguesa na adaptação de suas práticas pedagógicas para o ensino remoto emergencial durante a pandemia de covid-19.
2- Quais usos os participantes faziam das tecnologias antes da pandemia?	- Identificar e analisar as ferramentas digitais utilizadas na disciplina de língua portuguesa, durante o ensino remoto e quais permaneceram após esse momento; - Compreender em que medida as experiências relatadas pelos professores permitem problematizar se suas práticas pedagógicas mais se aproximaram, ou se distanciaram das abordagens de CALL Restrito, CALL Aberto e CALL Integrado; - Analisar se as concepções dos docentes sobre o uso de digitais demonstraram o estágio de “normalização” ou de “não normalização” das tecnologias digitais no contexto educacional do IFNMG, antes, durante e após o ERE;
3- Em que medida as experiências relatadas pelos professores permitem problematizar se suas práticas pedagógicas se aproximaram ou se distanciaram das abordagens de CALL Restrito, CALL Aberto e CALL Integrado, e como essas práticas evidenciam um estágio de normalização ou não das tecnologias digitais no contexto educacional do IFNMG, antes, durante e após o ERE?	- Compreender em que medida as experiências relatadas pelos professores permitem problematizar se suas práticas pedagógicas mais se aproximaram, ou se distanciaram das abordagens de CALL Restrito, CALL Aberto e CALL Integrado; - Analisar se as concepções dos docentes sobre o uso de tecnologias digitais antes, durante e após o ERE demonstraram o estágio de “normalização” ou de “não normalização” das tecnologias digitais no contexto educacional do IFNMG.
4- Quais as implicações do uso de tecnologias digitais durante o ERE para o fazer docente?	- Identificar e analisar as ferramentas digitais utilizadas na disciplina de língua portuguesa, durante o ensino remoto e quais permaneceram após esse momento; - Compreender em que medida as experiências relatadas pelos professores permitem problematizar se suas práticas pedagógicas mais se aproximaram, ou se distanciaram das abordagens de CALL Restrito, CALL Aberto e CALL Integrado; - Analisar se as concepções dos docentes sobre o uso de tecnologias digitais antes, durante e após

	o ERE demonstraram o estágio de “normalização” ou de “não normalização” das tecnologias digitais no contexto educacional do IFNMG; - Problematicar as implicações do uso de tecnologias digitais durante o ERE para o fazer docente
--	---

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A metodologia adotada é do tipo qualitativa e interpretativa, devido ao fato de esse tipo de metodologia apresentar características, de acordo com Bogdan e Biklen, (2007) como: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente de recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo, bastante ricos em detalhes, situações e acontecimentos; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) o investigador preocupa-se, acima de tudo, em tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências; e (5) a análise dos dados é feita de forma indutiva, ou seja, não há necessidade do pesquisador buscar evidências para comprovar as hipóteses levantadas inicialmente .

Nessa perspectiva, Paiva (2019) salienta que a pesquisa qualitativa se caracteriza por acontecer no mundo real em que os fenômenos sociais se manifestam com o objetivo de “compreender descrever e algumas vezes explicar fenômenos sociais a partir de seu interior de diferentes formas” (Flick, 2007, p. ix *apud* Paiva, 2019, p. 13). Essas abordagens podem incluir a análise de experiências individuais ou coletivas, bem como de interações de documentos, textos, imagens, filmes ou música. Para a autora, esse tipo de pesquisa também é denominado de pesquisa interpretativa ou naturalista.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia – CEP/UFU e aprovada em 03 de março de 2023³⁷. Inicialmente foi feito um levantamento, no sítio do IFNMG, do quantitativo de docentes de língua portuguesa que atuam na instituição. No sítio, também tive acesso ao *e-mail* institucional desses servidores. Feito isso, encaminhei um e-mail a esses docentes, com um *link* em que constava um formulário *on-line* perguntando sobre o interesse em participar da pesquisa. Caso dessem sinal positivo de que queriam participar da pesquisa, seriam direcionados à próxima página do

³⁷ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas - CEP-UFU, em 03 de março de 2023, conforme parecer nº 5.924.907.

formulário *on-line* em que constava o Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, somente após clicar concordando com o TCLE³⁸ o/a docente participaria da entrevista.

Ao todo, 13 docentes aceitaram participar, mas apenas 12, realmente, foram entrevistados. Um docente não compareceu para a entrevista, foram feitas algumas tentativas de reagendamento, mas sem sucesso. Ressalto que, para a coleta de dados, segui todas as orientações e normativas referentes a pesquisas com etapa virtual constantes nos ofícios, nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS de 24 de fevereiro de 2021 e ofício nº 23/2022/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS de 17 de outubro de 2022.

Passamos à próxima seção, em que apresento a descrição do local onde os participantes da pesquisa atuam.

2.2 Descrição do local onde os participantes da pesquisa atuam

Esta pesquisa foi realizada com docentes do IFNMG, instituição formada, atualmente, por uma reitoria, órgão executivo de administração central, sediada em Montes Claros, e 11 unidades descentralizadas, localizado nas regiões Norte de Minas (com os Campi Janaúba, Januária, Montes Claros, Pirapora, Porteirinha e Salinas); Noroeste de Minas (Campus Arinos); Vale do Jequitinhonha (Campi Almenara, Araçuaí, Diamantina e Quilombo Minas Novas); e Vale do Mucuri (Campus Teófilo Otoni).

O IFNMG é uma autarquia federal, constituída de personalidade jurídica e autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Ligada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação (MEC), é regida pela legislação federal pertinente, por seu Estatuto, Regimento Geral, Regimento Interno da Reitoria e Regimento Interno dos Campi. Dentre as finalidades e características dos Institutos Federais, estão:

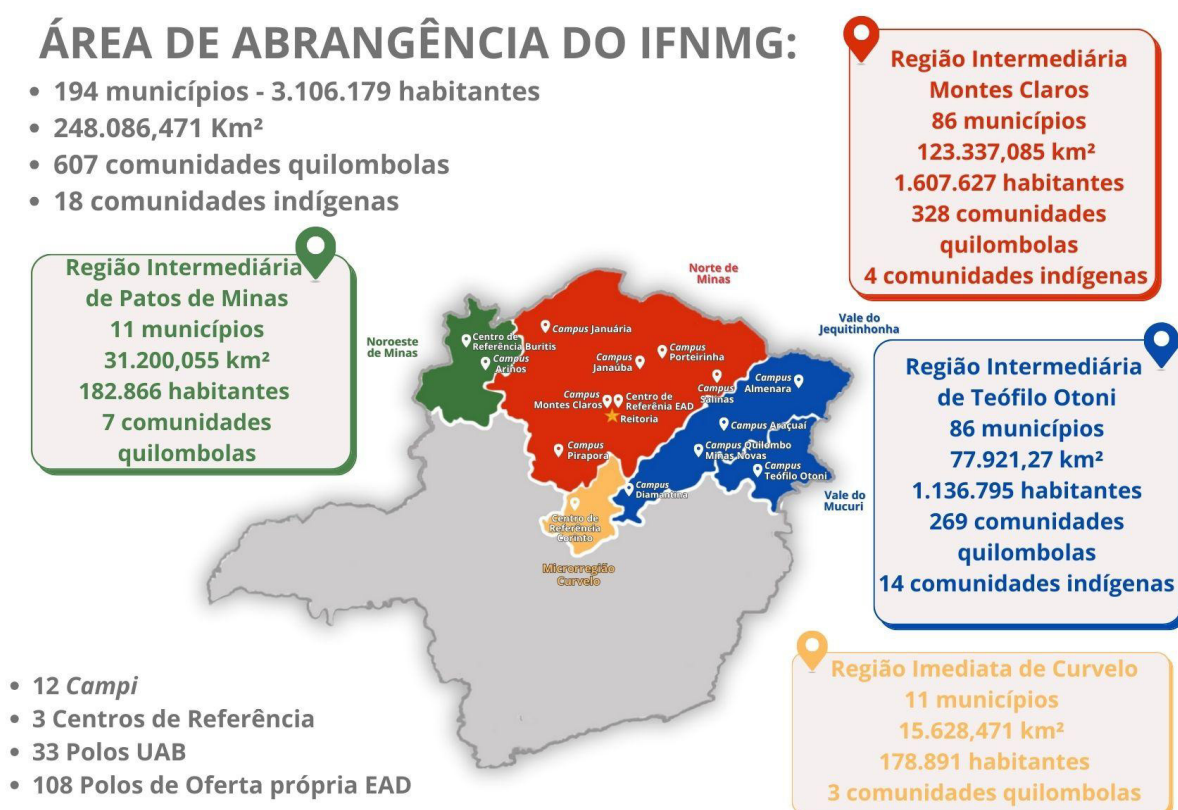
I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (Brasil, 2008).

³⁸ Apêndice III.

O IFNMG foi criado, juntamente, com outros 37 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, presentes em todos os estados brasileiros, em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892. Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (IFNMG, 2020).

Abaixo, apresento a Figura 14 que ilustra as unidades e abrangência do IFNMG.

Figura 14 - Área de abrangência do IFNMG



Fonte: IFNMG (2026)

De acordo com a base de dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP 2022 - Ano Base 2021), o IFNMG possuía, naquele ano, mais de 25 mil alunos, em 161 cursos técnicos, 55 cursos de graduação (bacharelado, licenciatura e tecnologia), oito especializações, dois mestrados e em 116 cursos de Formação Inicial e Continuada. Além disso, a instituição possuía, em 2022, um quadro de 1.265 servidores efetivos, sendo 618 técnico-administrativos e 647 professores (IFNMG, 2022). A instituição atende uma população total de 3.106.179 habitantes, de 194 municípios, das mesorregiões Norte e Noroeste de Minas e Vales do

Jequitinhonha e Mucuri (IFNMG, 2023). No Quadro 11 apresento uma breve caracterização dos doze campi.

Quadro 11 - Campi do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

<i>Campi do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais</i>
Campus Almenara - Está localizado no município de Almenara - Minas Gerais, localizada no Médio-Jequitinhonha, às margens do Rio Jequitinhonha, pertencente à região conhecida como Vale do Jequitinhonha, cuja população estimada em 2023 é de 40.364 habitantes. Oferece os seguintes cursos superiores: Agronomia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Processos Gerenciais. oferece também os cursos técnicos: Administração, Agronomia, Informática, Zootecnia, Enfermagem e Agropecuária em regime de alternância.
Campus Araçuaí - Está localizado na cidade Araçuaí, no Vale do Jequitinhonha, com população de 34.297 habitantes. Oferece os seguintes cursos superiores: Bacharelado em Administração, Bacharelado em Engenharia Agrícola e Ambiental, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Gestão em Saúde. Cursos técnicos: Técnico em Agrimensura (Integrado), Técnico em Agroecologia (Integrado), Técnico em Informática (Integrado), Técnico em Meio Ambiente (Integrado), Técnico em Manutenção e Suporte de Informática (Concomitante/Subsequente), Técnico em Mineração (Concomitante/Subsequente), Técnico em Enfermagem (Subsequente); Curso de Pós Graduação <i>Lato Sensu</i>: Práticas Pedagógicas; Curso de formação continuada (FIC): formação de professores de ciências da natureza e matemática e curso de supervisor de apoio operacional na mineração.
Campus Arinos - Está localizado na cidade de Arinos. Oferece os seguintes cursos superiores: Bacharelado em Administração, Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Sistemas de Informação, Tecnologia em Gestão Ambiental, Tecnologia em Produção de Grãos Cursos técnicos: Técnico em Agropecuária (Integrado), Técnico em Informática (Integrado), Técnico em Meio Ambiente (Integrado).
Campus Diamantina - localiza-se na cidade de Diamantina-Minas Gerais, no Vale do Jequitinhonha, na região central mineira, sua população foi recenseada em 47.702 habitantes em 2022. Oferece os seguintes cursos técnicos: em Informática Integrado ao Ensino Médio, Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio, Teatro Integrado ao Ensino Médio, Curso Técnico em Biotecnologia (Subsequente). Modalidade EaD: Curso Técnico em Geoprocessamento, Curso Técnico em Informática, Curso Técnico em Meio Ambiente, Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Práticas Pedagógicas, Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Gestão Pública, Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Gestão em Saúde, Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Atendimento Educacional Especializado, Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Geoprocessamento Aplicado, Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> (Especialização) em Teatro e Educação, Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> (Especialização) em Arte e Tecnologia.
Campus Avançado Janaúba - oferece os seguintes cursos técnicos: Técnico em Administração - Concomitante/Subsequente, Técnico em Agente Comunitário de Saúde - PROEJA, Técnico em Informática para Internet (Concomitante/Subsequente), Técnico em Informática para Internet (Integrado), Técnico em Vigilância em Saúde (Integrado).
Campus Januária - Localizado na cidade de Januária, no norte de Minas Gerais. Oferece os seguintes cursos superiores: Bacharelado em Administração, Bacharelado em Agronomia, Bacharelado em Engenharia Agrícola e Ambiental, Bacharelado em Engenharia Civil, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Integrado),

Técnico em Agropecuária (Integrado), Técnico em Informática para Internet (Integrado), Técnico em Meio Ambiente (Concomitante/Subsequente), Técnico em Edificações (Concomitante/Subsequente), Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (Subsequente) e Técnico em Enfermagem.

Campus Montes Claros - Localizado em Montes Claros, norte de Minas Gerais. Oferece os seguintes cursos técnicos: técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Química Integrado ao ensino médio, técnico em Eletrotécnica; técnico em Segurança do Trabalho, técnico em Edificações, técnico em Informática para a Internet, técnico em Química. Oferece os seguintes cursos superiores: Bacharelado em Ciência da Computação; Bacharelado em Engenharia Elétrica; Bacharelado em Engenharia Química. Pós-Graduação em ProfEPT.

Campus Pirapora - localizado na cidade de Pirapora, no norte de Minas Gerais, abrange uma microrregião com 10 municípios: Buritizeiro, Ibiaí, Jequitaiá, Lagoa dos Patos, Lassance, Pirapora, Riachinho, Santa Fé de Minas, São Romão e Várzea da Palma. Oferece os seguintes cursos técnicos integrados ao ensino médio: Técnico em Edificações, Técnico em Informática, Técnico em Vendas, Técnico em Sistemas de Energia Renovável. Oferece cursos técnicos subsequente/concomitante: Administração, Edificações, Informática, Segurança do Trabalho, Agente Comunitário de Saúde. Oferece os seguintes cursos superiores: Administração, Engenharia Civil e Sistemas de Informação.

Campus Avançado Porteirinha - está sediado em Porteirinha, norte de Minas Gerais, território da Serra Geral, abarca uma microrregião com 12 municípios, cuja população é de 158.587 habitantes. Oferece Cursos Técnicos em Eletroeletrônica e em Informática para Internet, nas modalidades Concomitante e Subsequente, curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio. Oferece curso superior Bacharelado em Sistemas de Informação e também oferta cursos técnicos na modalidade de Educação a Distância (EaD) e cursos de Formação Inicial e Continuada para o Trabalho (FIC).

Campus Salinas - Está situado em Salinas, localizada no Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha, foi criado a partir da transformação da extinta “Escola Agrotécnica Federal de Salinas”, fundada em 01/03/1956, em uma das Unidades de Ensino integrantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG. Oferece cursos médio-técnico: Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústria, Técnico em Informática, Tecnólogo em Produção de Cachaça, Bacharelado em Engenharia de Alimentos, Bacharelado em Engenharia Florestal, Bacharelado em Medicina Veterinária, Bacharelado em Sistemas de Informação, Licenciatura em Biologia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Licenciatura em Pedagogia.

Campus Quilombo Minas Novas, localizado no município de Minas Novas, no Vale do Jequitinhonha. O IFNMG Campus Quilombo Minas Novas tem como objetivo geral atender as comunidades quilombolas e demais povos tradicionais da região a partir de uma perspectiva de educação decolonial, articulada entre o contexto local, os conhecimentos tradicionais e seus arranjos produtivos.

Campus Teófilo Otoni – Localizado na cidade de Teófilo Otoni, abarca uma microrregião com 23 municípios (Águas Formosas, Ataléia, Bertópolis, Carlos Chagas, Catuji, Crisólita, Franciscópolis, Frei Gaspar, Fronteira dos Vales, Itaipé, Ladainha, Machacalis, Malacacheta, Nanuque, Novo Oriente de Minas, Ouro Verde de Minas, Pavão, Poté, Santa Helena de Minas, Serra dos Aimorés, Setubinha, Teófilo Otoni e Umburatiba), e atende mais de 1.200 alunos (em cursos presenciais e a distância). Oferta cursos técnicos Técnico em Agropecuária - Integrado, Técnico em Informática - Integrado, Técnico em Gestão Empreendedora - Integrado, Técnico em Equipamentos Biomédicos - Concomitante/Subsequente e superiores em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; e Tecnologia em Gestão Empreendedora.

Fonte: IFNMG (2023)

O Quadro 11 apresentou um resumo com informações como localização, cursos ofertados que contribuem para compreensão de alguns dados que aparecem em nossa pesquisa. Na próxima seção, faço uma breve apresentação dos participantes da pesquisa.

2.3 Quem são os professores participantes da pesquisa

Nesta subseção, apresento perfil dos participantes da pesquisa (que está dividido nos Quadros 12 e 13), elaborados a partir das entrevistas semiestruturadas. Elenco informações como idade, gênero, graduação, pós-graduação, tempo de serviço e a série em que atuam. Foram investigadas as concepções de 12 docentes de língua portuguesa que lecionam no Ensino Médio Integrado, ou no Ensino técnico, ou no Ensino Superior do IFNMG.

Destaco que os docentes do eixo linguagens (língua portuguesa) podem lecionar em todas as disciplinas que compõem a grade curricular do IFNMG, por exemplo, as disciplinas: língua portuguesa, redação, português instrumental, redação empresarial, literatura, em alguns campi a disciplina de língua portuguesa é ministrada junto com literatura. Todos os docentes participantes da pesquisa ministravam aulas na disciplina de língua portuguesa.

Quadro 12 – Perfil docente

Professor(a)	Idade	Gênero	Graduação	Pós-graduação
Luna	44	Feminino	Comunicação Social Jornalismo / Letras	Mestrado em Comunicação Social / Doutorado em Letras Estudos Literários
Júlia	42	Feminino	Letras/Português	Especialização em Educação a Distância / Mestrado em Estudos Literários
Carol	51	Feminino	Letras Português/Inglês	Especialização em Linguística / Mestrado em Língua Portuguesa / Doutorado em Análise do Discurso
Guilherme	44	Masculino	Letras/Português	Mestrado em Estudos Linguísticos
Rafael	46	Masculino	Letras/ Português/Espanhol	Especialização em Mídias na Educação / Mestrado e Doutorado em Educação
Sara	50	Feminino	Letras/ Português/Inglês	Mestrado e Doutorado em Estudos Literários
Lis	40	Feminino	Letras/Português	Especialização em Estudos Literários / Mestrado em Estudos Literários

Sabrina	45	Feminino	Letras/Português	Mestrado / Doutorado em andamento em Educação e Linguagens
Paula	43	Feminino	Letras/Português	Mestrado / Doutorado em andamento em Educação e Linguagens
Ravi	42	Masculino	Letras/Português	Especialização em Linguística Aplicada / Mestrado em Estudos Literários Doutorado em andamento em Estudos Literários
Helena	48	Feminino	Letras/Português	Mestrado
Sofia	45	Feminino	Letras/Português	Mestrado e Doutorado

Fonte: Elaboração própria (2023).

Quadro 13 - Experiência profissional dos/as docentes

Professor(a)	Tempo de serviço	Séries em que atua
Luna	1,8 meses	Ensino médio integrado/Ensino superior
Júlia	18 anos	Ensino médio integrado
Carol	20 anos	Ensino médio integrado
Guilherme	24 anos	Ensino médio integrado
Rafael	22 anos	Ensino médio integrado / Técnico / Superior
Sara	18 anos	Ensino médio integrado / Superior
Lis	18 anos	Ensino médio integrado
Sabrina	20 anos	Ensino médio integrado / Superior
Paula	23 anos	Ensino médio integrado
Ravi	20 anos	Ensino médio integrado / Técnico / Superior
Helena	20 anos	Ensino médio integrado / Ensino Técnico
Sofia	25 anos	Ensino médio integrado / Ensino Técnico

Fonte: Elaboração própria (2023).

No Quadro 14, apresento informações referentes à atuação durante e após o Ensino Remoto Emergencial no IFNMG, campus pertencente, formação continuada em tecnologia digital, vejamos:

Quadro 14 - Continuação do perfil docente

Professor	Atuou durante o ensino remoto	Campus	Atuação após ensino remoto	Curso em tecnologia digital
Luna	Não, em outra instituição	Pirapora	sim	não
Júlia	sim	Salinas	sim	sim
Carol	sim	Montes Claros	sim	sim

Guilherme	Sim	Diamantina	sim	sim
Rafael	sim	Pirapora	sim	sim
Sara	não, em outra instituição	Pirapora	sim	sim
Lis	sim	Arinos	sim	sim
Sabrina	sim	Januária	sim	sim
Paula	sim	Pirapora	sim	sim
Ravi	sim	Almenara	sim	sim
Helena	sim	Januária	sim	sim
Sofia	não	Januária	sim	sim

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os dados apresentados nos quadros 13 e 14 podem nos ajudar a compreender em que medida fatores como formação inicial e continuada, formação em tecnologia digital e experiência como docente podem refletir nas práticas pedagógicas e as concepções sobre o ensino mediado pelas tecnologias digitais utilizadas na disciplina de língua portuguesa.

Para garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes, seus nomes não são identificados; suas identidades são mantidas em sigilo absoluto. Para garantir o sigilo, todos os nomes dos/as participantes listados são nomes fictícios, criados aleatoriamente pela própria pesquisadora. A escolha desses professores como participantes de pesquisa foi suscitada pelo fato de esta instituição ser uma instituição de grande abrangência, a qual atende diferentes regiões e públicos no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica. Além disso, a diversidade de contextos de atuação desses docentes possibilita compreender diferentes perspectivas e experiências relacionadas ao período de Ensino Remoto Emergencial imposto pela pandemia de Covid-19. Na próxima subseção, apresento o método de coleta de dados.

2.4 Método de coleta de dados

Nesta subseção, apresento os procedimentos de coleta de dados adotados nesta pesquisa. São descritos os instrumentos utilizados para a obtenção do *corpus*, bem como as etapas envolvidas no processo de coleta. Para analisar as concepções dos professores sobre o ensino mediado pelas tecnologias digitais utilizadas na disciplina de língua portuguesa do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, sob a perspectiva dos professores, no contexto de pandemia, foi utilizado como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada.

De acordo com Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada se caracteriza por trazer questionamentos que são embasados em teorias e que levam a hipóteses inerentes ao tema da pesquisa. Do roteiro com questões iniciais, elaboradas pela pesquisadora, novas hipóteses surgem a partir das respostas dos participantes da pesquisa. O autor destaca, ainda, que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Bogdan e Biklen (2007, p. 134), afirmam que a “entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Já Ludke e André (2015) chamam a atenção para a importância da entrevista semiestruturada, pois ela permite um aspecto bastante fornecedor de informação: a interação. Nas palavras das autoras:

na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista (Ludke; André, 2015, p. 33-34).

Nas entrevistas desta pesquisa, houve muita interação, foi um bate-papo muito espontâneo em tanto a pesquisadora quanto os participantes ficaram muito à vontade, o que facilitou o andamento da entrevista e seguir o roteiro pré-estabelecido. As entrevistas foram feitas individualmente, um total de onze perguntas curtas referentes ao perfil docente, tais como: idade, tempo de serviço, níveis de atuação, série em que atua, informações sobre formação inicial e continuada. Foram feitas também quinze perguntas referentes ao uso de tecnologias digitais, divididas em três momentos: momento pré-pandemia, durante as ANP (atividades não presenciais) e pós-ANP.

As entrevistas desta investigação, cujo roteiro está disponível no Apêndice I, foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos participantes, em dias e horários pré-definidos. Elas foram realizadas por meio de plataforma virtual *Google Meet*³⁹, que também permitia realizar gravações, e duraram em média de 20 a 30 minutos.

³⁹ O *Google Meet* foi desenvolvido pelo *Google*, é uma plataforma de videoconferência, criada para viabilizar reuniões online, chamadas de vídeo, aulas virtuais e eventos remotos. Disponível em: <https://workspace.google.com/intl/pt-BR/products/meet/>.

Todos os participantes autorizaram a gravação das entrevistas que, posteriormente, foram transcritas na íntegra, para facilitar o entendimento das respostas. Inicialmente foi feito, também, o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, e posteriormente foi apagado todo registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, ficando apenas no arquivo físico da pesquisadora. A transcrição foi feita no dia 18/07/23, usando a plataforma *Google Pinpoint*⁴⁰, gratuita, e foram mantidas na íntegra, sem alterações de ortografia, regência, concordância verbal/nominal, ortografia ou organização sintática, com a finalidade de preservar as marcas da oralidade dos participantes. Na próxima subseção, apresento os procedimentos para análise de dados.

2.5 Procedimentos para a análise de dados

Nesta subseção, apresento os procedimentos para análise de dados adotados nesta pesquisa, descrevo as etapas do processo analítico, bem como os critérios utilizados para a interpretação do *corpus*, em consonância com os objetivos do estudo. A análise dos dados foi feita de forma indutiva, em que não há necessidade de o pesquisador buscar evidências para comprovar as hipóteses levantadas inicialmente (Bogdan; Biklen, 2007).

Os dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram transcritos integralmente, posteriormente organizados em um único arquivo. Foram feitas inúmeras leituras do corpus, a fim de familiarizar-me com os dados, identificar recorrências, aproximações, divergências e aspectos relevantes relacionados às questões de pesquisa. Destaquei os trechos significativos, em seguida fiz o agrupamento dos relatos por temas. Vale ressaltar que mesmo os dados que não possuem ligação direta com as questões de pesquisa não foram desconsiderados.

A análise foi feita de forma qualitativa e interpretativa, o que possibilitou compreender as concepções dos docentes sobre o ensino de língua portuguesa mediado pelas tecnologias digitais. Os relatos foram analisados e utilizados de forma integral ou parcial, conforme sua pertinência para a discussão dos resultados. A partir da identificação de temáticas recorrentes presentes nos relatos dos participantes, elaborei as seções de análise, que foram elaboradas com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa que norteiam esta tese. Os relatos foram selecionados de acordo com a pertinência aos objetivos e às questões de pesquisa; frequência

⁴⁰ O *Google Pinpoint* é uma ferramenta de transcrever e pesquisar áudio, foi desenvolvida pelo *Google*. Disponível em: <https://support.google.com/pinpoint/answer/11948320?hl=en>.

com a qual os temas aparecem nos relatos; análise dos pontos de convergências ou divergências das experiências relatadas.

A interpretação do corpus foi orientada pelo conceito de normalização das tecnologias digitais, proposto por Bax (2003), por compreender que essa perspectiva possibilita analisar o processo de integração das tecnologias às práticas pedagógicas dos participantes da pesquisa. As análises dos dados foram conduzidas à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, buscando articular os relatos dos participantes às discussões presentes na literatura sobre o ensino mediado pelas tecnologias digitais, letramento digital, formação docente e Ensino Remoto Emergencial. Não recorro a normas de transcrição, opto pelos relatos tais como apareceram no *corpus* da pesquisa.

Visto o contexto e o percurso metodológico que orientam este estudo, passo, agora, à seção 3, que discute e analisa os dados da pesquisa.

3 ENSINO E TECNOLOGIA DIGITAL EM DIÁLOGO: CONCEPÇÕES DOCENTES NO CONTEXTO DO IFNMG

Nesta seção, apresento os resultados e analiso os relatos dos professores do IFNMG. Discuto sobre os usos que os professores de língua portuguesa faziam das tecnologias digitais antes, durante e após o ERE, sobre os desafios vivenciados em suas práticas pedagógicas no ERE, bem como se as experiências relatadas demonstraram o estágio de “normalização” ou de “não normalização” das tecnologias digitais no contexto educacional do IFNMG, com base nas abordagens apresentadas por Bax (2003).

Busquei, ainda, compreender em que medida os depoimentos dos professores nos permitem identificar se suas práticas pedagógicas mais se aproximaram ou se distanciaram das abordagens de CALL Restrito, CALL Aberto e CALL Integrado⁴¹. Além disso, discuti sobre as implicações do uso de tecnologias digitais para o fazer docente durante o ERE.

As análises apresentadas neste capítulo foram orientadas pelo conceito de normalização das tecnologias digitais, formulado por Bax (2003). Embora o diálogo com autores como Rojo (2007), Kenski (2013), Moran (2015), Buzato (2017), Bacich (2018), Paiva (2020), Coscarelli (2021), Ribeiro (2021), dentre outros seja mantido ao longo da discussão, a interpretação dos dados concentra-se na compreensão de como as tecnologias digitais foram incorporadas às práticas pedagógicas dos docentes, aspecto para o qual a proposta de Bax oferece maior potencial analítico.

As seções foram nomeadas com frases ditas pelos participantes da pesquisa, com a finalidade de dar destaque às vozes dos/as professores/as investigados/as. Os excertos foram selecionados por sua representatividade no conjunto de dados. Na seção 3.1, “Eu utilizava eventualmente”, apresento como era a relação dos/as docentes com as tecnologias digitais antes do ERE; a seção 3.2, “Eu acho que nunca participei de tanta formação na minha vida”, é voltada para a discussão da formação docente para uso de TDICs nos tempos da pandemia; na seção 3.3, “Eu fiquei muito perdida com a tecnologia”, discuto sobre as dificuldades dos/as docentes com as tecnologias digitais e como se deu a implementação das tecnologias digitais no ERE; na seção 3.4, “Lecionar para uma série de fotos apenas foi uma coisa muito complicada para mim”, discuto sobre o desafio provocado pela falta de interação nos

⁴¹ CALL Restrito: nessa abordagem não há integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas, o uso das tecnologias se dá em ambientes como laboratórios, separado do currículo. Havendo pouca ou nenhuma interação. CALL Aberto: nessa abordagem há maior interatividade, ainda não há integração ao currículo, papel do professor é ampliado com maior mediação pedagógica. CALL Integrado: nessa abordagem a tecnologia é integrada ao currículo, integra habilidades linguísticas e sistema.

encontros síncronos; na seção, 3.5, “Alguns (alunos) tiveram que subir numa árvore, alguns tinham que ir para um lugar específico onde o sinal era melhor”, discuto sobre as dificuldades apresentadas pelos docentes com relação às tecnologias digitais; na seção 3.6, “Minhas aulas eram todas bonitinhas, editadas, com introdução, com vinheta, do jeitinho que eu acho que tem que ser”, analiso e discuto as metodologias utilizadas pelos docentes no contexto de ERE; na seção 3.7, “Eu fazia exposição de alguns conteúdos como se fosse a lousa, eu usava slide com apresentação on-line para expor”, dou sequência à discussão sobre as metodologias utilizadas pelos docentes no contexto de ERE; na seção 3.8, “Duas atividades me marcaram muito, eu fazia no presencial e fiz no remoto”, amplio a discussão sobre as metodologias utilizadas pelos professores/as; na seção 3.9, “Acho que eu era uma docente, acho, não, certamente, eu era bem mais analógica”, apresento as implicações do uso das tecnologias digitais durante a pandemia para o fazer docente; na seção 3.10, “Hoje eu uso muito mais, eu tenho um misto, eu tenho meu momento presencial, mas o aluno tem exatamente a mesma sala de aula que ele teve”, amplio a discussão sobre as implicações do uso das tecnologias digitais para o fazer docente e o que ficou após o ERE.

3.1 *Eu utilizava eventualmente*

Para entendermos como foi o movimento de adaptação da implantação do ERE, apresento como era a relação dos/as docentes com as tecnologias digitais antes da pandemia. Desse modo, uma frase que me chamou atenção foi, “*Eu utilizava eventualmente*”, representando a frequência com a qual as ferramentas digitais eram utilizadas pelos docentes antes da pandemia. Apresento, a seguir, alguns relatos que contribuíram para a compreensão e interpretação do *corpus*, vejamos:

Relato 01

LUNA: ***Eu utilizava eventualmente** slides, vídeos, vídeos para expor obras artísticas, ou utilizava som para apresentar músicas. Eram as tecnologias que utilizava. Não utilizava com uma frequência muito grande.*

Relato 02

GUILHERME: ***Geralmente eu utilizava um filme, uma plataforma digital como YouTube, ou algum site, uma música. A música já aparecia no livro didático, então em uma atividade eu os colocava para ouvir.***

Relato 03

CAROL: *Eu já utilizava o Classroom, mas não era com tanta frequência. Ele servia mais para armazenar os slides que eu passava, uma videoaula ou outra. Utilizo durante o ano todo. Eu me comunicava muitas vezes com os meninos e já tinha uns dois, três anos que eu vinha utilizando o Classroom com todos os alunos durante as aulas.*

Observo, nesses recortes, um cenário pré-pandêmico em que os docentes já utilizavam tecnologias digitais em suas aulas, foi mencionado, inclusive, uso da plataforma institucionalizada pelo IFNMG para uso durante o ensino remoto, o *Google Classroom*. Contudo, o relato de Luna, “*Eu utilizava eventualmente slides, vídeos, vídeos para expor obras artísticas, ou utilizava som para apresentar músicas*” indica o uso pontual das tecnologias digitais, algo complementar ao ensino e não como parte constitutivo do processo de aprendizagem, nesse caso, especificamente, era um recurso utilizado como apoio audiovisual.

De modo semelhante, Guilherme, no Relato 02, afirma que utilizava as tecnologias digitais para passar vídeo e música, ou seja, os recursos digitais aparecem como adicional à prática pedagógica. Os relatos de Luna e Guilherme convergem ao indicar, em minha análise, um CALL Aberto, conforme descrito por Bax (2003), em que as tecnologias digitais ainda não estão integradas ao currículo, sendo opcional, ou apenas complementar. Nesse estágio, elas são utilizadas de maneira pontual, instrumental e periférica à prática docente.

Nesta mesma direção, o uso que Carol fazia de algumas ferramentas digitais também demonstra o papel apenas instrumental dessas ferramentas. Como mencionado por ela, “(o *Classroom*) *servia mais para armazenar os slides que eu passava, uma videoaula ou outra*”, ou seja, não havia o efetivo uso pedagógico, logo, o uso das tecnologias feito pela docente se alinha à abordagem de CALL Restrito (Bax, 2003), em que a tecnologia digital é vista apenas como uma ferramenta de armazenamento, ou repositório.

Por outro lado, Carol afirma que se comunicava com seus alunos por meio da plataforma *Classroom*, com frequência, há bastante tempo. Essa plataforma integra recursos como o *Google Meet*, *Docs*, *Forms* e *Drive*. Compreendo, então, que o fato de a docente já utilizar essa ferramenta ela pode, no uso dessas integrações, propor atividades mais interativas e diversificadas que favorecem o aprendizado, o que se aproxima do CALL Aberto (Bax, 2003). Vejamos mais alguns relatos:

Relato 04

PAULA: *Utilizava, mas passei a utilizar mais durante a pandemia como Google Class, eu já fazia quiz literário ou gramatical e os alunos respondiam no laboratório. Essas tecnologias eu utilizava com frequência.*

Relato 05

LIS: *Eu utilizava o Classroom especialmente no ensino de redação, eu utilizava redes sociais como alternativa de avaliação, principalmente, no conteúdo de literatura e algumas vezes no conteúdo de língua portuguesa. No dia a dia tinha ali um retroprojektor, tinha o uso do laboratório.*

Paula também afirma que utilizava algum tipo de tecnologia digital, mas na pandemia foi intensificado. Ela menciona o *Google Class* e *Quiz*, “*eu já fazia quiz literário ou gramatical e os alunos respondiam no laboratório*”, diferente dos relatos 01 e 02, que indicam o uso de ferramentas como complementar ao processo de ensino aprendizagem, o relato da professora revela um movimento de ressignificação das práticas pedagógicas com o uso das ferramentas digitais, sinalizando a ampliação de suas competências digitais. Esse movimento indica também uma possível transição do uso instrumental para uma integração das tecnologias digitais ao ensino.

De acordo com Bax (2003), essa transição indica uma trajetória em direção à normalização das tecnologias digitais, ou seja, quando elas passam a ser vistas e utilizadas com naturalidade no contexto da sala de aula, sem que professores e alunos as percebam como novidade. Contudo, quando Paula afirma “*e os alunos respondiam no laboratório*” evidencia uma característica marcante dos CALL Restrito e CALL Aberto, em que Bax (2003) afirma que a posição física do computador é em laboratório separado. Para que haja integração, o computador deve estar em todas as salas, em todas as mesas, em todas as mochilas.

O relato da professora Lis revela um movimento comum ao de Paula: o uso das tecnologias digitais em um ambiente separado da sala de aula, o laboratório, demonstrando, novamente, a não normalização das tecnologias no contexto da sala de aula. Vejamos mais alguns relatos:

Relato 06

RAFAEL: *Utilizava mídias sociais como, facebook, Snapchat, Twitter, já usei o Tumblr e blog. Usava alguns aplicativos também, quando ainda não se falava muito em aplicativo, eu usei alguns*

como Smash, que é de dublagem. E alguns outros que não estou lembrando o nome agora. Eu usava com bastante frequência.

Relato 07

*SABRINA: Sim, eu já costumava utilizar, sempre que possível, algum tipo de tecnologia com os alunos desde as minhas primeiras turmas do Instituto. A gente sempre busca envolver esses alunos. Trazer para dentro da sala de aula, tudo que envolve a tecnologia na qual estão mergulhados, né? Então desde o início a gente tinha trabalhos com o Facebook. Já utilizei vários outros tipos de ferramentas. Ministrei, inclusive, uma disciplina sobre o uso de tecnologias no ensino de língua portuguesa na pós-graduação que a gente teve aqui. E expliquei algumas tecnologias que eu já usava com eles. Fiz um curso também no Instituto Federal de Brasília sobre o desenvolvimento de metodologias. É importante demais porque **a gente não pode excluir tecnologia da sala de aula**, já usava bastante.*

Tanto o relato 06 quanto o relato 07 trazem uma perspectiva de que as tecnologias digitais estavam bastante presentes no contexto de sala de aula, indicando mais naturalidade na integração dessas ferramentas. Rafael elenca uma série de ferramentas das quais fazia uso, vale lembrar que as plataformas mencionadas por ele não eram tão comuns de se utilizar no contexto educacional antes da pandemia, como “*Snapchat, Twitter, já usei o Tumblr e blog*”.

Quando Sabrina afirma “*trazer para dentro da sala de aula, tudo que envolve a tecnologia na qual estão mergulhados*” e “*a gente não pode excluir tecnologia da sala de aula*”, revela um aspecto fundamental para integração das tecnologias digitais às práticas didáticas, a consciência do docente sobre a importância das tecnologias digitais para formação do aluno. Essa perspectiva vai ao encontro da abordagem de Bax (2003), ao percebermos que a docente não demonstra medo/respeito exagerado com relação às tecnologias digitais.

Posso depreender que tanto Rafael quanto Sabrina demonstram em seus relatos uma postura que nos permite localizá-los no CALL Aberto, caminhando para o CALL Integrado, em que ocorre uma “Normalização gradual: Aos poucos, a tecnologia começa a ser vista como algo normal” (Bax, 2003, p. 15, tradução nossa), essa perspectiva demonstra que já é perceptível traços de normalização.

Apresento, a seguir, o Quadro 15, com alguns recursos e ferramentas utilizadas pelos docentes participantes da pesquisa. Vejamos:

Quadro 15 - Uso de tecnologias digitais em sala de aula antes da pandemia

Docente participante da pesquisa	Meios de utilização das ferramentas digitais	Ferramentas digitais utilizadas
Luna	<i>Smartphone e notebook</i>	Vídeos, <i>slides powerpoints</i> , alguma plataforma de música, e-mail
Júlia	<i>Smartphone, computador e notebook</i>	<i>Classroom, e-mail, vídeos, Google Forms, YouTube</i>
Carol	<i>Smartphone, computador e notebook</i>	<i>Classroom, vídeo, WhatsApp, slides powerpoints</i>
Guilherme	<i>Smartphone, computador e notebook</i>	<i>YouTube, site, WhatsApp, plataforma de música</i>
Rafael	<i>Smartphone, computador e notebook</i>	<i>Classroom, YouTube, Facebook, Snapchat, Twitter, Instagram, games, Spotify, WhatsApp</i>
Sara	<i>Smartphone e notebook</i>	Vídeos, <i>YouTube, slides powerpoints</i>
Lis	<i>Smartphone e notebook</i>	Vídeos, <i>YouTube, slides powerpoints</i>
Sabrina	<i>Smartphone, computador e notebook</i>	<i>Classroom, WhatsApp, YouTube Google Docs</i>
Paula	<i>Smartphone, computador e notebook</i>	<i>Classroom, Quiz, WhatsApp, YouTube, Google Docs</i>
Ravi	<i>Smartphone e notebook</i>	<i>Classroom, Google Meet, WhatsApp, YouTube, Google Docs, slides</i>
Helena	<i>Smartphone, computador e notebook</i>	Vídeos, <i>YouTube, slides powerpoints</i>
Sofia	<i>Smartphone, computador e notebook</i>	Vídeos, <i>YouTube, slides powerpoints</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A análise dos relatos extraídos dos depoimentos dos docentes do IFNMG e a análise do Quadro 15 nos permitem compreender que, embora os docentes utilizassem muitas tecnologias digitais no contexto de sala de aula antes da pandemia, esse uso ainda refletia práticas e metodologias instrumentais, em que as ferramentas são complementares ao processo de ensino aprendizagem e não parte dele, sendo realizadas, muitas vezes, em laboratórios e não em sala de aula. Dessa maneira, considero, de acordo com as abordagens de Bax (2003), que o ensino antes da pandemia se localiza no CALL Restrito e no CALL Aberto, sinalizando um movimento ao CALL Integrado. Com relação ao Estágio de normalização no CALL, de Bax (2003, p. 15, tradução minha), considero que estivesse acontecendo o

movimento referente ao estágio 6, de “Normalização gradual: Aos poucos, a tecnologia começava a ser vista como algo normal”.

As considerações apresentadas até aqui demonstram fragilidades que vão além do domínio técnico das ferramentas digitais, revelam problemas de ordem pedagógica e formativa. Entretanto, devemos levar em consideração que apesar de as diretrizes educacionais, como a BNCC, regulamentarem sobre a importância da integração das tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem, os dados de nossa pesquisa demonstram que a utilização das TDIC não acontecia de forma sistemática ou formalmente institucionalizada, mas sim como uma prática isolada, que variava de acordo com as iniciativas e percepções de cada professor/a.

Nessa perspectiva, é possível salientar que a forma como cada docente se apropriava das tecnologias é bastante individual. Logo, os dados sugerem que a experiência relatada pelos professores nos permite inferir que, ora há uma situação em que as práticas pedagógicas do docente mais se aproximam do CALL Restrito, ora esse mesmo professor apresenta práticas que mais se aproximam do CALL Aberto, caminhando para o CALL Integrado.

Nessa mesma direção, foi possível perceber também que um professor demonstra que suas práticas pedagógicas mais se aproximam do CALL Restrito, outro docente mais se aproxima do CALL Aberto, outro do CALL Integrado. Isso nos faz refletir que a não sistematização do trabalho com as tecnologias digitais sendo mediadoras do processo de ensino aprendizagem não nos permite cravar o uso das tecnologias em uma das abordagens apresentadas por Bax (2003). Entretanto, há um trânsito entre uma abordagem e outra, o que nos leva a inferir que essa falta de institucionalização e de sistematização na instituição por si só revelam a não normalização ainda.

Esse cenário indica lacunas na formação docente, sobretudo no que se refere à apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais no contexto educacional. Em uma perspectiva macro, indica também lacunas entre as diretrizes educacionais e a implementação de políticas educacionais de inclusão e integração das TDIC no contexto educacional. Nessa perspectiva, na próxima seção, discuto questões relacionadas à formação docente em letramento digital como preparação para o ERE.

3.2 *Eu acho que nunca participei de tanta formação na minha vida*

O isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19 transformou de maneira substancial a nossa rotina como professores. A mudança abrupta para o ERE exigiu a

reconfiguração de nossas práticas cotidianas, trazendo a necessidade do desenvolvimento de competências tecnológicas e metodológicas para que o processo de ensino aprendizagem continuasse acontecendo. Contudo, quando se fala em ERE, a formação docente foi além da formação técnica, específica à área de conhecimento do professor.

Diante disso, nesta seção, proponho discutir e analisar os relatos referentes à formação dos professores no momento da pandemia. Assim, uma das frases que me chamou bastante atenção foi: “*Eu acho que nunca participei de tanta formação na minha vida*”, demonstrando uma resposta ao aumento expressivo da demanda por formação em tecnologias digitais no contexto educacional. Com essa frase, inicio nossa seção, elencando um dos desafios enfrentados pelos professores no contexto da pandemia: formação para o uso de TDICs. Vejamos alguns relatos:

Relato 08

*HELENA: No momento da pandemia a gente teve que se reinventar, do nada, do zero, nosso senso de responsabilidade e de comprometimento fez com que a gente buscasse e fosse atrás de formação. **Eu acho que nunca participei de tanta formação na minha vida.** Nunca foi tão democrático as formações, tinha tanta live, todo dia havia algo novo, alguém que estava discutindo com alguém, que estava apresentando algum conteúdo da nossa área, isso ajudou muito na minha formação profissional. No início, **fiz um curso que ensinava a gravar**, eu não lembro o nome, mas foi um curso voltado para todos os professores do Instituto. Teve uma duração de uns dois, três meses. Foi preparando a gente para o ensino remoto para iniciar aqui no nosso Campus. No mês de junho, julho e agosto nós ficamos fazendo esse curso que nos ajudava a gravar, fazer vídeo aula, explorar um pouco algumas ferramentas digitais.*

Relato 09

*GUILHERME: Eu participei de um curso chamado aprendendo a aprender que é da própria rede ensinando a lidar com a sala virtual, com a criação de atividades, de anexar documentos. Foi uma coisa necessária porque não tínhamos essa experiência, **nem sabíamos que seríamos obrigados a aprender sobre isso.** Era um curso em que tanto os professores, quanto os alunos tiveram oportunidade de saber um pouco mais. A gente tem muita facilidade de lidar com redes sociais, né? O que já é um avanço, **se você domina um pouco de como as coisas funcionam dentro de uma rede social, por mais que não tenha a ver especificamente com o trabalho, com ensino, que seja algo pessoal, essa interação com a tecnologia na rede social contribuiu muito para que a gente não tivesse tanta dificuldade de assimilar aquele processo de anexar um arquivo, de postar alguma coisa, de armazenar algum conteúdo.***

Relato 10

*LIS: Eu fiz aquele curso sobre gravações. Fiz um curso ofertado pela Proen com vários módulos, **tinha um módulo até de design da sala de gravação, OBS**⁴², de planejamento do Moodle.*

Nesses primeiros recortes, percebo uma preocupação e mobilização por parte dos docentes em aprender sobre as tecnologias digitais. Os relatos sugerem um esforço individual para adaptar ao novo cenário imposto à educação. Os professores entendiam o tamanho da responsabilidade que ainda estava por vir, visto que o ensino seria exclusivamente mediado pelas tecnologias digitais. Por outro lado, é interessante a postura do IFNMG em proporcionar esse tipo de formação aos docentes, indicando que o professor não estava sozinho e que não foi transferida a ele a responsabilidade de adaptar-se sozinho.

Quando Helena afirma que “*no momento da pandemia a gente teve que se reinventar, do nada, do zero, nosso senso de responsabilidade e de comprometimento fez com que a gente buscasse e fosse atrás de formação*”, isso demonstra um sentimento de imprevisibilidade e urgência diante das novas demandas provocadas pela pandemia, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de adaptação e reconfiguração em suas práticas pedagógicas com o desenvolvimento de novas competências para dar continuidade ao trabalho, o que impulsiona a busca por formação.

Podemos perceber, nesse relato, que a professora, embora a situação adversa da pandemia, estava em busca de conhecimento. Isso vai ao encontro da filosofia de Freire (1996), que diz sobre a importância de o professor aprender, ou buscar conhecimento mesmo em situações desafiadoras. No caso, buscar formação para o uso de TDICs, naquele momento, começou a fazer parte do dia a dia do professor.

O relato de Helena sugere que o momento de pandemia foi um cenário propício à formação *on-line*. De fato, muitas instituições de ensino⁴³, universidades e plataformas digitais disponibilizaram cursos, oficinas, congressos, todos em formato virtual. Dessa maneira, houve uma maior oferta de capacitações nas mais diversas áreas do conhecimento, o que demonstra a mobilização tanto de instituições públicas quanto privadas em suprir essa demanda emergente de formação. O fato de ter havido maior oferta de cursos pode ser

⁴² O OBS Studio (*Open Broadcaster Software*) é um programa digital gratuito e de código aberto. Ele possui recursos que permitem a gravação de vídeos da tela do computador, produção de conteúdos audiovisuais, transmissões ao vivo (lives), entre outros (OBS STUDIO, 2026).

⁴³ Durante a pandemia, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES promoveu diversas atividades on-line. Em colaboração com o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), foram disponibilizadas 300 mil vagas em cursos voltados ao apoio de professores no processo de adaptação ao uso de ferramentas digitais. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/uab-facilitou-ensino-na-pandemia?>. Acesso em: 23 maio 2026.

positivo, porém não há como afirmar se a formação foi suficiente, se o professor tinha tempo para essas formações, se realmente houve um aprendizado concreto que o possibilitou integrar as tecnologias em suas práticas e em seu cotidiano escolar, visto a pressão do momento pela rápida aplicação prática.

Diferente do relato de Helena, *“nosso senso de responsabilidade e de comprometimento”*, em que desvela compromisso e resiliência com a profissão, destacando os aspectos vocacionais e éticos da profissão para além das obrigações formais, o relato de Guilherme, *“foi uma coisa necessária porque não tínhamos essa experiência, nem sabíamos que seríamos obrigados a aprender sobre isso”*, embora indique também o senso de urgência e imprevisibilidade ao qual os professores foram lançados, também nos sugere a ideia de ausência de planejamento e de escolha, demonstrando que a formação para o uso de TDICs não aconteceu de maneira natural e orgânica, mas influenciada por fatores externos, como a pandemia. Considerando a visão de Bax (2003), esse relato revela o estágio em que as tecnologias digitais ainda não estão normalizadas na prática docente, pois seu uso depende de fatores externos. Entendo que, se não houvesse a pandemia, Guilherme não teria interesse em tantas formações em tecnologias digitais e, conseqüentemente, letramentos digitais.

Outra questão levantada por Guilherme bastante interessante foi: *“se você domina um pouco de como as coisas funcionam dentro de uma rede social, por mais que não tenha a ver especificamente com o trabalho, com ensino, que seja algo pessoal, essa interação com a tecnologia na rede social contribuiu muito para que a gente não tivesse tanta dificuldade”*. Isso nos leva a refletir sobre o uso instrumental das tecnologias digitais sobre o qual o foco está em operacionalizar, manusear os recursos, não necessariamente em integração pedagógica. Por mais que o docente estivesse se referindo à facilidade de se aprender a utilizar ferramentas digitais por já dominar o uso de redes sociais.

Nos relatos 08 e 10, Helena e Lis afirmam que fizeram um curso sobre gravação de vídeo. Esse movimento de ampliação do letramento digital revela a busca por novos saberes diante das novas demandas impostas pela crise sanitária, demonstrando que pode haver uma ressignificação de sua prática pedagógica, já que, ao colocar em prática o que foi aprendido nessa formação, o docente passa ao papel de produtor de conteúdos audiovisuais, como por exemplo a produção de videoaulas, o que o permite articular múltiplas linguagens e modos de representação.

Esses relatos revelam a formação em áreas que antes da pandemia poderiam ser até inimagináveis. A especificidade do docente de língua portuguesa parece ter ficado em segundo plano, *“todo mundo no mesmo balaio”*. Pressuponho que o foco, ao menos no

primeiro momento, passou a ser “ensinar com tecnologia” e não “ensinar língua portuguesa com tecnologia”. A emergência provocada pela crise sanitária deslocou o foco da especificidade disciplinar para a sobrevivência pedagógica.

Esse movimento revela o que Mishra e Koehler, 2006, apud Bacich (2018) chama de intercessão CT (Conhecimento Tecnológico) + CP (Conhecimento Pedagógico) ou seja, Conhecimento Tecnológico Pedagógico, que demonstra como as tecnologias podem apoiar estratégias de ensino e aprendizagem com integração significativa.

Isso nos remete a Freire (1996, p. 46), quando salienta que “ensinar exige curiosidade, disponibilidade para a mudança, para a aventura, para a abertura”. Ou seja, esse tipo de formação exigiu exatamente a disponibilidade para a mudança, embora o/a professor/a não tivesse muita escolha no contexto da pandemia. Assim, essas formações podem levar a ampliação do repertório pedagógico e tecnológico dos professores, que certamente terá impacto em sala de aula. Vejamos mais alguns recortes dos depoimentos:

Relato 11

*SABRINA: Eu participei de alguns simpósios, fiz o curso oferecido pelo Instituto logo no início da pandemia. Fiz alguns simpósios sobre educação a distância. Fiz um, logo no início, **um curso bem amplo bem completo, com bastante profundidade e com bastante conteúdo.** Um curso muito bom.*

Relato 12

*PAULA: Inicialmente **tive que aprender sozinha**, posteriormente começaram a oferecer alguns cursos na área. Algumas capacitações, algumas ofertadas pelo próprio Instituto Federal, de metodologias ativas.*

Relato 13

*JÚLIA: **Fiz o curso oferecido pelo IFNMG para o uso das tecnologias e depois eu fiz um de metodologias mais recentemente.** Não sei como aconteceu nos outros Campus, aqui não era obrigatório, né, os professores fazerem esses cursos. Então, assim, eu quis fazer. Vi a necessidade, outros colegas não, né? Foi bem livre essa questão da escolha, né?*

Relato 14

*SARA: De forma online também, tá? Então, **várias formações foram passadas para gente com muita intensidade, né? Então a gente teve uma ... uma formação bem intensa.***

Os relatos 11-14 foram mobilizados para demonstrar a movimentação docente em se preparar para o ERE, ao frequentarem os cursos de formação para o uso de TDICs. Observo

que, ao perceberem a nova realidade que os direcionava para um ensino que exigiria o conhecimento em tecnologias digitais, a maioria dos docentes participaram das formações oferecidas pelo IFNMG.

No entanto, o fato de eles terem participado dessas formações não significa, necessariamente, desenvolver letramento digital, pois pode indicar apenas aquisição de habilidades instrumentais, o que por si só já é bastante relevante. Seria necessário analisarmos que tipo de formação foi feita: se foi centrada no “como usar” ou voltada para o “como ensinar com”, mas esse não é nosso foco. O mais relevante é refletirmos o quanto houve um movimento coletivo dos/as professores/as ao participarem das formações em que eles/as assumiram o papel de protagonistas de sua própria aprendizagem.

Outro ponto abordado pelos/as professores/as que aparece nos relatos que seguem é o fato do docente enfatizar o papel fundamental dos colegas docentes já letrados em tecnologia digital, ou que já usavam diversas ferramentas tecnológicas mesmo antes da pandemia, tiveram em sua formação para o uso de TDICs. Vejamos os relatos:

Relato 15

JÚLIA: Eu aprendi mais nos momentos em que os colegas se colocavam nessa iniciativa formativa. Aqui no Campus Salinas, a gente teve vários momentos assim, um colega que já estava usando o Google Forms para avaliação há mais tempo e fazia uma live com a gente. Em outro momento, um colega que já usava o Classroom, ou era uma colega que estava no pós-doutorado e que envolvia tecnologias metodologias ativas. Acredito que essas formações oficiais foram muito importantes, mas acho que a gente fala pouco e investe pouco nessa formação entre pares também. O quanto, às vezes, esse caminhar lado a lado de um colega, sentar e falar: vem aqui que eu vou te ajudar a fazer isso. O quanto isso ensina e principalmente porque tá ali na minha realidade. Eu vi, inclusive, colegas que não tinham nenhum letramento digital. E, às vezes, um outro colega que já usava. Independente do contexto de pandemia de sentar e falar, eu vou te ajudar aqui, eu vou te ajudar a fazer as suas turmas no Classroom, ter essa boa vontade mesmo de trabalhar junto com o colega nesse intuito.

Relato 16

GUILHERME: A [colega] que já trabalhava com educação à distância há muitos anos no Instituto Federal contribuiu muito, tanto para os professores, quanto para os alunos. Essa formação foi muito útil. Porque era alguém dentro da própria instituição que já tinha um conhecimento muito vasto na área e que contribuiu inclusive com outros campi.

Relato 17

*RAVI: Ele (o IFNMG) ofereceu essa capacitação antes do início das aulas remotas, mas por motivos pessoais, eu não pude participar **tive uma certa orientação de colegas que participaram, mas as coisas eu fui descobrindo ali mesmo como autodidata, como é que faz? Como é que grava? Eu fui mesmo desbravando.** Porque eu tive durante a pandemia uma série de transtornos. **Eu perdi meu pai. Meu pai faleceu de Covid-19, foi mais ou menos na mesma época que começou o ensino remoto**, então foi um período muito difícil. É uma doença extremamente difícil, porque quando você tem um ente querido que está doente, você vai preparando o seu espírito para esse momento de perda. A grande, grande, grande dor que a covid causa é porque ela não permite a você se preparar para esse momento, tão pouco elaborar o luto que é uma etapa muito importante para quem perde alguém. Então, assim, toda vez que eu falo desse assunto, eu acabo me emocionando, então foi justamente por causa dessa perda pessoal que eu não acompanhei essa capacitação. Mas tive orientação posterior. Foi algo, assim, extremamente terrível, porque você é pego de surpresa. Aquela pessoa é arrancada da sua vida assim de um dia para o outro e você tem que lidar com essas questões.*

Esses relatos revelam uma dimensão complementar à formação docente institucionalizada, oferecida pelo IFNMG: a formação por meio da colaboração e da experiência. Quando Júlia afirma que “*Eu aprendi mais nos momentos em que os colegas se colocavam nessa iniciativa formativa*”, revela que a formação proporcionada por um colega se tornou bastante exitosa por serem trocas espontâneas de conhecimento, de experiências e de práticas pedagógicas. O fato de o colega formador estar diretamente envolvido nas questões práticas do contexto escolar, conhecer as necessidades do colega, a formação acontece de maneira significativa, já que se trabalha diretamente na busca de soluções para situações cotidianas.

Essa perspectiva vai ao encontro da afirmação de Tardif (2014, p. 53) quando discorre que a transmissão de saberes pelos professores não acontece apenas nos contextos formais, eles compartilham com seus pares seus saberes por meio do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula etc. Além disso, eles também trocam informações sobre os alunos. Em suma, eles dividem uns com os outros um saber prático sobre sua atuação.

Júlia completa dizendo: “*acredito que essas formações oficiais foram muito importantes, mas acho que a gente fala pouco e investe pouco nessa formação entre pares também. O quanto, às vezes, esse caminhar lado a lado de um colega, sentar e falar: vem aqui que eu vou te ajudar a fazer isso*”. É interessante essa visão da professora, pois ela deixa em evidência uma situação bastante corriqueira que faz parte do contexto escolar: a

cumplicidade entre colegas de trabalho. Na minha perspectiva, a formação colaborativa e experiencial permite possibilidades de aprendizagem além das convencionais, sendo muitas vezes invisibilizadas, mas que fazem parte de um mundo de formação muito presente no dia a dia das escolas, não apenas durante o contexto da pandemia.

Nessa direção, Nóvoa (1992, p. 25) afirma que “os professores aprendem, sobretudo, no interior de comunidades de prática, em contextos de trabalho colaborativo, onde o saber se constrói na troca de experiências e na partilha de saberes”. O referido autor é um dos estudiosos que validam a importância das interações entre pares como parte de um processo formativo que colabora para constituição da identidade e do saber do professor.

De modo semelhante à docente Júlia, Guilherme, no relato 16, ressalta a relevância da aprendizagem colaborativa entre pares, “*a [colega] que já trabalhava com educação à distância há muitos anos no Instituto Federal contribuiu muito, tanto para os professores, quanto para os alunos. Essa formação foi muito útil*”, revelando que trocas de saberes e experiências contribuíram significativamente não apenas para o desenvolvimento profissional dos docentes, mas dos alunos também.

Dessa forma, considero pertinente apontar a relevância da troca de experiências entre pares no contexto de uso das TDICs, uma vez que, quando o/a colega, com conhecimento e formação na área de tecnologia digital, que possui letramento digital, se prontifica a ajudar na formação do/a colega, o conhecimento é construído de maneira dialógica, a fim de atender as demandas concretas das atividades pedagógicas.

Assim como os professores Júlia e Guilherme, Ravi também menciona sobre a ajuda que teve dos pares ao não ter participado das formações oferecidas pelo IFNMG, porém destaca um aspecto bastante interessante na formação docente: o de ser protagonista do seu próprio aprendizado, “*fui descobrindo ali mesmo como autodidata, como é que faz? Como é que grava? Como é que eu fui mesmo desbravando?*”.

Ao analisar essa abordagem, compreendo que o ERE exigiu dos professores respostas rápidas. Muitos recorreram a tutoriais, vídeos no *YouTube*, fóruns e trocas informais com colegas para aprender. Muitos docentes desenvolveram competências digitais, não necessariamente por meio de cursos formais, mas por meio da experimentação e da prática reflexiva.

Porém, ao ser abordado sobre a participação em formações sobre tecnologias digitais, Ravi afirma não ter participado por um motivo pessoal muito difícil, a perda de seu pai, vítima da Covid-19. Ravi dedica parte do nosso tempo de entrevista para desabafar sobre esse acontecimento.

O relato de Ravi é muito potente e comovente pois mostra o retrato do Brasil e do mundo em meados de 2020, início da pandemia no Brasil. Isso nos leva a fazer muitas reflexões de como foi o ERE, pois, para além das adaptações que o professor precisava fazer para que o ensino continuasse, muitos estavam enfrentando problemas de ordem emocional muito intensos. Como pensar em formação, se as incertezas com a doença assombravam. Como buscar formação em meio ao luto.

De acordo com dados oficiais do Ministério da Saúde, ao final de 2022, o Brasil acumulava cerca de 700 mil mortes por Covid-19, evidenciando a magnitude dos impactos da pandemia no país. Esse era o contexto da escola, o momento em que as aulas não podiam parar era o mesmo em que milhares de pessoas perdiam seus entes queridos, dentre esses, professores, alunos, técnico-administrativos, pais, avós.

A comunidade escolar sofria junto com a sociedade de modo geral. Adicionado a essa situação, que por si só já é bastante desoladora, havia um agravante: as pessoas falecidas de Covid-19 eram enterradas sem velório adequado, pois não era possível aglomeração. Dessa maneira, seus familiares eram impedidos do último adeus. Destaco isso com o intuito de evidenciar que o contexto da pandemia foi muitas vezes perturbador, triste e solitário e que mesmo assim, a escola seguiu, ela precisava seguir. Ravi precisou seguir, e seguiu. Em seu relato, ele afirma: *“eu gravava, fazia a edição, fazia abertura, praticamente virei um YouTuber. Minhas aulas eram todas bonitinhas, editadas, com introdução, com vinheta, do jeitinho que eu acho que tem que ser. Porque eu acho que estimula mais o aluno a ver as aulas”*.

Considero que, embora a pandemia tenha trazido à tona a necessidade de formação em tecnologia digital, os documentos norteadores da carreira docente, no eixo de linguagens, conforme mencionado anteriormente, já previam a articulação entre o ensino e os diversos meios de tecnologias de informação e de comunicação (TDICs), mesmo antes do ERE. Neste sentido, Ribeiro (2006, p. 86-87) salienta que “o professor precisa, então, além de guiar-se pelas orientações dadas pelos PCN, atualizar-se com relação às tecnologias intelectuais disponíveis no mundo de hoje”, para formar alunos críticos, participativos e que sejam capazes de atuar nas mais diversas situações comunicativas. Na BNCC (Brasil, 2018, p. 22), há o destaque de que as tecnologias digitais “ampliam os modos de interação, criação e circulação de discursos, sendo fundamentais para a construção do conhecimento e para a participação social”, ou seja, as linguagens contemporâneas têm como parte constitutiva as tecnologias digitais, não sendo possível que a escola se mantenha distante desta realidade.

Os relatos dos docentes apontam para um movimento de formação emergencial, em que o aprender a usar tecnologias digitais não se deu por escolha, mas por urgência. Mesmo com diretrizes e documentos oficiais como Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000b) e a BNCC (Brasil, 2018) orientando sobre a importância das tecnologias digitais para o ensino, inclusive o de língua portuguesa, esse letramento digital, na prática, não aconteceu ou, mesmo que tenha acontecido, não foi suficiente para atenuar os impactos provocados pela necessidade de uso abrupto de recursos tecnológicos como mediadores do ensino aprendizagem no período pandemia, o que evidenciou a necessidade de formação em tecnologia digital.

Tudo isso corrobora com a ideia de que a normalização das tecnologias digitais ainda não aconteceu no contexto escolar, revelando que a ausência dessa normalização do uso das tecnologias digitais nas práticas docentes tende a intensificar as dificuldades quando o contexto exige sua adoção imediata (Bax, 2003). Porém, outra questão que devemos levar em consideração, está no fato de as tecnologias estarem em constantes mudanças, exigindo formação e atualização constantes. Nesse sentido, Ribeiro (2021) traz alguns apontamentos que envolvem o letramento digital. Para a autora o letramento digital tem como característica ser mais amplo, composto por camadas de complexidade progressivas e que se transforma continuamente em resposta às mudanças sociais, tecnológicas e comunicacionais. Assim como os demais letramentos, ele não é estático, mas constantemente reconfigurado pelas práticas de comunicação que permeiam o cotidiano, exigindo atualização permanente dos sujeitos.

O letramento digital se modifica e muda conforme a “comunicação viva” da qual fazemos parte, evolui. Essa afirmação de Ribeiro (2021) é interessante, uma vez que demonstra a volatilidade das ferramentas digitais, o que também justifica a necessidade de o docente buscar formação a fim de atender às novas demandas emergentes da pandemia de Covid-19.

Posso inferir a partir de Ribeiro (2021) que, mesmo que o docente tenha letramento digital, o fato de as tecnologias digitais estarem sempre mudando, naturalmente exige uma frequente atualização. É inegável que conceitos e práticas básicas nem sempre mudam, mas muitas técnicas e ferramentas são sempre atualizadas ou modificadas. Coscarelli (2021, p. 24), afirma que “a mediação digital do ensino exige o domínio de ferramentas e linguagens próprias do meio virtual, o que implicou, para muitos professores, uma curva acentuada de aprendizagem”.

Os relatos dos docentes até este ponto demonstram que a transição para o ensino remoto emergencial foi marcada por um processo de adaptação complexo, que exigiu formação para o uso de TDICs, mas que também foi permeado por incertezas e pela necessidade de reconstruir práticas pedagógicas em um curto espaço de tempo. Assim, compreender as experiências vividas pelos professores nesse período implica analisar os obstáculos enfrentados tanto no contato inicial com as ferramentas digitais, quanto ao longo do ERE. A próxima seção, portanto, volta-se para a discussão sobre os desafios com as tecnologias digitais no início do Ensino Remoto Emergencial.

3.3 *Eu fiquei muito perdida com a tecnologia*

Início esta seção com a frase de Sara: “*Eu fiquei muito perdida com a tecnologia*”, a qual resume, em poucas palavras, o sentimento de muitos professores naqueles primeiros momentos de adaptação para o ERE, reforçando os desafios vivenciados na integração das tecnologias em suas práticas pedagógicas, sendo essa uma questão que ressoa na maioria dos relatos. Vejamos alguns recortes dos depoimentos:

Relato 18

HELENA: *Minha principal limitação era falta de habilidade em utilizar as ferramentas tecnológicas, isso exigia muito tempo para montar uma aula. Você tinha que assistir um vídeo detalhado e buscar sanar essa falta de habilidade no uso da tecnologia, de ter que usar esse recurso, de ter que projetar o conteúdo que será trabalhado ali, usando aquela ferramenta. Isso tomava muito tempo, muito tempo mesmo. E a gente tinha que ensinar os alunos a usar também.*

O relato de Helena, assim como o de Sara, sintetizam o sentimento de insegurança e de despreparo que marcou a experiência de muitos docentes durante o ensino remoto. Retomo o trecho em que Helena afirma: “*Minha principal limitação era falta de habilidade em utilizar as ferramentas tecnológicas*”, demonstrando um descompasso entre as demandas tecnológicas e as competências da docente com relação a essas tecnologias. Depreendo que a dificuldade de Helena em usar as ferramentas tecnológicas digitais expressa não apenas uma dificuldade individual, mas também um reflexo das lacunas formativas e da ausência de políticas estruturadas de letramento digital no contexto escolar.

Outra reflexão que se apresenta neste contexto diz respeito à alta carga de trabalho docente. Considero a profissão de professor uma das profissões que mais exige preparação e

disponibilidade. Para ser executada são necessários três estágios: o primeiro, em que o professor precisa planejar a aula, estudar e preparar-se, selecionar material, elaborar material. Geralmente essas ações são feitas em lugar diverso da escola, em casa, por exemplo. O segundo é a execução da aula, feita na escola, na sala de aula, ou na sala de aula virtual. O terceiro é a correção das atividades que foram propostas em sala de aula, que geralmente é feita em lugar diverso da escola, em casa, por exemplo.

Todo esse processo já exige do/a docente esforço e tempo de trabalho, que muitas vezes não é contabilizado em sua carga horária de trabalho semanal, visto que muitos o executam em suas próprias residências. Muitas vezes, esse trabalho é invisibilizado pelas instituições, porém é extremamente necessário e demanda tanto quanto se estivesse sendo executado na escola.

Logo, se olharmos sob a perspectiva de que o/a docente, em condições normais de trabalho, já extrapola sua carga horária semanal, é necessário pensarmos no contexto de pandemia, em que o/a professor/a, como mencionado no relato de Helena, muitas vezes, não sabia usar ferramentas tecnológicas digitais, tampouco práticas pedagógicas e metodologias de aulas *on-line* e teve que aprender, em tempo recorde, a utilizá-la para lecionar. Além disso, outro desafio que se apresentava é que o professor mal havia aprendido a usar determinado recurso digital e já se encontrava incumbido de ensinar os alunos a usar esse recurso também.

Complementando essa perspectiva, Glasser e Pires-Santos (2024, p. 61) salientam que os desafios vivenciados pelos/as professores/as foram provenientes, “principalmente, pela falta de formação de muitos professores/as, que tiveram que aprender de forma simultânea, ou seja, ao mesmo tempo em que aprendiam a usar as ferramentas, tinham que utilizá-las e também ensinar os/as alunos/as a usá-las”. Para aprofundar essa análise, recorro às reflexões de Moran (2000, p. 30), bastante pertinentes nesse contexto, em que afirma que “o professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador”. O relato de Helena: “*Você tinha que assistir um vídeo detalhado e buscar sanar essa falta de habilidade no uso da tecnologia*” dialoga com as reflexões de Moran (2000), uma vez que o/a professor/a buscava sanar suas dificuldades com as tecnologias digitais para em seguida trabalhar com seus alunos.

Essa discussão é ampliada por Monte Mór (2020, p. 9), ao destacar que a pandemia de Covid-19 evidenciou ainda mais a necessidade de formação docente para o uso de TDICs na educação básica e universitária no Brasil. Nas palavras da autora, muitos professores possuíam “poucos conhecimentos sobre o manuseio de tais aparelhos, serviços e redes para a

realização de um trabalho remoto, como alternativa ao ensino presencial”. Destaco a reflexão de Monte Mór (2020) sobre a falta de formação em letramento digital em uma parcela dos professores no Brasil. Porém, é interessante ressaltar que as tecnologias digitais evoluem muito rápido, e diariamente novos aplicativos e ferramentas digitais são disponibilizadas, ou seja, o professor sempre terá necessidade de aprender.

Na mesma direção de Helena, o relato de Carol também evidencia marcas das dificuldades vivenciadas pelos/as docentes, principalmente no início do ensino remoto, vejamos:

Relato 19

CAROL: No início a gente ficou, acho que todo mundo ficou meio perdido. Mas, logo fomos pegando o ritmo, descobrindo como é que de fato funcionava [o ensino remoto], ficou mais fácil. O interessante foi que nós dividimos [as disciplinas] em módulos. Eu fiquei com o primeiro módulo e depois do primeiro módulo eu entendi como é que funcionava aquilo ali. Aí o quarto módulo foi muito tranquilo, já deu pra funcionar. Lógico que muito trabalho, né? Porque tudo novo demanda trabalho.

No relato 19, podemos perceber que há um alinhamento em relação ao relato 13, pois ambos demonstram dificuldade com relação às tecnologias digitais. Tal situação pode ser compreendida como reflexo de um contexto em que o professor não se sente capacitado e confiante o suficiente com relação aos recursos tecnológicos, por isso não as incorporam plenamente em suas práticas pedagógicas. Em minha percepção, essa situação evidencia que o uso das tecnologias ainda é percebido como algo imposto, que exige esforço adicional e provoca insegurança.

Carol afirma que, à medida que foi trabalhando, foi aprendendo e aperfeiçoando seu trabalho, isso demonstra o caráter emergencial do ensino *on-line*. Tal aspecto converge com as discussões propostas por Hodges *et al.* (2020, p. 6), “Planejar, preparar e desenvolver um curso universitário totalmente on-line costuma tomar de seis a nove meses antes da entrega”. Isso significa que é necessária uma preparação, planejamento e principalmente formação para que o docente consiga desempenhar um trabalho de qualidade, que contemple competências indispensáveis à formação do aluno. Contudo, ainda nas palavras dos autores, “é impossível que, de um dia para o outro, todos os membros do corpo docente se tornem especialistas no ensino e aprendizagem on-line, na situação atual em que os prazos de entrega variam de algumas semanas a um único dia” (Hodges *et al.*, 2020, p. 6).

Diante disso, a imprevisibilidade que a pandemia trouxe refletiu inteiramente no contexto escolar. Quando Carol afirma que “*no início a gente ficou, acho que todo mundo ficou meio perdido*”, acredito que ela não estivesse referindo-se apenas às questões de tecnologias digitais, a elas também, mas a situação era muito ampla e bastante complexa, foi imposta por uma realidade inédita — a Covid-19.

Nessa perspectiva, é válido ressaltar algumas particularidades relacionadas ao confinamento imposto durante a pandemia. No âmbito psicológico, o isolamento social causou ou intensificou muitos quadros de ansiedade, estresse e depressão, pois houve uma ruptura, por um longo período de tempo, de rotinas e de convívio social que afetaram sobretudo o bem-estar emocional.

Consequentemente essas questões refletiam diretamente no contexto educacional, pois “passamos da certeza de um funcionamento escolar presencial, para a incerteza de como seria o funcionamento na semana seguinte” (Santos, 2020, p. 125). Paiva (2020) complementa essa perspectiva dizendo que, em todos os estudos sobre educação e tecnologias, a teoria não previu a imposição (provocada pela Covid-19) do uso de tecnologias digitais nas escolas, e os docentes sentiram o impacto dessa imposição em seu dia a dia, com mudanças tão intensas e de longa duração.

Em seguida, Carol acrescenta que a sua dificuldade em trabalhar com as tecnologias digitais está relacionada à sua idade. Vejamos:

Relato 20

*CAROL: A gente tem muita dificuldade com as tecnologias. Particularmente, eu acho que como eu sou de uma geração que ficou adolescente sem o computador, então, até hoje eu ainda tenho algumas limitações nesse sentido. Vocês são jovens, é mais fácil, mas pra minha geração é mais complicado mesmo. **Eu tive que me capacitar muito para conseguir compreender, para conseguir utilizar também.** Não sei nem se eu utilizei com muita destreza não, mas foi feito assim. Do jeito que podíamos, se houvesse tempo de preparação, de maneira mais adequada, poderia ter sido melhor.*

Nesse relato, Carol levanta dois pontos que considero bastante relevantes: o primeiro mostra que a docente se autoenquadra em um perfil analógico, que não se apropriou da linguagem digital, “*A gente tem muita dificuldade com as tecnologias*”, “*eu acho que como eu sou de uma geração que ficou adolescente sem o computador*”. Em sua fala, percebo a insegurança ao ter que trabalhar com intermédio de tecnologias digitais, pois não possuía letramento digital necessário para tal.

Entretanto, vale ressaltar que a dificuldade apresentada pela docente pode ter se dado não por ser de geração anterior às tecnologias digitais, mas por não ter encontrado, em algum momento de sua carreira, a oportunidade de se formar, se capacitar e apropriar-se de letramento digital. Da mesma forma que um professor que tenha nascido na era digital pode ter as mesmas dificuldades ao ter que fazer uso de tecnologias digitais, uma vez que nascer, ou não, em determinada época não é fator determinante para ser letrado digitalmente, muito menos integrar as tecnologias digitais às práticas pedagógicas.

Nessa direção, Buzato (2017, p. 245) afirma que hoje temos muitos professores jovens que foram socializados nas mesmas dinâmicas que envolvem as tecnologias digitais, de executarem diversas atividades ao mesmo tempo, acesso a múltiplas espaços virtuais, múltiplas linguagens e mídias, mas que têm dificuldades em trabalhar em sala de aula com as tecnologias digitais. Assim, ele considera “simplista acharmos que os professores mais velhos têm outro perfil porque são mais velhos. Penso que os mais jovens talvez sofram mais do que os mais velhos porque a escola como tecnologia os condiciona, até certo ponto, a portarem-se como os mais velhos.”

Considero que a maneira de minimizar esse impasse reside em formações iniciais e continuadas que realmente considerem o nível de letramento digital em que o docente se encontra e, a partir daí, sejam oferecidas formações com metodologias ativas em que ajude o professor a integrar as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Kenski (2007) salienta sobre a importância de repensar os cursos de graduação, de modo a incluir momentos que permitam aos estudantes em formação, iniciar e aprofundar suas interações, especialmente no âmbito pedagógico, com a tecnologia.

O depoimento de Júlia reforça a necessidade de formação apresentada por Kenski (2007):

Relato 21

***JÚLIA:** A gente foi lançado nessa realidade desses remotos sem nenhuma preparação para isso, alunos e professores. Muitos alunos não tinham apoio em casa, os pais também não sabiam como lidar com isso. Então eles não tinham estrutura física, nem emocional para lidar com tudo isso. A capacidade de concentração deles diminuiu demais.*

O relato de Júlia evidencia o caráter de imprevisto que marcou o cenário educacional, durante a pandemia de Covid-19. A docente faz reflexões do momento em que se inicia o ERE em que, professores, alunos e até os pais apresentaram dificuldades de adaptação. Ela

menção, ainda, a questão da estrutura familiar, uma vez que o ensino remoto evidenciou muitos problemas enfrentados pelas famílias brasileiras, tanto relacionadas a estruturas físicas, de ordem socioeconômica, quanto emocionais. Para Santos (2020, p. 15-21) “Qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais do que para outros”. O autor complementa dizendo que “os grupos sociais mais vulneráveis estão mais expostos às consequências da pandemia”.

A ruptura brusca do modelo de ensino anterior provocado pela pandemia de Covid-19 demonstra um despreparo coletivo, em que nem docente nem alunos tiveram tempo para planejamento, formação prévia ou adaptação devido ao caráter de imprevisibilidade com que tudo aconteceu. Acredito que quando Júlia afirma: *“a gente foi lançado nessa realidade desses remotos sem nenhuma preparação para isso, alunos e professores”*, ela estava se referindo não apenas à falta de habilidade com relação às ferramentas digitais, como afirma Duarte (2020, p. 45), o “ensino remoto emergencial evidenciou que o uso das tecnologias na educação não é apenas uma questão de domínio técnico, mas envolve aspectos pedagógicos, emocionais, sociais e materiais que precisam ser considerados nas políticas e práticas educacionais”. Assim, posso depreender do relato de Júlia que as questões que envolveram o uso das tecnologias durante o ERE vão além do simples manuseio das ferramentas digitais, diz respeito a um problema de ordem estrutural, que envolve, como mencionado por Duarte (2020), aspectos pedagógicos, emocionais, sociais e materiais.

Ainda nessa perspectiva Moran (2015, p. 23), destaca que “A mudança para uma educação mais digital não depende apenas do domínio técnico das ferramentas, mas de transformações profundas nas concepções pedagógicas, na cultura organizacional da escola e nas condições estruturais que sustentam a aprendizagem”. Nesse sentido, para além do letramento digital docente, esses aspectos relevantes entram em jogo com relação à integração das tecnologias às práticas pedagógicas do ensino de língua portuguesa.

A seguir, passamos a outro desafio apresentado pela docente:

Relato 22

HELENA: A gente teve que reaprender o que é aula e extrapolar a ideia do que é a aula durante a pandemia, ter que pensar a aula para além daquilo que a gente aprendeu. Na graduação, aquela aula que a vida toda a gente teve, aquela concepção de aula que o professor vai despejando na cabeça. Então, para mim, foi um desafio fazer essa adaptação. Até o momento que você consegue compreender, porque pegou a gente muito de surpresa, assim, a gente tinha uma concepção de aula muito tradicional, muito conteúdo, muito bancária, porque a nossa, é uma formação bancária. E aí

“você tentar não reproduzir isso no ensino remoto para mim foi um desafio, a insegurança de você estar presa assim. Ai meu Deus, esse conteúdo eu tenho que enxugar. Eu preciso ver o que é importante.”

A reflexão apresentada por Helena, *“a gente teve que reaprender o que é aula e extrapolar a ideia do que é a aula durante a pandemia”*, vai ao encontro da sequência apresentada por Júlia, *“a gente foi lançado nessa realidade desses remotos sem nenhuma preparação”*, reforçando o movimento de adaptação pela qual os professores foram obrigados a passar, como uma resposta ao que elas tiveram que fazer naquele momento.

No Relato de Helena, percebo alguns apontamentos referentes à sua formação inicial. Ela faz críticas ao modelo de ensino praticado em sua graduação e demonstra um esforço em não replicar esse formato de ensino em suas práticas como docente, durante o ERE. Essa reflexão vai ao encontro de Freire (1987), que critica a educação bancária, como explicitado por Helena: *“o professor vai despejando na cabeça”* que seria a transferência de conhecimento do professor para o aluno, sem reflexão, sem diálogo, sem problematização.

Em minhas análises, esse relato revela um movimento de profunda reconstrução da prática docente e de ressignificação de sua própria identidade profissional, uma vez que ela demonstra consciência de que sua formação esteve ancorada em uma formação centrada na transmissão de conteúdo. Essa tomada de consciência das limitações impostas pelas práticas “tradicionais” é um passo significativo para a transformação educativa que poderão ser superadas por meio do diálogo e da problematização.

É oportuno ressaltar que a fala da professora em que demonstra sua angústia com relação à prática de metodologia bancária/tradicional a incomodou porque iria reproduzi-la no formato digital. Contudo, com relação ao ensino presencial ela ainda não havia tido essa tomada de consciência. Nesse contexto, pontuo uma questão que considero relevante relacionada à “pedagogização acrítica” de Buzato (2017), que denomina como práticas tradicionais e descontextualizadas com o uso do computador. O autor destaca a importância da formação inicial, base da formação docente, ser consistente, pois irá refletir, inclusive na sua autonomia ao utilizar as tecnologias digitais com maior desenvoltura. Na ausência dessa base, o docente tende a restringir sua atuação a recursos mais tradicionais, por oferecer maior previsibilidade e controle sobre o processo de ensino.

Dessa maneira, com um conhecimento consistente em sua área de atuação, o/a docente, pode se sentir seguro ao utilizar ferramentas tecnológicas, mesmo que elas possam direcionar para caminhos que se apresentem como desafios que exigem uma postura crítica, flexível e inovadora do professor. Acredito que a falta de domínio em sua especialidade pode

levar o docente a reproduzir métodos e técnicas, que destoam “de práticas escolares mais condizentes com as práticas do cotidiano dos jovens” (Buzato, 2017, p. 244).

Outra dificuldade apresentada nos relatos com relação à adaptação ao ERE, vejamos:

Relato 23

RAVI: Esse ensino remoto não foi pensado na perspectiva do ensino à distância, então até a gente entender e fazer essas adaptações foi uma coisa muito complicada. Fazer essa transição, tentar mesclar esse ensino que é presencial com características que são do ensino EaD foi uma coisa muito difícil, não foi fácil, foi extremamente difícil. O ensino teve que ir se moldando com o passar do tempo, e a partir da nossa experiência a gente foi construindo. Mas no final, a gente, assim, tudo dá certo, no final, né?

Com o distanciamento social, houve a necessidade de uma adequação no formato de ensino existente, daí que o ensino remoto se apresentou como uma solução temporária, de caráter emergencial, para suprir as necessidades das comunidades escolar e acadêmica. Assim, o calendário letivo ficaria mantido e os alunos não seriam privados da experiência escolar, visto que a situação de pandemia não seria algo tão passageiro.

A fala de Ravi faz coro à fala de outros participantes da pesquisa em que percebo o quanto a dinâmica de ensino remoto os deixou inseguros. O professor enfatiza: “*Fazer essa transição, tentar mesclar esse ensino que é presencial com características que são do ensino EaD foi uma coisa muito difícil, não foi fácil, foi extremamente difícil*”. Essa fala indica um período de resistência, insegurança e sobrecarga emocional e profissional que evidencia a complexidade do ERE, a falta de familiaridade com as ferramentas digitais e a rápida necessidade de reorganização de todo trabalho pedagógico.

Hodges et. al (2020, p. 3) afirmam que “o aprendizado on-line eficaz resulta de um planejamento e design cuidadosos, usando um modelo sistemático de design e desenvolvimento”. No entanto, as principais diferenças entre a EaD e o ERE estão relacionadas ao tempo de preparação para início dos trabalhos, pesquisas específicas da área e formação docente específica. O desconforto e incerteza demonstrados por Ravi, nesse período de adaptação, converge com nosso entendimento sobre a temática, pois o ERE não foi planejado, foi uma mudança imposta.

Os dizeres de Ravi levam-nos a refletir sobre questões relacionadas não apenas ao uso das tecnologias digitais, mas sobre as práticas pedagógicas que foram lançadas mão pelos docentes ao trabalhar no ERE, visto ser um ensino mediado por tecnologias digitais com

características do ensino presencial. Tudo isso causou uma confusão que, de acordo com o relato do docente, ele foi assimilando e adaptando a longo prazo. Isso nos leva a inferir que outros desafios surgiram a partir desse ensino *on-line*, como por exemplo a questão da interação, que veremos adiante.

Ao longo dessa seção, os docentes, em seus relatos, apresentaram suas dificuldades de adaptação com relação às tecnologias digitais. Posso depreender que vários aspectos devem ser levados em consideração, pois o momento foi vivido dentro de um quadro de pandemia, de saúde pública. Entretanto, essa dificuldade nos sugere, de acordo com a perspectiva de Bax (2003), como um indicativo de que as tecnologias digitais ainda não estavam normalizadas nas práticas docentes. Elas não faziam parte do cotidiano pedagógico de forma natural e integrada, o que explica o sentimento de descontinuidade, o caráter contingencial, o sentimento de ressignificação de práticas pedagógicas e as dificuldades de adaptação ao ERE.

Nessa direção, passamos à próxima seção, em que discuto sobre um desafio que emergiu com relação ao contexto do ERE.

3.4 *Lecionar para uma série de fotos apenas foi uma coisa muito complicada para mim*

As condições e formato de trabalho em sala de aula mudaram totalmente com o ensino remoto, houve a necessidade de o professor “se reinventar” (expressão que ganhou bastante evidência durante a pandemia) para conseguir ministrar suas aulas por meio de plataformas digitais, em que as metodologias são bastante diferentes das desenvolvidas no ensino presencial. Diante da mudança de cenário imposto pelo isolamento social, as aulas mudaram de formato, acontecendo de maneira remota. No IFNMG, elas aconteciam assincronamente, por meio da plataforma *Google Classroom* e sincronicamente, por meio da plataforma *Google Meet*. Nesse contexto, uma outra questão relevante que se configurou como desafio abordado por muitos/as professores/as diz respeito à falta de interação dos alunos durante os encontros síncronos.

Desse modo, nesta seção, proponho-me a discutir e analisar os relatos referentes à falta de interação nos encontros síncronos, no momento da pandemia. Assim, uma das frases que me chamou bastante atenção e serve de título para esta seção: “*Falar, dar aula, lecionar para uma série de fotos apenas foi uma coisa muito complicada para mim*” revela a dificuldade de adaptação do ensino presencial para o ensino mediado pelas tecnologias digitais. Vale ressaltar que adoto, para esta análise, os conceitos em que a interação e interatividade são colocadas como complementares. Vejamos os excertos de Ravi, Luna e Júlia:

Relato 24

RAVI: Esses encontros foram muito complicados. Quando os alunos compareciam e entravam na sala virtual, a questão também do uso da câmera, porque eu tenho uma certa dificuldade de conversar com alguém sem ver a imagem da pessoa porque eu acho que precisa dessa interação. Então falar, dar aula, lecionar para uma série de fotos apenas foi uma coisa muito complicada para mim, eu preciso de feedback, de interação.

Quando Ravi menciona as dificuldades em “*lecionar para uma série de fotos apenas*” ele/a se refere ao uso da plataforma *Google Meet*, disponibilizada pelo IFNMG para a realização dos encontros síncronos. Esses encontros “representavam” as aulas presenciais, em que os docentes ministravam as aulas do conteúdo de cada disciplina.

Por meio desse relato, posso inferir que a presença dos alunos nesses encontros não era regular e, quando participavam dos encontros, não ligavam as câmeras para que o professor os visualizassem no momento da aula. Tal situação demonstra o sentimento de frustração do docente, pois acredito que ele esperava momentos similares aos que aconteciam no ensino presencial, em que as trocas de informações, o diálogo, as problematizações eram face a face, dessa forma, o docente conseguia promover a participação dos alunos na conversa, de forma que ambos iam construindo o conhecimento por meio de interações contínuas e da troca de experiências.

Já nos encontros mediados pelas tecnologias digitais, a dinâmica era diferente. De acordo com os dizeres do professor, não havia câmeras ligadas, havia apenas fotografias, não havia o mesmo movimento de ensino com o qual ele estava acostumado. Este estranhamento é natural, visto a mudança muito brusca e imposta. Entretanto, acredito que, no decorrer do ERE, o professor deva ter desenvolvido novas formas que minimizassem os efeitos negativos dessa falta de interação nos encontros virtuais. Vejamos mais alguns relatos:

Relato 25

LUNA: O principal desafio para mim foi o fato da interação ser bem menor, as pessoas não abriram a câmera. E geralmente eu gosto muito de conhecer as pessoas, conhecer os alunos, conversar sobre o nome de todos. Quando é muita gente e nesse caso eu não via o rosto deles. Pouquíssimos abriram a câmera, então, a minha principal dificuldade foi no trato humano mesmo, na interação pessoal com eles. E aí eu senti que a aula mudou muito porque era mediada pela tecnologia. A gente sabe que têm alunos com dificuldade e que são tímidos, ou acomodados, várias coisas acontecem numa sala de aula, mas você pessoalmente, você consegue mobilizar mais esses alunos, ou entender. Então, no ensino remoto eu não conseguia mobilizar,

nem entender aqueles que não falavam. E aí a minha dificuldade principal foi que essa mediação pela tecnologia não me fazia chegar até esses aí.

Relato 26

JÚLIA: Falta de interação, câmeras fechadas em muitos momentos.
Em muitos momentos, você estava ali falando e alguns alunos interagem, outros não.

Os relatos de Luna e Júlia convergem no sentido de que ambas entendem que há a necessidade de interação para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de maneira mais fluida. Nesse contexto, várias teorias estabelecem que a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano acontecem a partir da interação, provavelmente, seja por esse motivo que a ausência dela durante os encontros síncronos, no ERE, tenha causado bastante desconforto nos docentes. Recorro à teoria de Zona de Desenvolvimento proximal estabelecida por Vygotsky (2007) pois os conceitos trazidos por ela levam em consideração que a criança aprende ou se desenvolve a partir das experiências compartilhadas com o outro.

Nesse sentido, posso inferir que, nos encontros síncronos, a falta de interação, de acordo com a percepção das docentes, pode ter comprometido o processo de ensino aprendizagem. Quando Luna pontua sua dificuldade em trabalhar em uma sala de aula em que não há presença física dos alunos, estão presentes virtualmente, mas que não há interação, “*Pouquíssimos abriram a câmera, então, a minha principal dificuldade foi no trato humano mesmo, na interação pessoal com eles*”, revela que, no ensino presencial, as interações aconteciam o tempo todo — mesmo não sendo trocas relacionada ao conteúdo, elas aconteciam.

O depoimento de Luna revela o sentimento de empatia da docente ao demonstrar que a dinâmica interativa é necessária para a aprendizagem, especialmente quando se considera uma perspectiva que valoriza a troca tanto entre professor-aluno, quanto aluno-aluno, o confronto de ideias e a mediação docente. A angústia do docente com relação à falta de interação é válida, mas posso inferir que os motivos pelos quais essa interação não acontecia podem estar relacionados a: falta de internet de qualidade; falta de equipamento eletrônico; questões emocionais; práticas de ensino com metodologias não condizentes com a realidade vivida; dificuldade com a oralidade ou por outro aspecto inerente ao difícil momento vivido na pandemia. Dessa maneira, a situação abordada por Luna demonstra questões que vão além dos aspectos pedagógicos, bem como a necessidade de repensar estratégias que favoreçam a

interação e que o estudante se sinta acolhido no ambiente virtual. Dessa maneira, poderá haver uma participação mais ativa e significativa dos alunos.

No relato abaixo, Lis coloca em evidência uma questão bastante discutida no ensino mediado por tecnologias: o retorno. Ter um retorno do aluno a respeito do que está sendo trabalhado é essencial para que o professor possa planejar, selecionar e fazer as intervenções necessárias no dia a dia de uma sala de aula, vejamos:

Relato 27

LIS: Essa mediação sem feedback, para mim, foi pior, pior. Porque voltava pouca coisa, então eu ficava limitadíssima ali. Voltava muito pouco feedback, era muito pouco. Tendo em vista o que eu já fazia na sala de aula, foi frustrante. Lidar com a minha frustração foi terrível, terrível, mas pouco retorno eu diria pouco feedback. Aquela distância mesmo. Definitivamente não gosto de ensinar longe das pessoas, sou uma pessoa de toque, de olhar na cara. Você tá bem? Você não tá?

A situação relatada por Lis nos permite fazer uma analogia à obra de Freire (1987), *Pedagogia do oprimido*, pois leva-nos a pensar que a docente atua de forma em que o aluno ocupa um lugar de grande valor nesse processo de construção do conhecimento. Assim, a falta de troca, aluno-professor e professor-aluno afetou a dinâmica da aula de aula, nos encontros síncronos. Há na fala da docente uma angústia com a ausência do diálogo, das problematizações.

Entretanto, vale ressaltar que, no ensino mediado pelas tecnologias digitais, o retorno do aluno pode não ser apresentado ali, por meio do diálogo, mas por meio das respostas em fóruns, por meio da entrega e elaboração de trabalhos. A falta de interação durante os encontros síncronos não significa, necessariamente, falta de interação nos demais espaços disponibilizados para o aluno apresentar um retorno aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Nesse sentido, no ensino mediado pelas tecnologias digitais, o que realmente pode comprometer o aprendizado é a falta de interação nos diversos espaços disponíveis.

O ERE trouxe à tona uma questão que está relacionada a preparação do docente para atuar no ensino *on-line*, em que é necessária uma formação específica, pois as expectativas apresentadas por Lis com relação ao ERE não são condizentes com a realidade do ensino mediado por tecnologias digitais. Ela sente a necessidade e percebe, como afirma Moran (2000) sobre o ensino virtual, a importância de estar juntos fisicamente, pois é nesse momento que se conhece, criam elos, confiança, afeto.

Lis demonstra que sua experiência no ERE lhe permite tecer reflexões que evidenciam o conflito vivido pela docente, mas que pode ter sido vivido por muitos professores, em especial os que tinham suas práticas fortemente ancoradas na presencialidade. Ao afirmar “*definitivamente não gosto de ensinar longe das pessoas, sou uma pessoa de toque, de olhar na cara*”, revela uma compreensão de ensino para além da exposição de conteúdo, mas baseada no contato humano, nas expressões faciais, na interação humana direta. O ERE promoveu um sentimento de distância entre professor e aluno gerando insegurança e dificuldade de adaptação ao novo contexto educacional imposto pela pandemia.

Vejamos mais alguns dizeres de Lis:

Relato 28

LIS: Sou uma pessoa que fala olhando para o rosto do outro, se ele tá dormindo, se ele não tá. Modulo até minha voz. As câmeras fechadas foram um desafio muito grande para mim. [no ensino presencial] você tá ali, circulando, vendo. Olhando o tempo inteiro, então de repente, silêncio, o silêncio era uma das coisas que mais me incomodava. Eu estava ficando muito triste, muito doente, a minha condição emocional mesmo, porque eu não suporto aquelas câmeras fechadas, de silêncio absoluto, sou uma pessoa que gosta de falar, de tocar, de andar na sala de olhar o outro, de mudar a carteira, de ir lá para fora [da sala de aula] isso para mim foi um desafio muito grande.

Os dizeres de Lis revelam o quanto o ERE gerou uma ruptura nas dinâmicas do ensino, os professores não estavam preparados para lidar com questões, como falta de diálogo, falta de interação, falta de presença física. Quando a professora afirma “*sou uma pessoa que fala olhando para o rosto do outro, se ele tá dormindo, se ele não tá. Modulo até minha voz*”, demonstra o quanto esse novo formato de aula afetou a relação da professora com os alunos. O ensino presencial é mediado por olhares, gestos, silêncios e respostas imediatas, o que leva o/a professor/a a conduzir de diversas maneiras sua aula a depender do tipo de retorno que estiver tendo no momento.

Nesse sentido, as câmaras fechadas despertam na docente a sensação de estar só, de a aula não estar fluindo. O relato demonstra que o ensino ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. Ele está relacionado, muitas vezes, à construção de vínculos afetivos e à interação sensível com os alunos, diferente da educação bancária, em que o professor transmite seus conhecimentos e o estudante está ali apenas como receptor, como um “pote” que vai se enchendo passivamente de conteúdo (Freire, 1987). Dessa maneira, o relato evidencia como o ensino remoto desafiou a docência e exigiu dos professores a ressignificação de suas formas de interação pedagógica, além do domínio de ferramentas tecnológicas. Nessa perspectiva,

posso refletir no quanto o ERE é distinto da EaD, em que o docente se prepara para a falta de interação como acontece no presencial e se atenta à presença de interação nas demais atividades no ambiente virtual de aprendizagem. Passamos ao relato de Paula:

Relato 29

PAULA: A não presença física e principalmente a não interação com os alunos. O ensino de língua portuguesa, a partir dos gêneros textuais é muito dialogado, além de expositivo é mais dialogado e a dificuldade que os alunos não participavam muito. Principalmente na questão oral, fala.

Vimos que, no relato de Paula, também é demonstrado descontentamento com a falta de interação nos encontros *on-line* síncronos. Podemos inferir que a professora ansiava pela mesma dinâmica das aulas do ensino presencial, em que provavelmente havia diálogos, discussões, embates em torno das temáticas trazidas pelos gêneros textuais, uma vez que o ensino de língua portuguesa visa desenvolver habilidades linguísticas e comunicativas, como oralidade, leitura e escrita.

Contudo, é necessário pensarmos nos porquês de os alunos não interagirem muito. Podemos pensar que para atrair a atenção dos alunos não eram suficientes metodologias tradicionais e descontextualizadas, a chamada “pedagogização acrítica”, abordada por Buzato (2017), em que o docente utiliza de metodologias tradicionais mediadas por tecnologias digitais. É necessário ir além, é necessário o uso de ferramentas tecnológicas para produções multimodais, por exemplo, que podem ampliar as formas de expressão dos alunos e tornar o ensino mais dinâmico.

Entretanto, para isso, outros aspectos são indispensáveis, como por exemplo, domínio de ferramentas tecnológicas, tanto por parte do docente quanto por parte do aluno, práticas pedagógicas alinhadas ao contexto do aluno, internet de qualidade, espaço adequado para realização do estudo, dentre outros. Nesse mesmo sentido, Glasser e Pires-Santos (2024, p. 6) salientam sobre a importância de valorizar o contexto sociocultural dos alunos na integração das tecnologias digitais ao processo de ensino, para os autores, isso “significa não apenas substituir o caderno e o quadro negro pelas redes sociais e a internet como um atrativo, mas como possibilidade para se explorar os conteúdos escolares de forma contextualizada, problematizadora e crítica”.

Ainda nessa direção, outra situação de desafio evidenciada na fala dos professores diz respeito à adesão dos alunos ao ERE. Vejamos alguns excertos:

Relato 30

*SABRINA: um desafio foi a falta de adesão dos alunos às aulas síncronas. **Eles não gostavam, a gente tinha que insistir muito, tinha que inovar sempre para poder chamar atenção deles**, então a adesão e fazer com que eles estivessem de fato na aula que abrissem câmeras, que falassem nos microfones. Então essa foi a maior dificuldade, a participação ativa dos alunos nas aulas, era um malabarismo.*

Relato 31

*RAVI: Além disso, também teve a questão da adaptação dos alunos, que **não estavam acostumados com essa dinâmica de ensino**. Então foi muito difícil você conseguir captar a atenção do aluno.*

Relato 32

*GUILHERME: Porque alguns alunos abriam a sala do Meet de manhã e voltavam a dormir e deixava a câmera desligada, você não sabia se ele estava lá e às vezes, você tá explicando alguma coisa, vai chamar fulano de tal, e ele não respondia. **Eu via sempre quando terminava a aula ficavam uns três, quatro, cinco alunos ali que não saíam da sala, ou seja, eles não estavam ali**. Eles foram fazer outra coisa. Então essa era uma limitação que você não tinha garantia de se o aluno realmente estava vendo, ninguém podia garantir que o aluno realmente estava assistindo a aula. De repente, ele tava fazendo outra coisa, ou tava ajudando a mãe em casa, ou cuidando do filho. E tá sempre com câmera desligada, alto-falante o microfone desligado não tinha como saber realmente.*

Os relatos de Sabrina, Ravi e Guilherme revelam que embora haja legitimidade no incômodo dos professores, eles também demonstram a necessidade de olharmos sob uma perspectiva não apenas centrada no comportamento do aluno, mas sobretudo para uma compreensão mais ampla das condições sociais, culturais e subjetivas que atravessaram o ensino remoto. Quando Sabrina afirma “*Eles não gostavam, a gente tinha que insistir muito, tinha que inovar sempre para poder chamar atenção deles*”, devemos lembrar das diversas questões que permearam a vida da população de modo geral, no contexto da pandemia, como por exemplo: dificuldades econômicas — muitas pessoas, inclusive alunos e pais de alunos enfrentaram desemprego, redução de renda; sobrecarga de trabalho; problemas de saúde mental; espaço impróprio para estudo; problemas de saúde. Nesse contexto, não é possível desvencilhar todas essas questões da realidade da sala de aula vivida em um período de pandemia.

Quando Guilherme afirma “*Eu via sempre quando terminava a aula ficavam uns três, quatro, cinco alunos ali que não saíam da sala, ou seja, eles não estavam ali*”, revela que

mesmo o aluno estando presente no ambiente virtual, conectado, não havia participação efetiva, com interação, com diálogo, como mediação. Entretanto, é possível que fatores externos, como dificuldades de acesso à internet, levem a esse tipo de situação. Alinhado aos dizeres de Sabrina, Ravi e Guilherme, Carol afirma que:

Relato 33

*CAROL: O período de aula com o professor era mais curto, os alunos eram muito tímidos até na sala de aula presencial eles são tímidos para perguntar, no remoto perguntavam muito menos. **Tinha aula que a gente falava, falava, falava, falava, falava meia hora e ninguém respondia, ninguém perguntava nada. Ninguém fazia nada. Aí a gente não sabia nem se eles de fato estavam ali do outro lado, então acho que no remoto houve uma limitação.** Eu acho que nessa troca quando ela é presencial, não tem jeito, parece que que ela é mais afetiva. Você está olhando no olho do menino. Às vezes você olha. Opa! Pera ainda ele não entendeu? Eu vou retomar. Aqui no virtual você não tem essa possibilidade, você não tá vendo, as câmeras não são ligadas. Então fica todo mundo lá, você tem uma foto.*

O relato de Carol revela que essa dificuldade de participação dos alunos nos encontros síncronos das aulas de língua portuguesa pode comprometer o caráter dialógico, tão essencial na disciplina. Como destaca Freire (1996), ensinar exige escuta, troca, diálogo e presença, mesmo que mediada pela tecnologia. No entanto, os relatos nos sugerem o contrário, pouca participação e interação.

Como resultado dessa baixa adesão, está o trabalho solitário experienciado pelo docente, justamente em uma disciplina que necessita de interação discursiva, que necessita de acompanhamento individualizado, contínuo, presença constante e ativa dos alunos para que o aprendizado aconteça. Carol é enfática ao dizer, “*tinha aula que a gente falava, falava, falava, falava, falava meia hora e ninguém respondia, ninguém perguntava nada*”, o relato evidencia a ausência de indicadores de emoção e envolvimento, como gestos, reações, dúvidas e olhares com os quais os docentes estavam habituados no ensino presencial, havendo, assim, o sentimento de estar só, de que estivesse fazendo algo desnecessário, ou que os alunos não estavam aprendendo

Em direção oposta aos relatos apresentados até o momento, vejamos o depoimento de Luna:

Relato 34

*LUNA: Era uma das alunas que parecia mais interessada, era uma aluna mais velha. Houve uma situação que depois de um simulado que ela tirou nota total, **um dia próximo do final do curso, ela ligou a câmara no final ficou até o final esperou e ligou a câmara, apareceu com dois filhos, assim, uma casa, num cenário de cozinha, com os dois filhos e agradeceu pessoalmente feliz e tudo mais.** Para mim, foi um sinal de que há comunicação mesmo onde a gente acha que não há. Ela apareceu com o com os dois filhos na casa dela, ligou a câmara pela primeira vez. Ela, até o final do curso venceu alguma coisa ali e quis me olhar pessoalmente, né? Ela quis aparecer. A gente ficava trabalhando ali, parecendo que não tinha ninguém, que não tinha ninguém prestando atenção. Será se eu tô, eu tô fazendo certo? é que tem algo que tá chegando em alguém. Ai quando ela ligou a câmara.*

O relato de Luna evidencia que a falta de interação nos encontros síncronos, não representa, necessariamente, ausência de comprometimento ou ausência de aprendizado. As metodologias utilizadas pelos/as docentes no ERE são diferentes das práticas adotadas no ensino presencial, portanto a resposta dos alunos a esses dois tipos de ensino também é diferente. No referencial teórico, levantei alguns tipos de interação elencadas por Mattar (2009), que acontecem no ambiente virtual, como, interação vicária, que se dá por meio da observação do aluno aos fóruns, debates, à sala virtual, sem participar ativamente; autointeração, são reflexões do aluno sobre o conteúdo e o próprio processo de aprendizagem. Fazer resumos, em que ele observa suas anotações, seria um exemplo de autointeração.

Os relatos acima evidenciam grandes desafios que os/as professores/as vivenciaram durante o ensino remoto emergencial: baixa participação nas aulas síncronas; incerteza sobre a real presença dos nos encontros síncronos; dificuldades em se trabalhar o ensino *on-line*, mas com expectativas do ensino presencial. Essas dificuldades, embora distintas, estão inter-relacionadas e demonstram as fragilidades pedagógicas e estruturais que impactaram o ensino-aprendizagem da disciplina de língua portuguesa, durante a pandemia.

A baixa participação dos alunos nas aulas síncronas e a incerteza sobre a real presença dos nos encontros síncronos revelam como mencionado anteriormente, alguns problemas relacionados aos aspectos físicos (falta de internet de qualidade, equipamento adequado, falta de espaço adequado para estudar); aspectos cognitivos (dificuldade em acompanhar as discussões da turma, dificuldade de concentração, questões didático-pedagógicas podem influenciar no interesse dos alunos em participar) e aspectos emocionais (ansiedade provocada pelo isolamento social, desmotivação, angústia, falta de apoio familiar, fatores externos ao contexto escolar vivenciados pelos alunos, como por exemplo, alunos que tiveram que trabalhar durante a pandemia, familiar infectado pelo coronavírus).

Em minhas análises, percebi que as dificuldades do docente em trabalhar no ensino remoto está relacionada ao fato de que suas expectativas, muitas vezes, se apresentaram como sendo as mesmas do ensino presencial. Como já mencionado neste trabalho, essa questão é muito central, já que retoma um aspecto sobre a modalidade de ensino na qual o professor estava atuando durante a pandemia, mas que não estaria se não fosse o contexto de pandemia.

Embora o contexto fosse de pandemia, é fundamental, como nos lembra Moran *et al.*, (2000, p. 60) “conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line” (Moran *et al.*, 2015, p. 61). Nesse mesmo sentido, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 51) salientam que as “modificações possibilitadas pelas tecnologias digitais requerem novas metodologias de ensino, as quais necessitam de novos suportes pedagógicos, transformando o papel do professor e dos estudantes e ressignificando o conceito de ensino e aprendizagem”.

Para tanto, sabemos que políticas públicas de investimento tanto na formação quanto na valorização docente são imprescindíveis para que resultados satisfatórios sejam alcançados, assim como investimentos públicos em infraestrutura e aparatos tecnológicos e internet de qualidade nas escolas.

Assim, a situação em questão revela três aspectos: i) a falta de interação nos encontros síncronos dificultou a relação de troca afetiva entre professor e aluno, o que aponta para um ensino que precisa dessa dinâmica para se estabelecer; ii) a necessidade de repensar estratégias que favorecessem a interação do estudante para que se sentisse acolhido no ambiente virtual e participasse de forma mais ativa e significativa; iii) formação específica para o docente atuar no ensino mediado pelas TDIC, pois as expectativas apresentadas pelos docentes com relação ao ERE não eram condizentes com a realidade do ensino mediado por TDIC, mas com o ensino presencial.

Dando continuidade a essa discussão, na próxima seção, discuto sobre as dificuldades vivenciadas pelos estudantes no ERE.

3.5 *Alguns (alunos) tiveram que subir numa árvore, alguns tiveram que ir para um lugar específico onde o sinal era melhor*

Nesta seção, discuto sobre um dos aspectos que aparece como destaque nos depoimentos de muitos/as professores/as, referente às dificuldades vivenciadas pelos alunos durante o ERE. É válido ressaltar que, na entrevista, os participantes foram questionados

sobre as dificuldades com relação ao ensino de língua portuguesa mediado pelas tecnologias digitais, entretanto eles trouxeram apontamentos relacionados apenas à tecnologia digital de modo geral.

Por si só, esse dado é bastante relevante, pois demonstra o quanto os aspectos relacionados exclusivamente à tecnologia digital ocuparam um lugar central quando se refere às dificuldades vivenciadas no contexto escolar. Assim, a especificidade da área de atuação do docente ficou em segundo plano. O contexto vivenciado naquele período deslocou a atenção para questões consideradas mais imediatas, em detrimento das dificuldades cotidianas relacionadas ao ensino de língua portuguesa. Nessa direção, uma das falas mais marcantes para esta discussão, utilizada como título desta seção, foi “*Alguns (alunos) tiveram que subir numa árvore, alguns tiveram que ir para um lugar específico onde o sinal era melhor*”. Vejamos alguns relatos:

Relato 35

GUILHERME: Não é só o professor que tem que estar com a tecnologia. Na pandemia, alunos tiveram que voltar para suas cidades e lá a internet era ruim, não tinha wi-fi em casa, tiveram que acessar pelos dados móveis. Alguns tiveram que subir numa árvore, alguns tiveram que ir para um lugar específico onde o sinal era melhor. Então essa foi uma dificuldade muito grande. Então essas limitações estavam voltadas basicamente para essa dificuldade de acesso, seja por falta de internet de qualidade, por parte do professor e aluno, seja por falta de um equipamento tecnológico que o aluno não tinha.

Relato 36

SABRINA: Normalmente era a questão de equipamento, o celular que eles tinham não tinha espaço de armazenamento, a conexão era ruim, então eles tinham dificuldade de participar dos encontros síncronos, às vezes. Ou não tinha um aparelho, gostariam de participar e não tinham, então, eu acho que foi a questão mesmo de falta de equipamento mesmo.

Relato 37

JÚLIA: Havia conteúdo que os alunos necessitavam baixar no celular e às vezes não tinha memória suficiente.

Relato 38

RAVI: A dificuldade que muitos alunos tiveram foi justamente de acompanhar as aulas porque eles simplesmente não tinham acesso aos equipamentos. Teve verba no governo federal, o Instituto adquiriu alguns tablets, mas alguns alunos tiveram muita dificuldade porque não tiveram acesso imediato, claro que depois quando chegaram os tablets a coisa foi andando, mas teve ali um hiato, entre o início das aulas remotas e a chegada desses tablets e também tem a

questão do acesso. Como Arinos é uma cidade que está cravada dentro de uma região extremamente pobre, a maioria dos alunos são de cidades vizinhas, da zona rural, a questão do acesso à internet para poder acessar as aulas foi um problema.

Ao relatar sobre suas experiências durante a pandemia, os docentes afirmaram sobre dificuldades relacionadas à falta de estrutura, falta de equipamentos tecnológicos e falta de internet, ou internet de qualidade. Guilherme, por exemplo, afirma que “*Alguns (alunos) tiveram que subir numa árvore, alguns tiveram que ir para um lugar específico onde o sinal (de internet) era melhor*”. Depreendo dessa afirmação que fatores socioeconômicos como esses intensificaram as desigualdades e comprometeram o processo de ensino e aprendizagem. Para Guilherme, não bastava o professor ter acesso às tecnologias, aos alunos também era indispensável. Em seu relato, ele deixa explícito que muitos alunos, que não residiam na cidade onde havia a sede do IFNMG, no momento da pandemia, tiveram que retornar às suas cidades, onde, muitas vezes, não havia sinal de internet adequado que permitisse acesso de qualidade às aulas *on-line*.

Na mesma direção, o relato de Sabrina e de Júlia também evidenciam dificuldades de infraestrutura básica, de acesso físico necessário ao andamento das atividades pedagógicas. Quando Sabrina menciona que “*o celular que eles tinham não tinha espaço de armazenamento, a conexão era ruim, então eles tinham dificuldade de participar dos encontros síncronos*”, isso revela uma desigualdade estrutural que perpassa o ambiente educacional e compromete o processo de aprendizagem dos estudantes. Nessa mesma direção, quando Júlia menciona que “*Havia conteúdo que os alunos necessitavam baixar no celular e às vezes não tinha memória suficiente*”, remete às condições precárias que refletem diretamente no trabalho docente.

Essa questão também é mencionada por Ravi ao afirmar que “*A dificuldade que muitos alunos tiveram foi justamente de acompanhar as aulas porque eles, simplesmente, não tinham acesso aos equipamentos*”. Dessa forma, saliento que os relatos denunciam não apenas a falta, ou a precariedade de aparatos tecnológicos, mas também expõem o quanto o contexto tecnológico e social condiciona o exercício da docência. Os depoimentos evidenciam que o movimento de adaptação ao ERE Emergencial foi desigual e marcado por tensões entre a necessidade de ensinar e as limitações impostas pelas condições de trabalho.

Esses relatos vão ao encontro dos estudos de Pereira (2011), que aborda a questão da precariedade, da falta de recursos e da falta de investimento em infraestrutura, principalmente

em comunidades rurais em todo o país, o que compromete o acesso à informação nesses lugares. Ao discutir essa temática, o autor enfatiza um ponto importante: a exclusão digital.

Em seu trabalho, ele demonstra que muitos alunos, professores e escolas não possuem os equipamentos tecnológicos básicos e acesso de qualidade à internet. Em reportagem⁴⁴ publicada no G1, mostra-se como a realidade de precariedade social apresentada nos relatos dos professores do IFNMG foi a realidade de muitos estudantes de escola pública no Brasil. Vejamos mais alguns relatos:

Relato 39

HELENA: *Eu também acho que o ambiente de desigualdade social comprometia o aprendizado, porque a gente tem que pensar que tinha aluno que disputava numa casa um computador para todo mundo ou um único celular que estava para todos da família. Não tinha um espaço adequado para que ele pudesse estudar, que tivesse silêncio, que pudesse ter aquele momento ali só para ele. Muitas vezes o menino não tem um recurso necessário, ou então não funciona por conta da internet que não tá tão acessível naquele momento. Então, infelizmente a internet ela ainda é um problema, às vezes é muito lenta, eu acho que a falta de uma banda larga, de uma internet melhor às vezes dificulta. Às vezes a Internet tá ruim, não dá para você fazer, não tem computador para todo mundo.*

Complementando a discussão, Helena afirma que “o ambiente de desigualdade social comprometia o aprendizado”. A precariedade descrita pela professora revela que a integração das TDICs ao ensino não ocorreu de forma homogênea, pois a exclusão digital permeava o processo de ensino aprendizagem.

No contexto de pandemia, vários fatores colocavam os alunos em vulnerabilidade social. Como afirma Pereira (2011) a exclusão digital é uma exclusão de segunda ordem, já que vem antecedita pela primeira, a exclusão social. Ampliando essa discussão, posso afirmar que um terceiro tipo de exclusão, oriunda dessas duas acontece: a exclusão pedagógica. O aluno precisava de aparatos tecnológicos em casa, precisava de internet de qualidade em casa, precisava de espaço ideal para estudar, precisava de alimentação ideal. Contudo, os relatos evidenciam uma grande fragilidade e vulnerabilidade social que se estendeu a parte dos alunos do IFNMG.

Na contramão dessas necessidades, é interessante destacar que em 2021, período de

⁴⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ERE, segundo dados apresentados pelo IFNMG, houve uma redução de 97,09% do orçamento para investimento, em comparação com 2015, passando de R\$ 31.834.000,00, para R\$ 926.978,00. No momento em que mais se necessitou de recurso, houve uma redução gigantesca, certamente isso impactou na compra de aparatos tecnológicos que poderiam beneficiar alunos e professores.

Percebo, nos relatos, que os professores são bem categóricos ao pontuar que, dentro das limitações vivenciadas pelos alunos durante o ERE, estava a falta de equipamentos tecnológicos. Embora o IFNMG esteja dentro da esfera administrativa que possui maior investimento na educação básica para Ensino Médio, conforme figura apresentada no referencial teórico (Figura 14), ainda assim não foi suficiente para suprir as necessidades durante o período de pandemia.

Conforme mencionado no referencial teórico, outro levantamento que demonstra o impacto da falta de investimento adequado na educação no Brasil é o relatório *Education at a Glance 2024*, da OCDE, em que o Brasil apresenta-se como um dos países que menos investe em educação em um ranking de 40 países.

Os depoimentos dos docentes deixam evidentes algumas das fragilidades socioeconômicas que afetaram parte dos alunos dos IFNMG. Nesse contexto, entendo que não há como transferir a responsabilidades das dificuldades vivenciadas pelas escolas públicas aos professores, mas sim ao poder público, uma vez que muitos problemas estruturais assolaram e assolam a educação no Brasil, não apenas no período de pandemia. Ressalto que tais problemas, bastante evidenciados na pandemia, levantam a “urgente necessidade de reconstrução dos sistemas educacionais para que tanto alunos/as como professores/as e pais possam ter igualdade de acesso às tecnologias e à internet” (Glasser, 2024, p. 51).

Ainda sobre essa questão, problemas de desigualdade estruturais afetam diretamente a educação no Brasil, dados do Painel TIC Covid-19, de novembro de 2020, apresentados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), mostraram que o dispositivo mais utilizado pelos estudantes para participar das aulas e realizar atividades remotas, especialmente os das classes D e E, foi o telefone celular. Muitos estudantes tiveram dificuldades em acessar as plataformas *on-line*, “36% dos usuários de internet com 16 anos ou mais que frequentam escola ou universidade tiveram dificuldades para acompanhar as aulas por falta ou baixa qualidade da conexão à internet” (Cetic.br, 2020, p. 12).

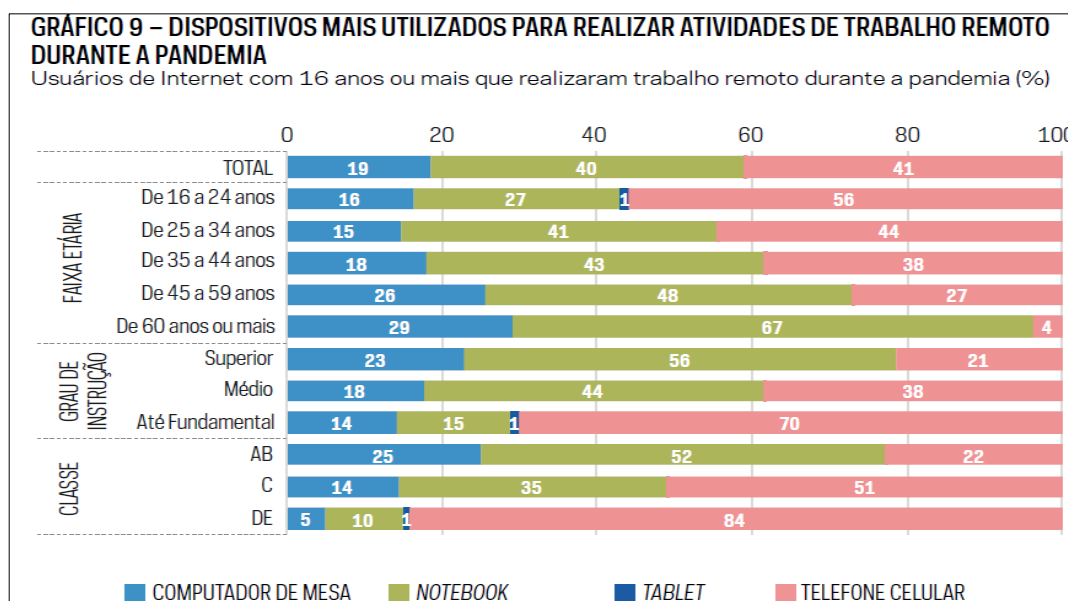
Além desses desafios, outras dificuldades também foram citadas, como a falta de equipamentos para acompanhar aulas online e atividades remotas (19% entre os estudantes da

classe C) e a ausência de um espaço adequado para estudar em casa (28% também entre os pertencentes a essa classe) (Cetic.br, 2020, p. 12). Esses dados refletem a realidade mencionada no depoimento de Helena, quando relata sua experiência de sala de aula: “a gente tem que pensar que tinha aluno que disputava numa casa um computador para todo mundo ou um único celular que estava para todos da família. Não tinha um espaço adequado para que ele pudesse estudar”.

Nessa direção, Coscarelli (2021, p. 10) salienta que “Não se pode falar em ensino remoto ou em aulas mediadas por tecnologias digitais quando professores e alunos não dispõem de acesso à internet, de equipamentos adequados ou de espaços silenciosos para o estudo e o trabalho”. O processo de ensino regado por tais limitações deixa a desejar, uma vez que a tecnologia de qualidade era indispensável naquele momento. De certo modo, o ERE pode ter aprofundado ainda mais as desigualdades sociais já existentes e fortemente consolidadas no Brasil.

A título de exemplo, trouxe a Figura 15 - “Dispositivos mais utilizados para realizar atividades de trabalho remoto durante a pandemia”, apresentado pelo painel tic covid-19.

Figura 15 - Dispositivos mais utilizados para realizar atividades de trabalho remoto durante a pandemia



Fonte: Cetic.br (2020).

A Figura 16 demonstra que o telefone celular foi o dispositivo mais utilizado pelas classes D e E, ao passo que as classes A e B possuíam *notebook*. Essa diferença de dispositivos reflete as diferenças socioeconômicas, as desigualdades de acesso e também

amplia a exclusão. Se por um lado o celular amplia, permite o acesso e até o democratiza, por outro impõe muitas limitações, como por exemplo tamanho da tela, espaço de armazenamento, dificuldades para escrita de texto, dificuldade para navegar em múltiplas plataformas, dentre outras. Já no acesso por meio de *notebook* acontece o oposto.

Ainda de acordo com o Painel TIC Covid-19, são reproduzidas, no ambiente *on-line*, as profundas desigualdades regionais e socioeconômicas que marcam a sociedade brasileira, em que a proporção de uso da internet em áreas rurais, entre indivíduos com menor renda e escolaridade é menor, bem como entre os mais velhos. Somado a isso, há também desigualdades no acesso à internet de qualidade nas residências e nas variedades de dispositivos utilizados para acesso à rede. Para a maioria dos brasileiros, o telefone celular é o único dispositivo disponível (Cetic.br, 2020, p. 8).

Posso elencar que os principais desafios vivenciados pelos professores de língua portuguesa na adaptação de suas práticas pedagógicas para o ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19, foram: necessidade de formação para o uso de TDICs para manuseio das ferramentas disponibilizadas pelo IFNMG e posteriormente para desenvolver práticas pedagógicas nas aulas remotas; falta de tempo para se familiarizar com o ERE; falta de interação com os alunos durante os encontros síncronos; falta de aparatos tecnológicos para os alunos, como internet de qualidade e aparelhos eletrônicos. Outros desafios também se apresentaram, porém em menor escala, como por exemplo: maiores burocracias, como ter que lançar dados em mais de uma plataforma digital, sobrecarga de trabalho docente, sensação de estar disponível 24 horas por dia, o que está ligado ao adoecimento docente, estresse, exaustão.

Conforme mencionado no início desta seção, a pergunta da entrevista para a qual os participantes da pesquisa responderam sobre as dificuldades com relação aos equipamentos tecnológicos foi: Quais as principais limitações dos alunos para aprender ou para assimilar os conteúdos de língua portuguesa nesse período de aulas não presenciais, com a mediação das tecnologias? Os docentes não mencionaram dificuldades referentes a questões pedagógicas das tecnologias digitais na disciplina de língua portuguesa, como abordagens de leitura e escrita ou desafios inerentes aos conteúdos da disciplina.

Eles relataram apenas sobre as questões que envolveram as condições materiais de acesso aos aparatos tecnológicos necessários para o desenvolvimento das atividades. Isso revela o impacto direto provocado pelo contexto emergencial, no qual a estrutura técnica se sobrepôs à pedagógica, provocando esse deslocamento no modo como eles perceberam os desafios do ensino de língua portuguesa no contexto mediado pelas tecnologias digitais.

Na próxima seção, desenvolvo a análise com foco nas tecnologias digitais que ganharam destaque nas práticas dos professores durante o ERE.

3.6 *Minhas aulas eram todas bonitinhas, editadas, com introdução, com vinheta, do jeitinho que eu acho que tem que ser*

Nesta seção, discuto e analiso os relatos sobre as metodologias mobilizadas pelos docentes durante o ERE, com especial atenção às ferramentas digitais que sustentaram essas práticas. Procuo compreender de que modo essas ferramentas mediam suas escolhas pedagógicas e como organizaram o cotidiano das aulas de língua portuguesa. Nesse sentido, uma das expressões que mais se destacou ao longo das entrevistas, e que intitula esta seção, foi “*Minhas aulas eram todas bonitinhas, editadas, com introdução, com vinheta, do jeitinho que eu acho que tem que ser*”. A partir dos relatos analisados, percebo que determinadas ferramentas foram recorrentes e acabaram por estruturar grande parte das interações pedagógicas estabelecidas nesse período.

A plataforma disponibilizada pelo IFNMG, utilizada por todos/as os/as docentes da instituição, inclusive os participantes da pesquisa, foi a sala de aula virtual (*Google Classroom*). De acordo com Art. 12 do regulamento do IFNMG: “O Google Classroom será utilizado como ferramenta principal no desenvolvimento das ANP, tanto para disponibilização de materiais didáticos e do cronograma de oferta das disciplinas do módulo[...] quanto para comunicação oficial entre docente e discentes” (IFNMG, 2020). A plataforma de sala de aula virtual fornece ao docente amplas possibilidades de diversificar suas práticas pedagógicas, uma vez que podem ser integradas a outras plataformas, com as mais variadas finalidades, que vão desde apresentações *on-line* até jogos digitais.

No IFNMG, o cumprimento da carga horária de cada disciplina foi composto por encontros assíncronos, que não aconteciam em tempo real, ao vivo, mas em horário diverso, sem a necessidade de simultaneidade. Por meio da plataforma *Google Classroom*, o/a professor/a criava a sala de sua disciplina, postava o material específico da disciplina, respondia os fóruns, executava as atividades de correção, avaliação e retorno aos alunos, de forma que, em um único ambiente, foi possível manter todas as atividades. Por meio dessa ferramenta, professor e aluno mantinham o contato semanal.

Vejamos alguns relatos sobre o uso dessa ferramenta:

Relato 40

*LUNA: Criei a sala do Classroom, que eu conheci nessa época, **passei a usar os livros e os textos em arquivos digitais, links também passaram a ser usados**, coisa que antes não era muito comum, a gente ficar trocando os links. Passou a ter um trânsito de materiais com os alunos que não havia antes. Então teve essa mudança grande aí.*

Relato 41

CAROL: O Classroom eu já usava antes da pandemia, mas não era com tanta frequência não, ele servia mais para armazenar os slides que eu passava, uma videoaula ou outra coisa. Durante as aulas não presenciais eu me comunicava com os alunos pela plataforma, era nossa sala de aula.

Luna afirma que o *Classroom* era uma novidade, indicando um movimento de adaptação às exigências do ERE em que revela autonomia e apropriação das tecnologias digitais. Quando ela afirma que criou sua própria sala de aula virtual, isso nos remete a um aprendizado prático, mesmo que tenha sido imposto pela pandemia. Isso pode ser entendido como passo relevante rumo à integração das tecnologias, de acordo com Bax (2003). Contudo, ao descrever, “*passei a usar os livros e os textos em arquivos digitais, links também passaram a ser usados*”, demonstra, ainda, o uso instrumental da tecnologia, com reprodução de práticas que já aconteciam no ensino presencial e não necessariamente práticas pedagógicas de interação e integração dessas tecnologias.

Carol afirma que já conhecia e já utilizava a ferramenta *Classroom*, esse dado demonstra que a docente já possuía um certo nível letramento digital antes da pandemia. Isso pode ter facilitado a integração dessas tecnologias às suas práticas pedagógicas durante o ERE, ou ao menos ter proporcionado maior fluidez no momento de transição do presencial para o remoto. No entanto, ao afirmar que o objetivo com o qual usava essa ferramenta era apenas repositório de material, me permite inferir o uso instrumental e técnico, não como uma ferramenta com potencial a ser explorado por possibilitar diversas maneiras de ensino e aprendizagem.

Outra plataforma utilizada pelo IFNMG para completar a carga horária do calendário letivo, atenuar a distância física entre professor e aluno foi a plataforma videochamada *on-line*, *Google Meet*. Essa ferramenta foi utilizada para promover os encontros síncronos e estava disponível no *Classroom*. A carga horária do encontro síncrono da disciplina de língua portuguesa foi de duas horas semanais.

Os docentes de língua portuguesa disponibilizavam os materiais no *Classroom* e utilizavam o momento síncrono para fazer a explanação do conteúdo. Nesses encontros, aconteciam a experiência de sala de aula, onde professores e alunos tentavam compensar a falta de presencialidade, pois nesse ambiente era possível o diálogo, a troca de experiências e inclusive verem uns aos outros.

Esta ferramenta, acessível por meio da internet, permitiu a aula ao vivo, *on-line*, em tempo real. O/a professor/a e aluno apresentavam, compartilhavam *slides*, documentos, formulários, faziam as apresentações de vídeos. As aulas eram gravadas pelo/a professor/a e posteriormente ele/a deixava disponível para os alunos, que poderiam assisti-las posteriormente.

O/a professor/a gerava um *link* e disponibilizava aos alunos, que por meio de *login* e senha tinham acesso ao encontro. Por meio dessas videochamadas *on-line*, os/as professores/as ministravam suas aulas. De acordo com a fala de alguns docentes, o encontro síncrono simulava a aula presencial. Vejamos os relatos 42 e 43:

Relato 42

LUNA: O ensino era totalmente remoto mesmo, eu nem conhecia os alunos e aí então eu utilizava a ferramenta Google Meet, por meio dela, eu fazia exposição de alguns conteúdos como se fosse a lousa, eu usava slide com apresentação on-line para expor. Se fossem várias coisas eu usava como se fosse o quadro. Fazia minhas próprias projeções, usava música.

Relato 43

HELENA: Na produção de texto dos alunos, eles escreviam e eu ia fazendo as intervenções necessárias, os comentários necessários, ia compartilhando com eles. Fazíamos uma pequena chamada de vídeo com o aluno para mostrar a redação. Acho que me ajudou muito.

No relato de Luna, é possível inferir que o ERE, por ter um caráter de imprevisibilidade e de imposição, deixou a professora confusa com relação à sua própria prática didática. Quando ela afirma que, “*eu fazia exposição de alguns conteúdos como se fosse a lousa, eu usava slide com apresentação on-line para expor. Se fossem várias coisas eu usava como se fosse o quadro*”, demonstra uma fragilidade na mediação pedagógica, evidenciando que ela reproduzia no ensino remoto, as mesmas práticas pedagógicas que utilizava no presencial, não aproveitando o potencial dessas ferramentas com atividades colaborativas, interativas, que instigam o pensamento crítico e autonomia do aluno.

Diferente de Luna, no relato de Helena, em que descreve como era sua prática de ensino textual, “*eles escreviam e eu ia fazendo as intervenções necessárias, os comentários necessários, ia compartilhando com eles*”, percebo que, ao usar ferramentas que a permitia compartilhar os textos com os alunos, fazer comentários e traçar os encaminhamentos necessários por meio da plataforma de videochamada *on-line* com um atendimento mais individualizado, a docente demonstra que houve um processo de ressignificação das tecnologias digitais em seu fazer docente.

É interessante essa conduta de Helena, pois além de evidenciar o uso mais consciente com relação às ferramentas digitais, também evidencia uma postura de preocupação com o aprendizado do aluno. Castro, Bastos e Vargas (2012) discorrem sobre a importância da videochamada *on-line*, pois favorece as discussões e aprofundamento de temáticas que certamente não aconteceriam apenas no ambiente virtual de aprendizagem.

Na continuidade da discussão, outra plataforma amplamente utilizada pelos participantes da pesquisa foi o *WhatsApp*, aplicativo de mensagens instantâneas. Essa plataforma possui mais de 2 bilhões⁴⁵ de usuários ativos mensais em todo o mundo, o Brasil figura entre os principais consumidores da plataforma. Vejamos, a forma expressiva como Helena e Lis enfatizam o uso da ferramenta *WhatsApp*.

Relato 44

HELENA: *Usava as redes sociais, principalmente, WhatsApp. Meu Deus! Como eu usei o WhatsApp para discutir textos com os alunos, para debates, para discussões, a gente acabava usando muito WhatsApp para postar material, exercícios. Era o que tinha naquele momento.*

Relato 45

LIS: *Misericórdia! usei WhatsApp o tempo inteiro. Era a base de tudo, antes e depois da pandemia já fazia parte de grupos de turma, já gerenciava por ali, partilhava conteúdos da disciplina, links. WhatsApp inteiro assim era a base de tudo antes e depois já fazia parte de grupos de turma já gerenciava por ali o compartilhamento de conteúdos.*

Relato 46

SARA: *O aluno enviava vídeos pelo WhatsApp. O WhatsApp virou uma ferramenta de trabalho. A gente conversava, trocava figurinhas, enviava recados, fazia enquetes.*

⁴⁵ Disponível em: https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br.

Relato 47

RAFAEL: Usamos muito o WhatsApp para formação de grupos de discussões, envio de material, recados importantes.

Como mencionado pelos professores, por meio da ferramenta, foram criados grupos de discussão com cada turma, repostados materiais, exercícios, algum texto que seria trabalhado nos encontros síncronos, ou assíncronos, mensagens com lembretes sobre datas, envio de *links* etc. A ferramenta servia inclusive para tirar dúvida sobre algum conteúdo.

Considero que o *WhatsApp* foi bastante utilizado como ambiente virtual de aprendizagem pela sua acessibilidade e praticidade de uso. Os professores podiam interagir em tempo real com seus alunos, seja para tirar dúvida sobre algum conteúdo, seja para enviar algum trabalho, ou conteúdo (textos, *links*, PDFs, áudios, vídeos curtos).

Além disso, outra vantagem da plataforma é que consome poucos dados móveis, podendo ser utilizado pelo celular e pelo computador. A plataforma informa se o aluno visualizou, ou não, a mensagem.

A criação de grupos permitia aos professores e alunos compartilhassem entre si informações de maneira dinâmica, que poderiam ser acessadas em outros momentos. Outra vantagem da ferramenta é a possibilidade de uso de emojis, GIFs e enquetes, fazendo a interação mais dinâmica, mais informal, o que ajudava na aproximação entre alunos e professor. A partir dos relatos, posso inferir que a falta da presencialidade era compensada, de certa forma, pelo uso do aplicativo de mensagens instantâneas, já que alunos e professores mantinham esse contato diário.

Outro dado que emergiu das análises, que está entre as atividades mais inusitadas desenvolvidas pelos docentes durante as ANPs, destaco a gravação de videoaulas⁴⁶. A necessidade de produzir videoaulas exigiu: domínio de ferramentas digitais, adaptação da didática, criação de roteiros e investimento em equipamentos. Os docentes mencionaram que precisaram de formação para manusear ferramentas de edição e ao mesmo tempo desenvolver a habilidade para serem os protagonistas das videoaulas. Vejamos os dizeres de Lis e de Ravi:

Relato 48

*LIS: Toda semana eu fazia uma curadoria com meus alunos, eu postava vídeos do YouTube que eram ótimos sobre os conteúdos que eu estava trabalhando, né? Principalmente gramática. Só que **eu comecei a gravar uns vídeos curtos, aí eles começaram a me cobrar o meu vídeo, aí eu comecei a gravar vídeos, eles falaram tá longo.***

⁴⁶ Ressalto que o Regulamento do IFNMG não exigiu dos professores a gravação de videoaulas, os que optaram por gravar fizeram uma escolha individual. A obrigatoriedade estava em oferecer o encontro síncrono, por meio da plataforma *Google Meet*.

Você faz melhor quando fica curto, quando ele tem até quatro minutos e meio. Aí eu desenvolvi uma técnica para gravar esses vídeos de 4 minutos e meio. Aí colocava no YouTube para quem não conseguisse estar sincronamente. Então teve os do YouTube também, que eu fiz uma curadoria dos melhores conteúdos lá para eles.

Relato 49

*RAVI: Comprei um programa chamado wondershare, comprei a chave vitalícia, de captação de imagens, edição de imagens também. Você consegue captar sua imagem e depois você consegue editar essa imagem. Eu sou extremamente perfeccionista com as coisas que eu faço. **Eu não apenas gravava como alguns professores e colocava lá, eu gravava, fazia a edição, fazia abertura, praticamente virei um YouTuber.** Minhas aulas eram todas bonitinhas, editadas, com introdução, com vinheta, do jeitinho que eu acho que tem que ser. Porque eu acho que estimula mais o aluno a ver as aulas.*

Lis menciona que selecionava e postava para os alunos videoaulas do *YouTube* com os conteúdos que estava trabalhando com a turma. Entretanto, ela começou a produzir seus próprios vídeos, pois sentiu a necessidade de vídeos mais curtos. Percebo, em seus dizeres, que seus vídeos agradaram os alunos, “eles começaram a cobrar o meu vídeo”.

Entendo que a familiaridade, a relação de afeto e de vínculo que os alunos possuíam com a professora refletiu em um sentimento de aproximação e de identificação ao vê-la nos vídeos que ela mesma produzia. Provavelmente esse sentimento ampliava as possibilidades de aprendizado do aluno e reforçava o engajamento e compromisso da professora com um ensino de qualidade. É significativo retomar que Lis é uma das docentes que pontua sobre sua dificuldade com a falta de interação nos encontros síncronos (discussão que apresento na seção anterior). Acredito que esse problema tenha levado a docente a essa atitude de criar suas próprias videoaulas, na tentativa de se aproximar e até mesmo manter um vínculo afetivo com seus alunos.

Indo na mesma direção do relato de Lis, Ravi também afirma que gravava suas videoaulas, “eu gravava, fazia a edição, fazia abertura, praticamente virei um YouTuber. Minhas aulas eram todas bonitinhas, editadas, com introdução, com vinheta”. A partir do relato de Ravi, percebo como o verbo reinventar se encaixa perfeitamente com a atitude desses docentes. De repente, quem era apenas um professor/a de línguas, passou a ser produtor audiovisual, editor de vídeo e roteirista. A expressão “Minhas aulas eram todas bonitinhas” reforça o sentimento de orgulho que o docente sentia, de autoconfiança em seu trabalho de produção das videoaulas, o que contrasta os com a insegurança e imprevisto relatados por alguns docentes, principalmente no início da pandemia.

Nesse contexto, observa-se que esse movimento tanto de Lis quanto de Ravi indica autonomia, domínio técnico e pedagógico das ferramentas digitais, demonstrando um nível elevado letramento digital, já que, ao produzir seus próprios materiais, os professores precisaram mobilizar diversos conhecimentos sobre as tecnologias necessárias para editar os vídeos e também os conhecimentos pedagógicos e metodológicos que envolvem o planejamento da aula, a criação do roteiro, a didática necessária para se comunicar com os alunos no espaço virtual. Embora tudo isso tenha acontecido pela imposição da pandemia, percebo que esses docentes lançaram mão desses recursos tecnológicos de maneira orgânica, como uma necessidade que foi surgindo naturalmente de sua metodologia, conforme o ERE foi se estabelecendo.

Destaco, a seguir, alguns relatos que nos permitem afirmar que a partir das experiências adquiridas ao longo do ERE, os docentes foram aperfeiçoando suas práticas pedagógicas à medida que as aulas foram acontecendo. Os relatos permitem perceber que os docentes passaram a incorporar diversas ferramentas interativas em suas aulas, à medida que se sentiram mais confiantes no uso das tecnologias. Vejamos os excertos em que os docentes mencionam diversas ferramentas digitais:

Relato 50

JÚLIA: *Usei o Classroom basicamente, usei muito o Padlet, na maioria das aulas, usei outra ferramenta para fazer enquetes, no momento síncrono. Usei nuvens de palavras e outros mecanismos, usei alguns mapas, alguns sites para os alunos criarem mapas mentais, mas esses eu não vou citar nenhum específico porque eu deixava para eles escolherem, entendeu? E mais recentemente já no final da pandemia eu usei alguns aplicativos para gravar podcast.*

Relato 51

GUILHERME: *Olha eu gostava de alguns sites com disponibilização de conteúdos gramaticais, de textos, de crônicas, contos. Além do site, que eram veiculados por um link, algum site de blogs, também as plataformas digitais como YouTube porque é uma plataforma que tem uma grande quantidade de conteúdo tanto de aulas, de comentários de análises de filmes, de curtas então isso pode ser utilizado como ilustração de um conteúdo que era mais tradicional. Então eu tinha que explicar a matéria, mas eu tinha que trabalhar com conteúdo mais tradicional, mas eu poderia fazer o uso de um recurso Tecnológico, de um filme.*

Relato 52

GUILHERME: *As plataformas já tem playlists com temas específicos. Por exemplo, você quer uma playlist só com assunto voltado para o dia da mulher, ou voltada para identidade do jovem,*

ou voltada para questões sociais já tem centenas de playlists lá criadas e vocês têm um acesso muito mais rápido.

Relato 53

*RAFAEL: Eu usei o Classroom e outras ferramentas google que havia parceria com a instituição. Usei alguns aplicativos e algumas mídias sociais também. **Utilizei muito YouTube** para implementar as aulas e para as atividades. **Usei muito o Instagram** para publicizar atividades em sala de aula. **Usamos muito o WhatsApp** para formação de grupos de discussões. Tentei utilizar o discord, mas não deu muito certo. **Usei alguns aplicativos de jogos.***

Júlia afirma que utilizou uma quantidade considerável de ferramentas digitais interativas. É interessante porque percebo que a professora já parece adaptada e familiarizada com essas ferramentas, revelando apropriação tecnológica e flexibilidade em sua metodologia ao demonstrar que incorporou aplicativos de maneira funcional, não como apoio apenas. Uma das ferramentas utilizadas pela docente foi o *Padlet*, ferramenta digital colaborativa, em que os usuários podem compartilhar e organizar conteúdos multimídia. Essa ferramenta assemelha-se a um quadro virtual interativo, que funciona em tempo real. Na disciplina de língua portuguesa, permite que o/a professor/a discuta temáticas de maneira dinâmica em que os alunos podem participar ativamente.

O *podcast*, outra ferramenta digital utilizada por Júlia e por Guilherme, pode ser utilizada como recurso de criação de conteúdo em áudio em que os alunos podem apresentar um texto de literatura, por exemplo. Uma vantagem dessa plataforma apresentada por Guilherme é a quantidade de conteúdo que ela disponibiliza, ou seja, o docente pode lançar mão desse material para criar aulas mais dinâmicas, interativas e que se aproximam da realidade dos alunos, que são, em sua maioria, adolescentes.

Vimos no relato de Rafael que outro recurso amplamente utilizado pelos/as docentes foi o Youtube, plataforma de compartilhamento de vídeos *on-line*. Os professores afirmaram que havia uma grande quantidade de conteúdos relacionados à disciplina de língua portuguesa, de literatura e de produção textual, o que levou muitos a fazerem o trabalho de curadoria, selecionando o melhor conteúdo para disponibilizar para seus alunos.

Vale ressaltar que apenas deixar esses recursos disponíveis aos alunos não garante interação e aprendizado, é necessário práticas pedagógicas e metodologias ativas que integrem as práticas já cristalizadas pela escola com recursos que possuem grande potencial de auxiliar na aquisição do conhecimento, por isso a importância de o professor sempre buscar práticas que realmente façam sentido para o aluno e utilize diversas formas desse

conhecimento chegar até ele. A seguir, apresento o resumo com as ferramentas digitais mais utilizadas pelos docentes participantes da pesquisa durante a pandemia.

3.6.1 Resumo das plataformas digitais utilizadas pelos docentes

Não foi possível falar de cada uma das plataformas ou ferramentas digitais utilizadas pelos docentes, mas apresento dois quadros e uma figura com informações sobre as ferramentas digitais que foram mencionadas pelos professores, sendo eles: o Quadro 16, que apresenta as ferramentas tecnológicas digitais utilizadas pelos docentes do IFNMG durante a pandemia, o Quadro 17, que apresenta a função das tecnologias digitais utilizadas pelos docentes do IFNMG durante a pandemia; e a Figura 16, com os ícones das plataformas digitais utilizadas pelos docentes do IFNMG.

Quadro 16 - Ferramentas tecnológicas digitais utilizadas pelos docentes do IFNMG durante a pandemia

Docente participante da pesquisa	Ferramentas digitais utilizadas
Luna	Classroom, Google Meet, blog, YouTube, slides powerpoints, WhatsApp, livros digitais
Júlia	Classroom, Google Meet, WhatsApp, e-mail, vídeos, Google Forms, Padlet, Kahoot, podcast, YouTube, spotify
Carol	Classroom, Google Meet, YouTube, WhatsApp, livros digitais
Guilherme	Classroom, Google Meet, Spotify, YouTube, podcast, site, blogs, WhatsApp, quiz
Rafael	Classroom, Google Meet, QR Code, YouTube, Facebook, blog, sites, Snapchat, Twitter, Tumblr, Smash, Instagram, games, WhatsApp, Spotify, livros digitais
Sara	Classroom, Google Meet, WhatsApp, Facebook YouTube Google Docs, Google forms, Canva
Lis	Classroom, Google Meet, Google forms, kahoot, WhatsApp, YouTube Google Docs, slides, prezi, livros digitais, canva
Sabrina	Classroom, Google Meet, WhatsApp, YouTube Google Docs
Paula	Classroom, Google Meet, kahoot, WhatsApp, YouTube Google Docs, Canva
Ravi	Classroom, Google Meet, WhatsApp, YouTube, Google Docs, slides
Helena	Classroom, Google Meet, WhatsApp, YouTube, Google Docs

Sofia	Classroom, Google Meet, WhatsApp, Kahoot, YouTube, Google Forms, slides, Spotify
-------	--

Fonte: Elaboração própria (2023).

No Quadro 17 (abaixo), elenco alguns recursos tecnológicos que os docentes participantes da pesquisa lançaram mão em suas aulas, descrevo a função da tecnologia e trouxe o relato de um/a professor/a para exemplificar como esse recurso foi utilizado. Na Figura 16, apresento a logomarca das plataformas digitais.

Quadro 17 - Função das tecnologias digitais utilizadas pelos docentes do IFNMG durante a pandemia

Recursos tecnológicos	Função desenvolvida nas aulas	Exemplo de atividade desenvolvida (Relatos dos docentes)
<i>Google Classroom</i>	Ambiente virtual de aprendizagem usado pelos docentes. Por meio dela todas as outras atividades virtuais eram desenvolvidas.	<i>Criei a sala do Classroom, que eu conheci nessa época, passei a usar os livros e os textos em arquivos digitais, links também passaram a ser usados.</i>
<i>Google Meet</i>	Plataforma onde eram realizadas as aulas síncronas.	<i>Eu usei a própria divisão em grupos do Meet. E aí dentro desses grupos, a gente foi fazendo um trabalho como uma rotação em estações, então eles iam passando pelos grupos em cada grupo discutia o tema abordado pela equipe.</i>
<i>Google Forms</i>	Plataforma em que os professores desenvolviam atividades de perguntas e respostas, criavam questionários e pesquisas <i>on-line</i> .	<i>A gente fazia aquela dinâmica da tempestade de ideias. Tempestade de ideias, escrevam aí o que vem à cabeça de vocês sobre tal coisa.</i>
<i>Padlet</i>	Plataforma usada para criar murais virtuais interativos, em que os alunos iam construindo junto com o professor, com textos, imagens, links, vídeos e documentos.	<i>Eles tinham no Padlet que fazer uma selfie, ou uma montagem de fotos, com elementos que de certa forma simbolizavam quem eles são, descrever, fazer uma pequena biografia sobre si e também ler, comentar o dos colegas.</i>
<i>Spotify</i>	Plataforma utilizada para atividades que envolviam músicas, podcasts.	<i>Por exemplo, você quer uma playlist só com assunto voltado para o dia da mulher[...] já tem</i>

		<i>centenas de playlists lá criadas. A gente usava muito.</i>
<i>YouTube, vídeos, podcast,</i>	Espaço utilizado para acessar videoaulas, músicas e armazenamento dos vídeos criados pelos próprios professores.	<i>Estava trabalhando Gregório de Matos, criei um podcast e eles tinham a participação. Eu explicava, falava como se fosse uma miniaula, mas mais fluida e a participação deles que tinham que ler um texto do autor e ir comentando sobre o texto, contexto. Então ali a gente gravava e disponibilizava para todo mundo.</i>
<i>WhatsApp</i>	Espaço utilizado para interação entre professor e alunos. Eram postados materiais didáticos, como vídeos, livros digitais, apostilas e seria para comunicados e tira dúvida por meio de áudio.	<i>Eu usei o WhatsApp para discutir textos com os alunos, para debates, para discussões, a gente acabava usando muito WhatsApp para postar material, exercícios.</i>
<i>Facebook, Snapchat, Instagram</i>	Espaço em que os docentes utilizavam para postar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos. Trabalho com textos, memes e imagens retirados de redes sociais.	<i>Simularam uma entrevista com um dos autores, e aí eles fizeram de longe, cada um gravou um pedaço. Depois nós postamos nas redes sociais da turma.</i>
<i>Google Docs</i>	Espaço utilizado para elaboração de texto. Foi amplamente utilizado para elaboração de redações já que permite aos alunos criarem, editarem e compartilharem o documento como o professor.	<i>Eu trabalhava produção de texto com os alunos, eles escreviam e eu ia fazendo as intervenções necessárias. Inseria os comentários necessários e ia compartilhando com eles.</i>
<i>OBS Studio</i>	Plataforma que alguns professores utilizaram para gravar suas próprias videoaulas.	<i>Eu gravava, fazia a edição, fazia abertura, praticamente virei um YouTuber. Minhas aulas eram todas bonitinhas, editadas, com introdução, com vinheta, do jeitinho que eu acho que tem que ser.</i>

Fonte: Elaboração própria (2023).

Figura 16 - Plataformas digitais utilizadas pelos docentes do IFNMG

 Classroom	 Google Meet	 WhatsApp	 E-mail	 Videos	 Google Forms	 Padlet
 Kahoot	 Podcast	 YouTube	 Spotify	 QR Code	 Facebook	 Blog
 Site	 Snapchat	 Twitter	 Tumblr	 Smash	 Instagram	 Games
 Google Docs	 Google Slides	 PowerPoint	 Canva	 Prezi	 Studio OBS	 Livros digitais

Fonte: Elaboração própria (2023).

Nos Quadros 16-17 e na Figura 17 podemos visualizar, de maneira sistemática, as diversas plataformas utilizadas pelos/as professores/as e a intencionalidade de suas práticas mediadas por TDICs. Os quadros sintetizam o repertório tecnológico empregado, mas, sobretudo, o modo como cada ferramenta foi apropriada para atender demandas específicas do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de língua portuguesa.

Os docentes não utilizaram as ferramentas de maneira homogênea, cada um utilizou da sua maneira, da maneira que lhe convinha, mobilizando os recursos de acordo com suas necessidades, competências e concepções pedagógicas. O Quadro 17 demonstra que ferramentas como, *Classroom*, *Google Docs*, *Facebook*, *Snapchat*, *Instagram*, *WhatsApp*, *Google Meet*, *YouTube*, vídeos e *podcast* foram integradas tanto para organização da aula quanto para interação, avaliação, acompanhamento de atividades e circulação de materiais.

As ferramentas mobilizadas permitem aulas interativas, com conteúdos compartilhados simultaneamente, ou permitem o armazenamento para posterior acesso, de maneira que o aluno pode organizar um roteiro de estudo em que pode conciliar o ao vivo, com acesso ao professor, com o estudo em momento diverso, com os conteúdos gravados e disponibilizados nas plataformas e até mesmo com a curadoria feita pelos/as professores/as.

Saliento que as principais adaptações que ocorreram devido às mudanças do ensino presencial para o ensino remoto foi a necessidade de os/as docentes incorporarem as tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas. Pude perceber por meio dos relatos, que os/as professores/as mobilizaram diferentes estratégias, desde o uso de plataformas

estruturantes que serviram de base para o ERE, como *Google Classroom* e *Meet*, até ferramentas interativas, como *Kahoot*, *Padlet*, *podcasts*, vídeos autorais, *blogs* e formulários digitais.

Tal postura demonstra que os docentes reconfiguraram suas práticas. Que foi possível por meio de formação para o uso de TDICs e de formação que promovesse a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas para atender a nova demanda suscitada pela pandemia de Covid-19. Assim, esse movimento de apropriação de práticas com o uso de tecnologias digitais, mesmo que tenha sido condicionado pelo ERE, dialoga com a perspectiva de normalização tecnológica (Bax, 2003), em que as tecnologias deixam de ser externas e passam a fazer parte do dia a dia dos docentes de maneira orgânica e natural.

Passamos, agora, à próxima seção, em que amplio a discussão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

3.7 *Eu fazia exposição de alguns conteúdos como se fosse a lousa, eu usava slide com apresentação on-line para expor*

Nesta seção, discuto e analiso questões que emergiram dos relatos relacionados a algumas metodologias e práticas pedagógicas realizadas dentro do contexto de ERE. Os depoimentos nos permitiram perceber como o/a professor/a necessitou reconfigurar seu trabalho pedagógico frente às novas demandas provocadas pela pandemia. Desse modo, uma das colocações que mais chamou minha atenção, e que nomeia esta seção, foi “*Eu fazia exposição de alguns conteúdos como se fosse a lousa, eu usava slide com apresentação on-line para expor*”. Passamos ao relato de Carol, vejamos:

Relato 54

CAROL: Como eu tentei fazer a minha sala de aula: a gente tem mania de achar que o presencial é sempre melhor, então eu imaginei que seria quase um presencial. Eu coloquei no classroom os slides, eu disponibilizei vídeoaulas, disponibilizei a parte escrita e disponibilizei uma outra etapa de exercícios. Estava assim: assistiam à vídeoaula, como se fosse eu na sala de aula trabalhando com eles. Depois, eu solicitava que eles lessem o material como se tivesse um livro didático em sala de aula, depois, exercício, etc.

Posso refletir sobre o relato de Carol o quanto o ERE “pegou” a docente desprevenida. Posso inferir que ela não teve formação suficiente para esse formato de ensino, daí a simplicidade com a qual adaptou suas práticas pedagógicas presenciais para o remoto. No

roteiro apresentado por Carol, ela organizou o ensino de forma assíncrona. Em suas aulas foram disponibilizadas videoaulas que, de acordo com ela, facilitavam a compreensão do conteúdo e, além disso, o aluno podia assistir em qualquer momento.

Foram disponibilizados materiais escritos que, de acordo com a professora, eram necessários para complementar a leitura e facilitar a aprendizagem. Por fim, o processo de verificação de aprendizagem foi feito por meio dos exercícios. Saliento que um dos aspectos mais relevantes referentes aos encontros assíncronos está relacionado à autonomia dos estudantes, pois poderiam acessar o material, assistir às videoaulas em seu próprio tempo e ritmo.

Entretanto, acredito que algumas questões devem ser levadas em consideração no relato apresentado, tais como: a ausência de interação, ausência de conteúdos interativos, ausência de retorno e ausência de monitoramento da participação dos alunos. Porém, paralelo aos encontros assíncronos, havia os encontros síncronos, de forma que é possível que essas questões referentes à falta de interação, de engajamento e de acompanhamento tenham sido sanadas lá.

Se olharmos isoladamente, acredito que a metodologia descrita por Carol: *“Estava assim: assistiam à videoaula, que é como se fosse eu na sala de aula, trabalhando com eles. Depois, eu solicitava que eles lessem o material, como se tivesse um livro didático em sala de aula, depois, exercício,”* não é suficiente para promover um ensino de língua portuguesa de qualidade que estimule o desenvolvimento de competências linguísticas e discursivas de maneira crítica. Porém, em se tratando de um ensino remoto emergencial, em que a docente foi se preparando à medida que ele foi acontecendo, não seria possível exigir que sua entrega fosse maior do que as condições nas quais ela estava inserida, que não a permitiam fazer melhor.

Outra reflexão que pode ser levantada com o relato de Carol diz respeito a comparação entre duas modalidades: o ensino presencial e a EaD, *“a gente tem mania de achar que o presencial é sempre melhor”*. É válido ressaltar que são modalidades distintas, com objetivos distintos e que ambas são importantes e necessárias, principalmente, no Brasil, país com maior densidade demográfica da América do sul, com muitas regiões remotas, ou de difícil acesso em que, muitas vezes, o ensino a distância torna-se uma solução para populações terem acesso à formação. Embora Carol não tenha afirmado que o ensino presencial seja melhor, não podemos diminuir o potencial da EaD, pois seria desmerecer a democratização do ensino que ela proporciona.

Na mesma perspectiva do relato de Carol, encontrei, no relato de Luna, algumas

semelhanças. Vejamos:

Relato 55

LUNA: Eu utilizava a ferramenta que a gente tá usando aqui, né, o Google Meet e aí por meio dela, eu fazia exposição de alguns conteúdos como se fosse a lousa, eu usava slide para expor aí, né? Se fosse várias coisas, eu usava como se fosse o quadro, né? Fazia minhas próprias projeções. Eu passei a usar slides, powerpoints como se fosse um quadro mesmo, mas também usava música do mesmo jeito.

Percebo que, assim como no relato de Carol, no relato de Luna, a maneira como ela descreve como aconteciam suas aulas nos leva a inferir que usava a mesma metodologia que aplicava em suas aulas presenciais. Isso denota que não houve uma adaptação nas metodologias, houve uma mudança do meio presencial para o digital, mas as práticas pedagógicas não mudaram: “*eu fazia exposição de alguns conteúdos como se fosse a lousa, eu usava slide para expor*”, demonstrando o uso meramente instrumental e mecânico das tecnologias digitais.

Além disso, a docente aparece como figura central no processo de ensino e aprendizagem, ao contrário do que pesquisadores como Moran (2018) orientam. Para o autor, o docente deve lançar mão de metodologias ativas em que os alunos sejam protagonistas de sua própria aprendizagem, com envolvimento direto, com reflexão, com participação efetiva, com questionamentos, tudo isso sob a orientação do professor.

Passamos ao relato de Rafael, que também revela dificuldades metodológicas:

Relato 56

RAFAEL: Durante a aula, no presencial, a gente usa o quadro negro e o livro didático, né? Então, trabalhar a aula discursiva, mesmo a expositiva no on-line foi um pouco mais difícil. Então eu procurava algum material disponível na internet e já disponibilizava para o aluno. Uma hora um vídeo, uma hora um texto.

Na mesma direção dos relatos 54 e 55, percebo que, para além das dificuldades com as tecnologias digitais, havia as dificuldades relacionadas às metodologias adotadas no ERE. Rafael aponta para o desafio de como superar práticas fortemente sustentadas pela presença do aluno para um contexto marcado por pouca interação, câmeras desligadas e pouca participação dos estudantes. A solução adotada por ele foi um deslocamento metodológico forçado, com uso de recursos audiovisuais, como alternativa.

Para além das escolhas metodológicas adotadas pelos docentes, emerge, nos relatos

que se seguem, desafios significativos vivenciados no trabalho que envolvem as tecnologias digitais. Vejamos o relato de Júlia:

Relato 57

*JÚLIA: Teve uma turma, por exemplo, que só descobriu meu feedback no final do semestre. **O feedback que eu estava colocando nos textos, eles não estavam lendo.** Então todo o trabalho estava sendo desvalorizado. Eles só entregavam, viam as notas e não abriam o documento e eu tinha mencionado que o documento estaria com as observações. Eles olhavam só a nota, não abriam novamente o documento que poderia ajudar no aperfeiçoamento da escrita, no raciocínio, na interpretação.*

O relato de Júlia demonstra uma fragilidade que não está diretamente relacionada ao ensino *on-line*. Posso inferir duas possibilidades: ou os alunos não estavam realmente interessados nas orientações propostas no *feedback* apresentado pela docente, ou não possuíam habilidade com a ferramenta digital para saber que havia um espaço destinado aos comentários da professora.

Considerando especificamente a segunda possibilidade apresentada anteriormente, caso essa se configure como a realidade dos estudantes de Júlia, essa falta de costume ou de habilidade com o ambiente virtual de aprendizagem encontra coro em uma realidade que não se limitava apenas ao contexto do IFNMG. Os dados do Cetic.br (2020) mostram que, antes da pandemia, a maioria dos usuários de Internet com 16 anos ou mais, estudantes de escola ou universidade (74%) frequentavam cursos presenciais, 15% frequentavam cursos híbridos e apenas 12% cursos totalmente a distância, o que demonstra que a maior parte dos estudantes não possuía experiência prévia com o desenvolvimento de atividades *on-line*.

Para o aprendizado acontecer, é indispensável o diálogo, e nesse caso, o comentário feito pela docente, como um retorno à atividade feita pelo aluno, com o objetivo de orientar, corrigir, promover reflexão, não foi concretizado. Então, é necessário que habilidades inerentes ao ambiente virtual de aprendizagem sejam desenvolvidas para que esse tipo de situação não comprometa o processo de aprendizagem do aluno.

Deslocando o olhar para outro aspecto, agora coloco em evidência o ensino de língua portuguesa. Dentre as características da internet está a democratização do acesso à informação, na medida em que o aluno e o professor podem ter acesso a uma diversidade enorme de materiais e conteúdos. Contudo, se por um lado isso é positivo, por outro a quantidade excessiva de materiais pode levar, dentre outras coisas, a distrações constantes,

superficialidade na aprendizagem. Muitas vezes o aluno “pula” de um conteúdo para outro fazendo apenas uma leitura superficial. Vejamos o relato de Luna:

Relato 58

LUNA: Os alunos têm dificuldade de assimilação, dificuldade de realmente mergulhar no texto, concentrar para que consigam desenvolver o texto próprio, interpretar o texto, compreender, entender e poder depois falar. A dificuldade em ler textos grandes é muito gritante. A comunicação é muito talhada por essas abreviaturas e resumos. Isso tá impactando bastante tanto na capacidade da leitura, como também na capacidade de escrita, acho que eles não estão tendo paciência para poder escrever, reescrever. Tem algo aí que tá ficando diferente, tá ficando perdido, afetado pela tecnologia, então essa facilidade de ter respostas rápidas.

Relatos 59

JÚLIA: Como eu vou ensinar esse menino a escrever com mais profundidade, com mais segurança, de forma clara, numa sociedade que pede dele só lista, só tópicos, só textos curtos. Tudo muito veloz. Então é engraçado que se por um lado a gente está extremamente tecnológico, por outro, a gente tá quase falando com aluno assim, oh: senta aqui, escreva de maneira manuscrita esse parágrafo eu vou corrigir junto com você. Então, é assim, é muita tecnologia por um lado e por outro lado muita necessidade desse contato individual e humano, sabe.

Os relatos de Luna e Júlia apontam para um desafio relacionado ao trabalho com a tecnologia digital, mas que emerge para outra questão, o novo perfil de aluno que surgiu com o advento dessas tecnologias digitais. Para Ribeiro (2021, p. 12), “os modos de ler e escrever foram fortemente afetados por dispositivos com telas (de 42 a 5 polegadas, menos ou mais), assim como a produção escrita passou a se servir de teclados, programas editores de texto bastante mais sofisticados do que a produção manuscrita”.

Nesse contexto, quando Luna afirma que “a dificuldade em ler textos grandes é muito gritante”, e quando Júlia salienta: “como eu vou ensinar esse menino a escrever com mais profundidade, com mais segurança, de forma clara, numa sociedade que pede dele só lista, só tópicos, só textos curtos. Tudo muito veloz”, isso reflete as angústias e inquietações que afligem o professor de língua portuguesa, que consegue visualizar um problema possivelmente relacionado à cultura de consumo rápido de informações, em que há prevalências de textos fragmentados, de hipertextos e de estímulos multimodais.

Os relatos direcionam para aspectos negativos de como os alunos estão lidando com textos multimodais. Luna, ao afirmar que “a comunicação é muito talhada por essas

abreviaturas e resumos. Isso tá impactando bastante, tanto na capacidade da leitura, como também na capacidade de escrita, acho que eles não estão tendo paciência para poder escrever, reescrever”, bem como quando Júlia afirma: “*senta aqui, escreva de maneira manuscrita esse parágrafo eu vou corrigir junto com você*”, essas reflexões apontam para tensões entre as demandas escolares tradicionais e os modos contemporâneos de interação com os textos. Assim, para Ribeiro (2021, p. 14), “a ideia é que o empoderamento semiótico de cidadãos e cidadãs passe também, necessariamente, pela mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos, mas no sentido da emancipação e da cidadania, e não no da restrição e do empobrecimento intelectual.”

Moran *et al.* (2015), ratifica essa questão trazendo uma reflexão sobre esses desafios que envolvem as práticas de ensino integradas às tecnologias. Para os autores o ensino mediado por tecnologias digitais é envolto a desafios complexos, se por um lado ampla disponibilidade de informações, recursos, aplicativos e diferentes canais de comunicação, por outro lado, há a exigência de que professores e estudantes desenvolvam competências para selecionar, avaliar e utilizar criticamente os conteúdos disponíveis. “O maior perigo de todos é navegar, é conhecer muito e conhecer pouco de verdade, distrair-nos muito e concentrar-nos pouco; saber um pouco de tudo e não compreender os fenômenos de verdade.” (Moran *et al.*, 2015, p. 57).

Ao olharmos para os relatos de Luna e de Júlia, é possível refletirmos sobre a importância da escola na formação digital dos alunos, como mencionado por Moran *et al.* (2013). O paradoxo que as possibilidades do mundo digital provocam é real. No entanto, o papel do professor é fundamental nesse processo de construção de uma educação que integre as tecnologias digitais em contextos e práticas pedagógicas.

Com as condições adequadas, acredito que o professor tem potencial para superar esses desafios, ensinando os estudantes a utilizar ferramentas digitais de comunicação e interação de forma crítica e ética; a utilizar as possibilidades de ensinar proporcionadas pela inserção das tecnologias digitais no contexto de sala de aula, de maneira a promover aprendizado significativo, inclusivo e que proporcione o desenvolvimento social. Para isso, estratégias metodológicas que acompanhem esse movimento de mudanças pelas quais os modos de ler e escrever vêm passando são necessárias.

Considero que o uso contínuo das tecnologias digitais, provocado pela pandemia, impôs que algumas dessas mudanças acontecessem mesmo que de maneira abrupta ao professor. A prática do docente de língua portuguesa deve se pautar em metodologias que contemplem os novos gêneros digitais, as novas formas de leitura e de escrita, pois “as

experiências dos jovens com as linguagens também se transformam, principalmente com o advento das TD” (Jesus; Soares; Ribeiro, 2025, p. 92).

Da mesma maneira e velocidade com a qual as tecnologias estão influenciando o nosso modo de ensinar e de aprender, elas também ditam as novas formas de acompanhar e avaliar o processo de aprendizagem. Assim, novas formas de lidar com questões que foram potencializadas com o advento das tecnologias digitais, como plágio, uso de Inteligência Artificial, por exemplo, se fazem necessárias visto estarmos imersos a práticas sociais que têm as tecnologias digitais como base. Nessa direção, Jesus, Soares e Ribeiro (2025) salientam que ao compreendermos que a leitura e a escrita constituem competências fundamentais para a vida das pessoas “e como elemento essencial ao desenvolvimento de outras competências que oferecem suporte para diferentes contextos da vida, vemos a necessidade de refletir sobre uma configuração dos letramentos digitais que abarque a realidade atual” (Jesus; Soares; Ribeiro, 2025, p. 92).

Desse modo, talvez as dificuldades em trabalhar os aspectos textuais, como mencionado por Júlia, sejam não apenas pela dificuldade do aluno em ler e escrever textos longos, mas também por ela focar o ensino em métodos que desconsideram, por exemplo, os textos multimodais e a realidade a qual seus alunos estão inseridos. É necessário, como salienta Moita Lopes (2006), reconfigurar as práticas de linguagem para levar um aprendizado significativo e efetivo aos alunos.

Um dos papéis cruciais do professor de língua portuguesa diz respeito à preparação dos alunos para escrita e leitura crítica. Com as redes sociais e mídias digitais faz-se imprescindível que o aluno seja preparado para identificar *fake news*⁴⁷, informações sem respaldo científico, selecionar conteúdos relevantes e verificar fonte. Contudo, é necessário que o/a docente também esteja preparado para lidar com o que as tecnologias digitais trouxeram. Jesus, Soares e Ribeiro (2025, p. 92) ratificam essa ideia ao afirmarem que “Dentre as responsabilidades da escola, destaca-se a oferta de oportunidades para o desenvolvimento de multiletramentos que favoreçam o aprimoramento da escrita, especialmente considerando o contexto da cultura digital”.

Caminhando ainda nessa perspectiva das dificuldades já mencionadas, os professores apontaram para demandas que já existiam no ensino presencial, mas que foram amplamente potencializadas durante o ERE, que impactaram diretamente suas práticas no ensino de língua portuguesa. Vejamos alguns relatos:

⁴⁷ São informações falsas, distorcidas ou enganosas disseminadas como se fossem verdadeiras, cujo objetivo é manipular, desinformar ou obter vantagens políticas, econômicas ou sociais.

Relatos 60

JÚLIA: Agora o desafio maior é o trabalho de verificar. Porque da mesma forma que a gente está mais tecnológico, digamos assim, eles também estão. Eles têm mil e uma ferramentas, já utilizam a inteligência artificial para fazer paráfrases de forma que a gente realmente acha que foram eles que fizeram aquilo, foram eles que fizeram aquilo ali, entendeu? Eh! Eu estava conversando com um aluno esta semana e ele me falando sobre isso, né, sobre a quantidade de programas que tem e já me dando dica de um programa pra usar que mostra, além do plágio, mostra até se aquele texto foi originado de uma tecnologia artificial, entendeu? É o aluno me falando, né? Tudo é muito complexo, como vou verificar a autenticidade deste texto?

Relato 61

CAROL: Se o aluno de fato fez, eu sei que ele aprendeu porque a tendência era aprender, mas eu não sei se o aluno estava de fato fazendo as atividades. As atividades eram feitas, mas assim, a gente ouve várias pessoas falando, fulano pagou e alguém fez a atividade e postou, então com o distanciamento a gente não sabe até que ponto essa aprendizagem de fato aconteceu, sabe?

Os relatos de Júlia e Carol demonstraram a dificuldade que eles têm em verificar a autenticidade dos trabalhos produzidos pelos alunos, sendo este um problema bastante recorrente, mas que foi potencializado pelo meio digital. Isso evidencia, também, os gargalos relacionados ao processo de avaliação da aprendizagem do aluno. Quando Júlia afirma, “Agora o desafio maior é o trabalho de verificar. Porque da mesma forma que a gente está mais tecnológico, digamos assim, eles também estão”, isso demonstra dois aspectos, a saber: i) que a sala de aula não é mais a mesma; e ii) que tanto professores quanto alunos estão inseridos na cultura digital. Quando a professora traz essa afirmação, posso refletir que não é possível que a docente mantenha intacta suas práticas pedagógicas. É necessário um deslocamento da prática formativa, principalmente no trabalho com a escrita de textos, que exige um acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem, utilizando, por exemplo, rascunhos, planejamentos, reescritas, justificativas.

Nessa direção, Coscarelli (2016, p. 74) afirma que, “a simples presença de recursos tecnológicos não garante, por si só, o desenvolvimento da autoria. É necessário planejar situações de produção em que os alunos realmente se envolvam, reflitam e façam escolhas conscientes”. Nessa perspectiva, o papel do professor é fundamental no acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, síncrona ou assíncrona, para que as habilidades

linguísticas como, leitura, interpretação, escrita e argumentação sejam desenvolvidas pelo aluno.

As dificuldades foram ampliadas no período de pandemia, pois o ensino aconteceu totalmente por intermédio das TDIC, quando Carol afirma, “*mas eu não sei se o aluno estava de fato fazendo as atividades*” expressa a sensação de incerteza sobre se o aluno realizou a atividade, se foi outra pessoa, ou se foi alguma ferramenta digital. Essa insegurança foi intensificada durante o ensino remoto, uma vez que a mediação foi inteiramente por meio das tecnologias digitais, o que tornava o acompanhamento mais complexo.

O relato de Júlia aponta questões relacionadas à Inteligência Artificial, em que “a escrita deixa de ser apenas uma prática humana situada, enraizada em experiências, corpos e histórias, para se tornar também uma atividade mediada por sistemas estatísticos e automatizados” Jesus, Soares e Ribeiro (2025, p. 91). Nesse contexto, ainda de acordo com os autores, a importância da escola torna-se ainda mais central, pois o Brasil, historicamente, enfrenta desafios relacionados aos baixos níveis de proficiência em competências como leitura e escrita. Logo, “É preciso propiciar uma trilha de ensino que favoreça a aproximação com essa nova realidade; em outras palavras, é necessário promover multiletramentos” (Jesus; Soares; Ribeiro, 2025, p. 91).

Nesta seção, trouxe alguns relatos que descreveram como foram as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes durante o Ensino Remoto Emergencial. Partindo de um movimento prospectivo de que os docentes participantes desta pesquisa se encontram em um cenário que Bax (2003) chama de CALL Aberto, mesmo que de maneira principiante, inferimos que o foco de muitas dificuldades vivenciadas pelos docentes não estavam relacionadas apenas às tecnologias digitais propriamente ditas, mas às metodologias adotadas para integrá-las em suas práticas pedagógicas. Vimos que suas escolhas didáticas e a forma como organizavam suas aulas refletiam em seu fazer docente. Nesse sentido, Bacich (2018, p. 132) afirma que “Conhecer os recursos tecnológicos e saber como utilizá-los é insuficiente se não houver uma associação com a metodologia mais adequada e relações eficientes entre os recursos e os conteúdo”. Assim, acredito que, para um uso significativo das TDICs, são necessárias metodologias que lhes atribuam sentido.

Contudo, ao olharmos para o contexto pandêmico Carol, Luna, Rafael e Júlia fizeram o que estava ao seu alcance naquele momento, com o conhecimento que possuíam, com a preparação e recursos que tinham disponíveis. Nessa direção, Hodges *et al.* (2020, p. 6) salientam que “precisamos reconhecer que todos farão o melhor que puderem tentando levar apenas o essencial com eles, enquanto fazem uma corrida louca durante esse momento de

emergência”.

Levando em consideração o contexto apresentado por Hodges *et al.* (2020) de que “no contexto de pandemia, muitas das experiências de aprendizado on-line que os professores poderão oferecer aos seus alunos não serão totalmente planejadas, nem apresentadas, e há uma alta probabilidade de estarem abaixo do ideal” e os relatos apresentados pelos docentes, posso inferir que a maneira com a qual os/as professores/as trabalharam com os conteúdos, ora se aproxima do que Bax (2003) chama de CALL Aberto, e também a “pedagogização acrítica”, conforme delimita Buzato (2017). Acredito que, certamente, não trabalharam sob essas perspectivas em todos os momentos, mas elas estiveram, sim, presentes, principalmente nos momentos em que os professores ainda estavam em processo de adaptação com as tecnologias digitais. Na próxima seção, apresento práticas metodológicas mais contextualizadas e integradas às tecnologias digitais.

1.2 *Duas atividades me marcaram muito, eu fazia no presencial e fiz no remoto*

Nesta seção, aprofundo a discussão sobre as metodologias adotadas pelos docentes, cujos relatos revelam uma postura diferente das apresentadas anteriormente, com práticas pedagógicas mais integradas às tecnologias digitais. Assim, uma das falas que considere mais significativas, e que serviu de inspiração para o título desta seção, foi: “*duas atividades me marcaram muito, eu fazia no presencial e fiz no remoto*”. Vejamos o relato de Júlia sobre uma de suas experiências de adaptação no início do ensino remoto:

Relato 62

JÚLIA: Utilizamos a plataforma da UFMG sobre uso de selfies, o autorretrato e a gente adaptou [a atividade que fazíamos presencialmente]. A maior dificuldade nas primeiras aulas era a apresentação. Aqui, recebemos alunos de muitas cidades do Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha e Sul da Bahia. Inclusive, muitos alunos vêm morar aqui para cursar o ensino médio. O momento da apresentação: quem eu sou? De onde eu vim?, sempre foi muito importante para nós e a gente perdeu isso, no ensino remoto. E a gente tinha que receber esses meninos que estavam com ansiedade danada em relação à instituição, mas de modo online, então eles não conseguiam se conhecer direito e nem conhecer a gente. E aí, adaptamos as apresentações por meio dessa plataforma que seria a selfie. Quem sou eu? Eles tinham no Padlet que fazer uma selfie, ou uma montagem de fotos, com elementos que de certa forma simbolizavam quem eles são, descrever, fazer uma pequena biografia sobre si e também ler, comentar o dos colegas. Então seria aquela apresentação que a gente faria oralmente e mudamos para o mural

online. Esse documento se tornou muito precioso pra gente, porque conseguimos descobrir particularidades, hobbies e nuances da família. Por exemplo, se um menino tem muito apego. Ah, sei lá, a irmã que tem síndrome de Down. Sabe! Pequenos detalhes da família, uma perda do avô que morreu de Covid-19. Enfim, o universo deles foi parar nesse mural digital e ele acabou se tornando um documento no sentido que muitas vezes no final do ano a gente retomava esse mural do Padlet para eles também entenderem depois que voltou para o presencial, o que mudou na vida deles desde aquele momento. Outro dia mesmo, a professora [...] recuperou um desses e mostrou para os alunos do terceiro ano, que já estavam saindo da instituição, o mural que eles fizeram lá no primeiro ano em plena pandemia quando entraram aqui, entendeu? Esse registro é muito importante e a gente não parou, né? Mesmo depois que a gente foi para o presencial, a gente continuou utilizando como técnica de apresentação dos alunos.

Percebo, nos dizeres de Júlia, que sabendo da abrangência e diversidade de público que a instituição em que atua recebe, ela demonstra a preocupação de que é necessário um momento para que os alunos se conheçam, interajam uns com os outros (no ensino presencial havia um momento para isso). A forma que a professora encontrou para suprir essa demanda foi, por meio de uma plataforma digital, criar um mural onde todos pudessem contar suas histórias e se conhecerem melhor a partir dali.

É interessante como a professora mobilizou diferentes estratégias, articulando os recursos tecnológicos disponíveis para suprir uma demanda que nasceu com a pandemia. Júlia conseguiu promover o envolvimento e participação dos alunos de maneira que produziu um resultado satisfatório e que ao mesmo tempo se adaptou à nova rotina imposta pelo ERE.

Nos próximos relatos, assim como Júlia, Carol, Lis e Paula trazem depoimentos de trabalhos que demonstraram a importância do uso das tecnologias digitais não apenas como veículo que possibilitou a continuidade das aulas, mas também contribuíram para elaboração de aulas interessantes, divertidas, criativas e que despertaram a atenção e interesse dos alunos. Vejamos:

Relato 63

*CAROL: Teve um trabalho que eu fiz sobre gêneros textuais em que os alunos fizeram um blog. Eles teriam que escolher um tema, o assunto. O tema era livre e aí eles fizeram entrevistas com várias pessoas, tiveram que escrever textos. Por exemplo, **uma equipe que optou por falar sobre diversas culturas conseguiu entrevistar uma pessoa de outro país e disponibilizaram essa entrevista e conversaram para saber como era a cultura de lá.** Nossa! Foi muito legal mesmo e foi disponibilizada para toda a turma e o pessoal pode assistir. Eu achei que foi um trabalho muito legal.*

Ao propor a criação de um *blog*, experiência prática de uma atividade com os gêneros textuais, mediado pela tecnologia digital, Carol lança mão de diversas possibilidades de aprendizado da disciplina de língua portuguesa, de forma interativa e dinâmica que envolve os alunos e os estimulam a serem criativos e colaborativos. A professora menciona, inclusive, uma entrevista com um estrangeiro: *“uma equipe que optou por falar sobre diversas culturas conseguiu entrevistar uma pessoa de outro país e disponibilizaram essa entrevista e conversaram para saber como era a cultura de lá”*. Há nesse relato um exemplo de apropriação ascendente, conforme abordado por Buzato (2017) e de CALL Integrado, estabelecido por Bax (2003), pois o objetivo do trabalho foi criar algo concreto, que ultrapassasse os limites da sala de aula. Por ser um *blog*, subte-se que há um público leitor externo, o que pode ser entendido como um incentivo para o aluno ter maior responsabilidade e cuidado com a produção textual.

Outra questão que percebi está relacionada ao fato de que os alunos passam a ser produtores de conteúdo e não apenas consumidores do que é produzido na internet. Essa prática pode desenvolver habilidades de pesquisa, seleção de conteúdo, leitura crítica, organização de informações, além de desenvolver letramento digital, já que é necessário o domínio da ferramenta.

Por ser uma atividade com tema livre, os alunos puderam desenvolver a autonomia, aspecto importante na construção do conhecimento. Nessa direção, a prática de Carol encontra respaldo em Moran (2018, p. 22) que salienta que “as tecnologias digitais permitem reinventar os processos educativos, integrando o presencial e o virtual de forma complementar, combinando momentos síncronos e assíncronos, promovendo maior personalização e autonomia no aprendizado”. No contexto da pandemia, não foi possível integrar presencial e virtual, mas as tecnologias passaram a um lugar de destaque no processo de ensino aprendizagem, como no caso da atividade proposta que encurtou a distância entre alunos e entrevistado de outro país. Vejamos outro relato:

Relato 64

*LIS: Duas atividades que me marcaram muito, eu fazia no presencial e fiz no remoto. Teve um retorno igual no presencial. O engajamento foi bom. Foi o **trabalho de literatura, para simular uma entrevista com um dos autores**. Foi feito um sorteio (Eu nem sei como é que eu tive disposição para isso, mas uma grande fuga também, né? Para a gente não enlouquecer pensando em pandemia). E aí eles fizeram de longe, cada um gravou um pedaço, eles eram muito bons em edição, eu tava falando com os alunos do curso de informática e eles fizeram*

as caracterizações com quem entrevistaram, foi bem bacana, esse trabalho, essa experiência e aí a gente criou um Instagram e postava ali. Outra experiência também com o Instagram. Foi criar um Instagram de um determinado personagem de livro então era o Instagram da Capitu, como seria o Instagram do personagem, sabe essas coisas assim foi bem legal, bem bacana.

Relato 65

PAULA: *Um dos resultados positivos foi **sarau literário com apresentação de obras literárias em tempo real, não apenas o aluno gravar o vídeo e enviar, mas fazer a apresentação e transmitir em tempo real, utilizando os recursos de vídeos já gravados**, então nós tínhamos o vídeo que ele gravou e o vídeo que ele fazia no momento, isso eu achei muito bacana, foi muito positivo para os alunos, para mim e principalmente por ter depois todo esse conteúdo arquivado e poder utilizar em outros momentos.*

Na mesma direção que o relato de Carol, os relatos de Lis e Paula também trazem um exemplo da apropriação ascendente estabelecida por Buzato (2017) e de CALL Integrado estabelecido por Bax (2003), em que os estudantes apropriam da tecnologia conforme seus valores, para utilizarem de forma criativa, colaborativa e autônoma. A atividade possibilita identificar como a prática de “*simular uma entrevista com um dos autores*” pode proporcionar um aprendizado mais significativo, pois, os alunos são colocados como protagonistas, vivenciando, naquele momento, as experiências do autor escolhido.

Nessa atividade é necessário que o estudante faça um estudo bibliográfico, que ele se prepare para elaborar perguntas e respostas coesas e coerentes. Nesse contexto, a atividade proposta por Lis não envolve apenas as habilidades de literatura, mas também habilidades de argumentação, leitura, escrita, interpretação, pensamento crítico, dentre outras possibilidades no ensino de língua portuguesa.

De maneira bastante alinhada ao que foi apresentado no relato de Lis, o relato de Paula amplia essa discussão ao descrever outra situação em que o uso das tecnologias digitais favoreceu produções dos estudantes bastante criativas e consistentes. Paula afirma que um dos trabalhos com resultado positivo foi o “*sarau literário com apresentação de obras literárias em tempo real, não apenas o aluno gravar o vídeo e enviar, mas fazer a apresentação e transmitir em tempo real, utilizando os recursos de vídeos já gravados*”.

A forma como as docentes trabalharam, utilizando as tecnologias digitais, envolveu a linguagem multimodal, com uso de texto, vídeo, áudio. Rojo (2012, p. 21) salienta que “os multiletramentos envolvem práticas sociais que articulam diferentes linguagens (verbal,

visual, sonora, gestual, espacial), especialmente nas novas mídias digitais, exigindo dos indivíduos novas formas de ler, interpretar e produzir sentidos”.

Outro aspecto revelado neste trabalho, que desperta profundamente o interesse do estudante, é o viés artístico, cultural e histórico, que proporcionam deleite, bem-estar e o aprendizado do contexto histórico da época de cada autor, de forma que os alunos aprendem de maneira descontraída. Essa atividade reforça a ideia de que a integração das práticas tradicionais de ensino às tecnologias digitais pode ajudar na construção do conhecimento de uma sociedade.

Lis relata, ainda, outra experiência que considerou exitosa com o uso das tecnologias digitais, a criação de uma rede social para uma das personagens mais famosos da literatura brasileira: Capitu, de Machado de Assis. A experiência reforça como as práticas inovadoras no ensino de língua portuguesa, utilizando metodologias ativas, podem envolver os alunos, despertar o gosto pela leitura e a criatividade.

Essa atividade está alinhada aos dizeres de Paiva (2019), inspirada por Gee (2013), quando traz a metáfora da dança, em que não basta dançarmos juntos os velhos ritmos, é preciso aprender os novos, não significando que seja necessário apagar os velhos hábitos, principalmente se eles forem eficazes, mas devemos adotar novas práticas que coloquem em circulação a produção do conhecimento.

Se podemos dizer que houve algo bom no momento da pandemia foi a possibilidade de usar os meios de comunicação como instrumento de aproximação de pessoas. Os relatos mencionados demonstraram a importância das tecnologias digitais no contexto de ERE. A partir delas foi possível gravar vídeos, fazer transmissão em tempo real e ainda deixá-los armazenados para uso posterior. Os docentes lançaram mão de vários instrumentos tecnológicos que os ajudaram no processo de elaboração de aulas que favorecessem o acesso ao conhecimento.

Dessa forma, o acesso à informação nunca foi tão democrático. Contudo, sabemos que, se por um lado a digitalização promove novas formas de aprendizado, de acesso e de produção de conhecimento, rompe as estruturas rígidas as quais estamos habituados, por outro, exige maior criticidade nas escolhas e na filtragem de conteúdos essenciais e confiáveis, por isso a importância de uma configuração de letramento digital nas escolas que esteja alinhada com essa realidade atual (Jesus; Soares; Ribeiro, 2025).

No relato de Lis, ela menciona sobre as dificuldades relacionadas propriamente à pandemia: *“Eu nem sei como é que eu tive disposição para isso, mas uma grande fuga também, né? Para a gente não enlouquecer pensando em pandemia”*, demonstrando que a

realidade daquele momento era atravessada por medos, incertezas e inseguranças. Devemos lembrar que todas as nossas atividades diárias foram alteradas naquele contexto, não havia mais encontros presenciais com amigos, familiares. Havia uma doença altamente contagiosa e que matava muito rapidamente nos assombrando o tempo inteiro.

Para contextualizar sobre a pandemia, é válido lembrar que, dentre as medidas protetivas, havia a recomendação de higienizar as compras feitas nos supermercados, com água sanitária ou com álcool 70%. Era recomendado o uso de máscara em locais públicos, evitar apertos de mãos, a fim de minimizar a possibilidade de contágio da Covid-19. Então, acredito que, quando Lis, em meio à descrição das atividades que ela propôs aos seus alunos, começa a relatar sobre a ansiedade vivenciada naquele momento de pandemia, isso reflete o quanto foi difícil ter que conciliar o trabalho mesmo que muitos estivessem passando por perdas, ou acometidos pela própria Covid-19. Passemos ao próximo relato:

Relato 66

*HELENA: Como manter o nível dos meus alunos? Acho que, inicialmente, fiquei com medo de não dar conta, eu estava com a turma do terceiro ano, eles estavam comigo desde o segundo ano, preparando para a redação do Enem, estávamos desenvolvendo um trabalho bem sistematizado em sala de aula. E aí a gente vai para o formato remoto e como dar continuidade a isso. Como fazer com que os alunos aprendessem aquele conteúdo? que eles saíssem bem naquilo que eles precisavam? Enfim, eu penso que eu tinha que estar ali, o aluno precisa continuar escrevendo. **Como vou acompanhar essa redação, fui usando ferramentas que me ajudaram, Google Docs, na produção de texto dos alunos. Eles escreviam e eu ia fazendo intervenções necessárias, os comentários necessários, ia compartilhando com eles. Fazíamos uma chamada de vídeo com um menino para mostrar a redação. Acho que me ajudou muito porque, às vezes, em sala de aula, marcava 15 minutos para cada um individualmente. Aqueles alunos que estavam com mais dificuldade eu fazia as intervenções usando o Meet. Ia pontuando os pontos fortes, os pontos fracos do texto e o aluno voltava, retornava e se concentrava naquele momento ali. Então eu achei que foi um trabalho com redação foi um trabalho muito significativo.***

No relato 66, Helena, antes de externar os aspectos positivos de sua experiência durante o ensino remoto, nos contextualiza todo o seu medo e ansiedade de não conseguir dar continuidade ao trabalho que vinha desenvolvendo no ensino presencial. Apesar de demonstrar insegurança no início, Helena relata que utilizou ferramentas digitais colaborativas para acompanhar e orientar na produção textual: “*como vou acompanhar essa redação, fui usando ferramentas que me ajudaram, Google Docs, na produção de texto dos*

alunos. Eles escreviam e eu ia fazendo intervenções necessárias, os comentários necessários, ia compartilhando com eles”.

A ferramenta *Google Docs* permite que a professora adicione comentários e retorno. Além disso, a docente proporcionou um atendimento individualizado aos alunos que estavam com mais dificuldade na escrita, utilizando a plataforma *Google Meet*. Esse atendimento personalizado amplia as possibilidades de o aluno melhorar sua escrita, fazer correções, tirar dúvidas e reescrever fazendo as adequações sugeridas pela docente. Essa prática docente vai ao encontro do que Moran (2018, p. 5) chama de aprendizagem responsiva, ou seja, o professor atua como mediador da construção do conhecimento, adaptando suas práticas às necessidades específicas de cada aluno.

A atividade desenvolvida por Helena se alinha aos dizeres de Moran (2018, p. 5), quando pontua sobre a aprendizagem personalizada, que seria o “o movimento de construção de trilhas que façam sentido para cada um, que os motivem a aprender, que ampliem seus horizontes e levem-nos ao processo de serem mais livres e autônomos”. Assim, por meio desse depoimento de Helena, é possível notar o quanto essa professora se engajou e deslocou suas práticas pedagógicas de forma que viesse a atender a atual demanda vivenciada por ela, demonstrando familiaridades com ferramentas digitais o que sugere um letramento digital mais consistente.

Na mesma direção dos relatos anteriores, os relatos abaixo de Guilherme, Sabrina, Helena e Sofia descrevem mais situações de apropriação com as tecnologias digitais em sala de aula, vejamos:

Relato 67

GUILHERME: Fizemos uma atividade de criação de playlist voltada para um tema específico. Nessa plataforma eles puderam, por exemplo, ver a diferença de que o compositor, que faz a música, não necessariamente é a pessoa que interpreta, porque geralmente quem não tem um conhecimento maior, pensa que o cantor, o intérprete é o autor do texto. E aí eles viram que alguns textos foram feitos por uma única pessoa e outros textos foram feitos por cinco seis pessoas. E que alguns cantores cantavam a própria composição, outros cantavam composição de outros. Essas playlists que eles criaram foram com assuntos relevantes de temas que são cobrados nos vestibulares. Então, eles puderam fazer um paralelo entre os cantores mais antigos, Elza Soares até os cantores mais contemporâneos como Denga, por exemplo e isso serviu porque tinha alunos que não tinha acesso a isso nunca ouviu falar em certos artistas, mas ao falar sobre alguma temática ele viu várias reportagens, vários sites falando, tem um cantor que se destacou por abordar até o assunto e aí eles fazem um paralelo para conhecer um pouco mais sobre o universo do Rap do

Island. Há um tipo de batalha de poesia contemporânea que se faz nas periferias parecido com uma batalha de rima e tendo um rap, faz um paralelo com um funk e isso é um tipo de música contemporânea que tem tido muito espaço.

O relato de Guilherme demonstra uma prática enriquecedora do ensino de língua portuguesa com o uso de ferramentas digitais. A criação de *playlists* temáticas utilizando plataformas como *Spotify* e *YouTube*, aproxima o professor da realidade dos alunos, o que gera mais interesse, encantamento, e amplia o engajamento.

Trabalhar com música e ritmos calcados na realidade dos alunos, por si só já proporciona essa aproximação, visto que a faixa etária de seus alunos é em torno de 17 anos, público que gosta do universo da música. O trabalho realizado por Guilherme caminha na direção apontada por Rojo (2009), em que afirma que “cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica” (Rojo, 2009, p. 12). Nessa mesma perspectiva, Moran *et al.*, (2015), salientam que é necessário estimular o estudante a assumir uma postura ativa diante da construção do conhecimento, e ser estimulado “a aprender a pensar, a elaborar as informações para que possam ser aplicadas à realidade que está vivendo. No processo de produzir conhecimento torna-se necessário ousar, criar e refletir sobre os conhecimentos acessados para convertê-los em produção relevante e significativa” (Moran; Masetto; Behrens, 2015, p. 79).

Ao pesquisar músicas que se aproximam das diversas temáticas cobradas nos vestibulares, que geralmente abordam pautas de relevância social, histórica, cultural ou tecnológica, o aluno tem potencial para desenvolver habilidade de leitura, pesquisa, seleção de conteúdo, interpretação e olhar crítico sobre aspectos da realidade. Além disso, os aspectos de multiletramentos propostos por Rojo (2009) estão presentes nessa atividade, visto que trabalham com diversas linguagens, como texto, contexto e áudio.

Outra reflexão que o relato de Guilherme nos permite fazer está relacionada à aproximação entre presente e passado, com músicos mais antigos e mais recentes. É possível perceber como o contexto de temáticas aproximam ou distanciam os artistas. A música facilita a memorização de temas que podem ser complexos, e, às vezes, facilita a compreensão de assuntos que se trabalhados de outra forma, poderia ser de difícil entendimento.

A estratégia apresentada pelo docente vai ao encontro da fala de Bacich (2018), ao afirmar que os estudantes devem refletir sobre as atividades que os professores propõem, da

mesma forma que o professor analisa como os estudantes podem fazer uso de determinadas tecnologias para construir seu conhecimento, ou seja, é “importante a reflexão sobre o que é solicitado deles como tarefas de aprendizagem” (Bacich, 2018, p. 133). Seguimos agora a outro relato de Helena:

Relato 68

HELENA: Usei o Google Forms para trabalhar com os roteiros de aprendizagem. Foi algo que eu aprendi também, eu participei de um curso oferecido pelo Instituto também de metodologias ativas que eu aprendi a usar os roteiros de aprendizagem (Pensa num negócio que me ajudou muito). Porque as questões gramaticais naquele momento ali, eu tinha que focar, eu coloquei como prioridade a redação do Enem, os meninos precisavam superar suas necessidades na redação e junto todo o componente gramatical. Eu escolhi trabalhar as dificuldades que eu encontrava nos textos deles com relação às questões gramaticais, a pontuação, concordância, o uso da crase, isso ajudou muito a enxugar meu conteúdo, eu comecei a trabalhar questões pontuais queria ajudá-los na escrita da redação. Como eles precisavam melhorar a nota na competência um, isso foi muito significativo, porque eles viam um sentido naquilo que estavam aprendendo, então eles se interessavam em fazer as atividades e fazer os roteiros de aprendizagem. Eu ia buscando os próprios textos deles para mostrar onde mostrar como aquela regra funcionava. E eu fiz uma pesquisa, vi que houve um avanço significativo à medida que eu fui aplicando cada metodologia, cada novo recurso que eu ia tentando.

Relato 69

*SABRINA: Semana agora mesmo, eles falaram de uma aula que a gente teve né que a gente falou sobre conjunções. E aí eles falaram que foi uma das horas que eles mais gostaram na época da pandemia que eu usei a própria divisão em grupos do Meet. Logo que esse recurso foi disponibilizado. E aí **dentro desses grupos, a gente foi fazendo um trabalho como uma rotação em estações, então eles iam passando pelos grupos. Em cada grupo um QR Code para eles desvendarem os caminhos pelos quais eles tinham que ir, então foi a atividade em que ficou mais marcante para eles.***

No relato de Helena, ela utiliza a plataforma *Google Forms* para criar roteiros de aprendizagem. Essa estratégia, no contexto da pandemia, proporcionou que o aluno organizasse e estruturasse seu roteiro de maneira interativa, que facilitasse seus estudos. O suporte da professora, dando retorno instantâneo, tecendo comentários, instruindo como fazer e refazer o trabalho, demonstra que seu papel em sala de aula, mesmo virtual, foi fundamental. Como Moran (2018), afirma, “o professor como orientador ou mentor, ganha

relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos motivando, questionando, orientando” (Moran, 2018, p. 4).

Alinhado ao relato de Helena, Sabrina também descreve uma atividade que desenvolveu com sua turma com um conteúdo gramatical, “*dentro desses grupos, a gente foi fazendo um trabalho como uma rotação em estações, então eles iam passando pelos grupos. Em cada grupo havia um QR Code para eles desvendarem os caminhos pelos quais eles tinham que ir*”, demonstrando que compreende os usos pedagógicos da ferramenta digital mobilizada para realização da atividade proposta. Nessa direção, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) refletem sobre a importância da integração de tecnologias ao ensino, uma vez que estas podem facilitar e permitir que o professor personalize o ensino, incentivando, assim, maior envolvimento dos alunos.

Helena adota em sua prática o ensino contextualizado da gramática, em que trabalha trechos dos textos dos próprios alunos para introduzir questões gramaticais, que são indispensáveis para o aluno estruturar o texto. A ferramenta *Google Forms*, por meio dos roteiros de aprendizagem, permite que a docente organize sequências didáticas que viabilizem, por exemplo, a elaboração de um texto dissertativo-argumentativo, em que vai alinhando o ensino de acordo com as necessidades individuais e da turma, uma vez que é possível identificar padrões, tanto de erro, quanto de acertos.

Nesta seção, discuto e analiso relatos sobre as práticas didáticas e metodológicas que os docentes participantes da pesquisa desenvolveram em suas aulas durante o ERE. Por meio das práticas descritas, foi possível perceber que os docentes mobilizaram diversas ferramentas compreendendo seus usos pedagógicos, utilizando-as de modo intencional e significativo, isso nos leva a inferir que o docente estava mais seguro e confiante. Isso demonstra um letramento digital que os permitiram não o uso instrumental, mas a integração das tecnologias às suas práticas pedagógicas.

Outra reflexão que posso fazer, também, diz respeito ao que Bacich (2018) traz sobre o modelo de Mishra e Koehler (2006) o TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) — no português, Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo. As práticas dos docentes demonstram que eles não apenas se apropriaram das ferramentas digitais, mas integraram conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo, articulando os três domínios de forma coerente, evidenciando a intercessão entre CP (Conhecimento Pedagógico) + CT (Conhecimento Tecnológico) + CC (Conhecimento do Conteúdo), que resulta no CTPC (Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo).

Nesse contexto, posso inferir que as práticas pedagógicas dos docentes alcançaram o CALL Integrado, revelando o estágio de normalização, proposto por Bax (2003). A pandemia de Covid-19 forçou o docente a buscar, por meios das tecnologias digitais, uma maneira de compensar a não presencialidade, com estratégias criativas e inovação pedagógica., demonstrando segurança para experimentar coisas novas, transformando um conteúdo tradicional em práticas multimodais, com uso de vídeo, imagens, músicas, texto, ressignificando e configurando suas práticas. Na próxima seção, discuto a percepção dos docentes sobre o que ficou após o ERE, como ficaram suas práticas pedagógicas e quais mudanças aconteceram.

3.8 *Hoje eu uso muito mais, eu tenho um misto, eu tenho meu momento presencial, mas o aluno tem exatamente a mesma sala de aula que ele teve*

Nesta seção, abordo como foi o uso de tecnologias digitais após o ensino remoto. Nossos dados revelaram que todos os docentes (100%) continuaram utilizando as plataformas digitais mesmo após o ensino remoto, umas ferramentas usadas com mais frequência, outras com menos. A maneira com a qual cada docente permaneceu usando as ferramentas digitais também variou bastante. Desse modo, uma das colocações que mais chamou minha atenção, e que nomeia esta seção, foi: “*hoje eu uso muito mais, eu tenho um misto, eu tenho meu momento presencial, mas o aluno tem exatamente a mesma sala de aula que ele teve*”. Os relatos que seguem demonstram que a adesão ao uso das tecnologias digitais se manteve na prática docente no ensino presencial. Vejamos:

Relato 70

RAFAEL: *Hoje a sala de aula virtual é só um complemento, funciona um pouco como biblioteca, como repositório. Como uma ferramenta de curadoria, onde eu tenho os trabalhos postados, onde eu lanço as notas, onde eu recorro para questões organizacionais mesmo, da minha organização.*

Relato 71

LIS: *Classroom eu já usava antes da pandemia e mantive. **Inclusive me ajuda muito na organização de receber trabalhos, textos ali.***

Os relatos de Rafael e Lis demonstram que algumas plataformas, como o *Google Classroom*, ficaram apenas como repositório. Os professores não as utilizam com a mesma frequência e seu uso estava mais voltado para organização de material, envio de atividades e

trabalhos. As tecnologias digitais começaram a ocupar segundo plano nas aulas, o que pode ser explicado por alguns fatores, como: institucionais, pedagógicos, condições de trabalho, emocionais e formação.

Nessa direção, Monte Mór (2020) reforça a ideia de que quanto mais exposto à formação em tecnologia digital, maiores serão as chances de o/a docente utilizá-las em sua prática pedagógica. Nesse sentido, é relevante destacar a importância da formação que os professores tiveram durante a pandemia, impulsionados pelas novas demandas sociais aos quais foram expostos.

Considero que, durante a pandemia, os professores se viram obrigados a adotar práticas de ensino mediadas pelas tecnologias em um ensino emergencial. Como não foi algo orgânico e natural, nesse retorno ao presencial, os docentes podem ter associado o uso de TDIC a algo ruim, motivados pela sobrecarga e imprevisto vivenciados durante a pandemia. Assim, o uso limitado dessas ferramentas pode demonstrar não apenas falta de preparo para o uso pedagógico, mas refletir sobre outras questões que podem ter motivado os professores a esse tipo de uso, como, por exemplo: falta de tempo para explorar a ferramenta e criar atividades interativas; reação ao excesso de telas; falta de políticas institucionais; falta de infraestrutura.

Outra questão levantada por Rafael com relação ao uso de algumas plataformas digitais diz respeito à ampliação da carga de trabalho do professor, pois, de acordo com o docente, seria uma ferramenta a mais para abastecer com dados, gerando, assim, mais trabalho. Vejamos:

Relato 72

RAFAEL: eu acho que o fato de continuar utilizando o Classroom pode ser considerado uma adaptação, na verdade, é uma orientação da gestão pedir para continuar com o Class. Talvez no dia a dia eu não utilizaria, por ser mais um lugar que eu tenho que acessar, que eu tenho que acompanhar, que eu tenho que abastecer. Ele ajuda na organização pessoal do trabalho, do professor, na organização didática, mas é um trabalho a mais, talvez eu não o utilizaria, mas utilizaria outras ferramentas.

Os dizeres de Rafael revelam o uso predominantemente instrumental e burocrático de uma ferramenta digital, o *Google Classroom*, não reconhecendo seu uso pedagógico, mas como uma demanda administrativa associada ao aumento de seu trabalho. A plataforma é vista como um repositório, “um lugar que eu tenho que acessar, que eu tenho que acompanhar, que eu tenho que abastecer”. Nessa perspectiva, a tecnologia encontra-se no

estágio que Bax (2003) denomina de como imposição, como uma obrigação externa. No entanto, é necessário considerar que Rafael, talvez, não goste dessa ferramenta especificamente, já que, ao final do seu relato, ele afirma que “*utilizaria outras ferramentas*”.

Diferente da perspectiva de Rafael, Guilherme destaca a importância da plataforma *Google Classroom* em sua prática pedagógica. Vejamos:

Relato 73

GUILHERME: Hoje não é obrigatório usar o Classroom, mas eu, por exemplo, prefiro continuar usando porque quando passo um trabalho, uma atividade avaliativa, eu coloco as atividade com os links, ou anexos, que são relevantes para o aluno desenvolver aquela atividade. Com a data específica de entrega, eles vão entregando tudo lá. Tudo fica organizado na plataforma. Quando um aluno manda para o e-mail, especificamente, eu recebo muito e-mail, aquela atividade pode se perder. O Classroom é mais organizado, porque não tem como perder um arquivo, tem um espaço específico. Você coloca a atividade, ela fica lá sempre. Se o aluno não entregou no dia, ele avisa que entregou fora da data. Aí cabe ao professor reavaliar, ou considerar, ou dar uma nota menor ou a mesma nota. Fica a critério de cada professor, é uma plataforma que eu continuo fazendo uso, inclusive agora.

O relato de Guilherme contrasta com o relato de Rafael, demonstrando como são diversas as experiências docentes com as tecnologias digitais. Se por um lado ela é vista como obrigação, por outro revela como recurso de suporte na organização do trabalho docente, facilitando a comunicação com o estudante e reduzindo esforços.

Alinhado ao relato de Guilherme, pude perceber a partir dos dizeres de Ravi e Helena que os/as docentes aproveitaram a oportunidade provocada pela pandemia, em que a formação em tecnologias digitais foi intensificada, o contato diário com essas tecnologias fortaleceu e aprimorou suas habilidades para utilizarem os recursos disponíveis de forma estratégica a seu favor. Vejamos os relatos:

Relato 74

*RAVI: Sim, eu continuei. A gente passou um período utilizando e descobrindo ferramentas novas também. Eu acabei mantendo muitas coisas do período remoto, por exemplo, encontros síncronos para tirar dúvida dos alunos em relação à produção de texto. Fiz vários encontros porque **a gente acaba assimilando, internalizando isso para dentro da nossa prática docente.** Continuei utilizando formulários. O uso não ficou exclusivo ao período da pandemia. A gente acabou trazendo essas tecnologias para o dia a dia do ensino presencial. A sala virtual como nós tínhamos na época da pandemia foi mantida. Como já tinha todos os conteúdos gravados assim*

quando ministrava aula, eu já os disponibilizava na sala virtual. Mantive os encontros no Meet, para tirar dúvidas, ou seja, aquela mesma dinâmica do ensino remoto começou a me acompanhar de forma paralela no presencial.

Relato 75

HELENA: *Eu ainda continuo com meu Classroom, usando meus fóruns de discussões. Continuo usando as redes sociais. Eu uso com muito mais frequência e com muito mais habilidade, porque fui adquirindo conhecimento, fui ficando, como posso dizer, expert, usando essas ferramentas. Fui aprendendo sobre outros recursos também.*

Relato 76

CAROL: *Hoje eu uso muito mais, eu tenho um misto, eu tenho meu momento presencial, mas o aluno tem exatamente a mesma sala de aula que ele durante o ensino remoto. Todas as minhas aulas. Eu coloco uma videoaula, peço para que assistam antes de eu explicar, para ele já ter uma noção do que é. Continua tendo o material, a parte escrita, que a gente chama de atividades escritas. Exercícios são feitos por lá então acaba de uma certa maneira também agilizando o tempo em sala de aula, porque às vezes separa para dar um visto então aumenta o serviço em casa, mas ao menos tem a questão de ser mais dinâmico em sala, então ele posta essa atividade logicamente eu faço a correção em sala de aula, mas o visto muitas vezes é dado virtualmente. Então eu acho que isso foi interessante porque agilizou algumas coisas, algumas ferramentas assim, aí eu ... eu acho que nunca mais vou deixar de utilizar. Esse recurso que a gente teve que eu acho que facilita muito a vida.*

Os relatos de Ravi, Helena e Carol revelam um movimento de incorporação das tecnologias digitais à sua prática pedagógica, demonstrando que o uso circunstancial com as quais elas foram utilizadas durante o ERE deu lugar a um uso consciente e orgânico na rotina de suas aulas. Ao afirmar: “a gente acaba assimilando, internalizando isso para dentro da nossa prática docente”, Ravi aponta para um processo de apropriação das tecnologias digitais em que o uso deixa de ser meramente instrumental e passa a fazer sentido dentro de sua prática docente. Nessa perspectiva, Nóvoa (2022, p. 48) salienta que “para um professor, não há nada mais importante do que saber lidar com a imprevisibilidade de cada momento, transformando cada incidente ou circunstância numa ocasião de aprendizagem.”

O relato de Carol inicia dizendo: “Hoje eu uso muito mais”, acredito que ela esteja se referindo ao fato de, na atualidade, utilizar mais do que utilizava antes da pandemia, ou seja, houve um movimento de ressignificação de suas práticas pedagógicas após o ERE. É interessante observar que ela descreve como é sua metodologia utilizando ferramentas digitais

como suporte e apoio para sua prática pedagógica, demonstrando como essas ferramentas facilitaram o seu trabalho, isso demonstra a incorporação e naturalização das tecnologias digitais. Nessa mesma perspectiva, vejamos os relatos de Ravi, Paula e Rafael:

Relato 77

*RAVI: A gente foi adaptando mesmo, porque muitas ferramentas eram utilizadas de forma exclusivamente remota e depois começou a caminhar de forma paralela. **Eu comecei a utilizar nas aulas presenciais. Comecei a contar com um apoio dessa tecnologia que foi pensada para o ensino remoto e durante esse percurso fui aprendendo a como lidar com ela.***

Relato 78

*RAFAEL: **Eu continuo usando a maioria dessas tecnologias de forma mais segura, por ter tido mais apropriação durante esse período, eu acho que a recepção dos alunos em relação ao uso dessas mídias está maior.***

Relato 79

*PAULA: **Mantive todas as que eu utilizava anteriormente, exceto as aulas via google Meet em tempo real.** Mantive o Google Class, mantive as videoaulas de professores que já traziam conteúdos no YouTube, mantive a indicação de músicas e livros digitais ou áudio ou livro e também tive os quiz literários e gramaticais para eles preencherem on-line.*

Nesses relatos, é possível perceber que houve uma consolidação dessas ferramentas no cotidiano dos docentes. Diferentemente do contexto de ERE, em que as tecnologias digitais foram impostas e implantadas abruptamente. Os relatos indicam uma incorporação consciente e espontânea. Quando Ravi e Paula afirmam “*Eu comecei a utilizar nas aulas presenciais. Comecei a contar com um apoio dessa tecnologia que foi pensada para o ensino remoto e durante esse percurso fui aprendendo a como lidar com ela*” e “*Mantive todas as que eu utilizava anteriormente*”, demonstram que os docentes desenvolveram familiaridade com essas tecnologias, então as inseriram em seu dia a dia. Eles perceberam o potencial pedagógico dessas ferramentas, não sendo mais possível distanciar-se delas.

O relato de Rafael: “*Eu continuo usando a maioria dessas tecnologias de forma mais segura, por ter tido mais apropriação durante esse período*” ratifica a ideia de familiaridade, demonstrando que o período de pandemia foi um momento de muito aprendizado, de muita experimentação e de ruptura com antigos padrões de ensino e aprendizagem. Passemos aos relatos de Ravi e Helena:

Relato 80

RAVI: A tecnologia acaba auxiliando a gente. Existem programas inclusive de correção de texto, para facilitar porque não é uma coisa muito fácil você trabalhar, por exemplo eu trabalho só com terceiros anos, na verdade é muito difícil que você tem uma demanda de trabalho que você leva para casa, quando você trabalha com produção de texto, você precisa de ferramentas que auxiliam no processo de correção. Existem hoje recursos e ferramentas de correção, eu inclusive, já utilizei muito essas ferramentas de correção, com alguns recursos de cores, de anotação inclusive de recursos para você conseguir calcular a nota de forma adequada. Enfim, existem mecanismos em instrumentos que eu já utilizei.

Relato 81

HELENA: A razão de continuar usando porque eu vi que traz um retorno imediato e que facilita muito o trabalho da gente em sala de aula e você consegue perceber bons resultados usando aquela ferramenta, aquela ferramenta digital, tem um retorno positivo, funciona, você já testou e facilita o ensino da língua portuguesa.

Os relatos de Ravi e Helena revelam uma postura que demonstra apropriação das TDIC não apenas para desenvolvimento de práticas pedagógicas, mas para facilitar e otimizar o seu trabalho. A experiência de ERE levou os docentes a ampliação do repertório tecnológico, maior confiança e autonomia com as tecnologias. Vejamos o Quadro 18, que elenca as ferramentas digitais utilizadas pelos participantes da pesquisa após o ERE.

Quadro 18 - Ferramentas digitais utilizadas após o Ensino Remoto Emergencial

Docente participante da pesquisa	Ferramentas digitais que continuaram sendo utilizadas após do ERE
Luna	Classroom, livro digital, Google Docs e Google Forms,
Júlia	Classroom, Google Meet, YouTube, sites, Google Docs e Google Forms, Google Drive
Carol	Classroom, Google Meet, YouTube, Google Drive, livro digital,
Guilherme	Classroom, Google Meet, Spotify, YouTube, sites, Google Docs, Google Forms, Google Drive
Rafael	Classroom, Google Meet, games, WhatsApp, Google Docs, Google Forms, Google Drive, livro digital,
Sara	Classroom, WhatsApp, sites, vídeos
Lis	Classroom, Google Meet, WhatsApp, YouTube, Google Drive, música
Sabrina	Classroom, Google Meet, WhatsApp, sites, google drive, vídeos

Paula	<i>Classroom, WhatsApp, sites, Spotify, YouTube, quiz, Google Docs, Google Forms, Google Drive, vídeos, músicas</i>
Ravi	<i>Classroom, Google Meet, WhatsApp, YouTube, Google Docs, Google Forms, Google Drive, vídeos, livro digital,</i>
Helena	<i>Classroom, Google Meet, WhatsApp, YouTube, Google Docs e Google Forms, Google Drive</i>
Sofia	<i>Classroom, Google Meet, WhatsApp, YouTube, músicas</i>

Fonte: Elaboração própria (2023).

É possível visualizar, no quadro acima, que os/as docentes, mesmo após o ERE, continuaram utilizando bastantes tecnologias digitais as quais estavam acostumados/as a utilizar durante a pandemia. Verifiquei, em seus depoimentos, que a adesão variou de docente para docente, mas algumas práticas foram verdadeiramente incorporadas em suas aulas.

Constatei também que algumas adaptações foram feitas, mas o docente encontrou nas tecnologias digitais um facilitador do trabalho docente, uma vez que elas permitiram a organização do trabalho diário, otimização do tempo, já que alguns aplicativos geram respostas automáticas, dão retornos instantâneos aos alunos. Entretanto, há os docentes que continuaram utilizando TDIC, mas com uso instrumental, sem necessariamente demonstrar integração e inovação pedagógica.

Na próxima seção, abordo sobre as implicações do uso das tecnologias digitais para o fazer docente, no contexto do ERE e após o ERE.

3.9 *Acho que eu era uma docente, acho, não, certamente, eu era bem mais analógica*

Para entendermos as mudanças pelas quais os docentes passaram após o uso constante de tecnologias digitais durante o ERE, considero relevante apresentarmos suas percepções sobre si mesmos com relação às tecnologias digitais. Desse modo, uma frase que me chamou atenção foi: “*Acho que eu era uma docente, acho, não, certamente, eu era bem mais analógica*”, que representa a ressignificação de sua identidade e de sua prática docente, um antes e depois que marca a adesão às tecnologias digitais. Apresento, a seguir, alguns relatos que contribuíram para a compreensão e interpretação dessa questão:

Relato 82

SARA: *A maior experiência que eu considero a mais positiva, foi a pessoal, eu ter aprendido [a usar tecnologias digitais] porque havia muita resistência minha antes, e pela necessidade eu tive que aprender. Então eu considerei isso muito positivo, em um momento*

muito difícil, mas eu considerei isso muito positivo.

Relato 83

LUNA: *Acho que eu era uma docente, acho, não, certamente, eu era bem mais analógica. Lidando com essa área de literatura, levar o texto para sala, livro, biblioteca. Aí eu senti que houve uma abertura muito grande da minha parte para o uso de outras tecnologias. Inclusive, agora, dando aula pela primeira vez no Ensino Médio, para alunos tão jovens. Eu também entendo que eu não poderia me fechar para as tecnologias, ferramentas com as quais eles estão tendo contato frequentemente.*

Não posso afirmar o motivo da rejeição às tecnologias digitais descritas por Sara e Luna, mas posso inferir que os dizeres delas vão ao encontro do pensamento de Paiva (2020, p. 1) quando diz que “o homem está irremediavelmente preso às ferramentas tecnológicas em uma relação dialética entre a adesão e a crítica ao novo”. Nesse mesmo sentido, a autora acrescenta que sempre fez parte do contexto educacional esse processo de: primeiro rejeita, insere e depois normaliza o uso de determinada tecnologia. Nas palavras da autora, “quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas”.

Assim, compreendo que, como no período da pandemia, não havia outra alternativa de ensino a não ser o ERE mediado pelas tecnologias digitais. Sara não tinha outra opção a não ser quebrar sua resistência com relação ao uso das tecnologias. O que é interessante em sua fala é que ela vê como positiva a sua adesão ao universo tecnológico. Paiva (2020, p. 1) afirma que, com o surgimento de novas tecnologias, há quem já aceita e insere em suas práticas, e há os que demoram mais para aceitar e incorporar, de forma que “a decisão de adoção ou não passa pelo convencimento de sua necessidade e das (des)vantagens. A teoria não previu a imposição” das TDIC, ou seja, os professores que não gostavam, ou utilizavam pouco as tecnologias digitais, tiveram que aderir ao modelo de ensino on-line, como uma imposição da pandemia de Covid-19.

Os relatos de Sara e de Luna vão ao encontro dos relatos de Helena e de Júlia, que demonstram, também, como a sua percepção de aula mudou após a experiência com as tecnologias digitais:

Relato 84

HELENA: *Não sou mais a mesma, principalmente, com relação a minha concepção do que é uma aula hoje, ela mudou muito, extrapola aquele limite da sala de aula, do que tá ali naquelas quatro*

paredes, de avaliação também, eu não sou mais a mesma. **Quando eu vou montar uma aula, eu penso no recurso tecnológico que eu posso usar, eu já consigo ampliar as formas de trabalhar aquele conteúdo, para chegar até meu aluno. Antes estava muito limitado, porque a gente tinha muito medo, muito receio e era muito inseguro em usar aquelas ferramentas tecnológicas,** a pandemia veio falar bem assim, minha filha, é isso? Que que tem? Você tem que ir, não tem outra forma, você vai ter que descobrir como isso funciona. Você vai ter que correr atrás, sem tempo ou com o tempo e usar essa tecnologia porque a única forma que você tem para esse conteúdo chegar a ter seu aluno e você fazer com que seu aluno consiga aprender, então, eu acho que eu perdi um medo, né? Porque até então você tinha aquele certo receio vai funcionar, não vai funcionar, vai dar certo, não vai dar certo. Você acabava não aplicando e às vezes aplicando com um pouco de receio, sem tanta segurança. A pandemia vem trazer essa segurança porque você não tinha outra forma. Hoje eu tenho uma concepção muito mais ampla e eu já consigo pensar em determinado conteúdo eu já consigo pensar qual ferramenta tecnológica ou qual eu posso usar para melhorar, para aprimorar? Como é que eu vou fazer isso?

Relato 85

JÚLIA: Sim, eu acho que os desafios aumentaram, né? **Por um lado, eu me sinto com mais consciência em relação à prática docente, quando eu penso na atividade, eu já consigo visualizar como ela ficaria melhor e que suporte eu usaria, né?** Essa atividade eu vou fazer no quadro, esse eu vou fazer no Padlet. Ou essa daqui eu vou enviar via WhatsApp porque a interação vai ser mais rápida. Eu consigo ter mais planos A, B e C, entendeu? Eu vou pra sala de aula com o material no celular porque projeto meu celular no projetor pelo QR. Então meu trabalho, meu planejamento, os materiais estão todos no celular, mas ao mesmo tempo eles também estão no drive, no computador. Eu já mandei pro líder da turma, ou já coloquei no Classroom esse material também. Então eu me vejo mais segura em alguns momentos em relação às ferramentas porque rapidamente eu consigo fazer as adaptações, eu acho que antes a gente era muito dependente das coisas, se eu planejei um trabalho impresso. Eu vou entregar esse texto para os meninos, se por algum equívoco a reprografia não tivesse reproduzido meu material eu ficava atada. Nossa! Como vou dar aula? Cadê o texto que seria base para minha aula. Hoje não, hoje eu me vejo assim. **Eu acho que elas facilitam bastante a comunicação, tornando as coisas mais rápidas, fazem parte da nossa sociedade contemporânea, não dá para regredir se algum professor tiver dando aula exatamente como antes, como ele dava antes da pandemia, com certeza tá errado no sentido dos alunos estarem muito incomodados até ele mesmo com esse processo. Porque nós saímos modificados disso aí, por exemplo.**

Os relatos das professoras Helena e Júlia revelam uma reflexão sobre as mudanças de paradigma na concepção de ensino e aprendizagem diante das vivências proporcionadas pela experiência com uso de tecnologias digitais na pandemia. Júlia afirma: *“Eu acho que elas facilitam bastante a comunicação, tornando as coisas mais rápidas, fazem parte da nossa sociedade contemporânea, não dá para regredir”*. O ensino, atualmente, não pode retornar aos mesmos moldes estabelecidos antes da pandemia, sem levar em consideração as transformações pelas quais tanto professores quanto alunos passaram. A forma de ensinar, com uso de materiais interativos que facilitam e otimizam a comunicação, facilitam o trabalho do docente e rompem as barreiras de tempo e espaço estabelecidos pelas práticas tradicionais de ensino.

Os relatos também sugerem que a pandemia ressignificou as expectativas e percepções das docentes com relação a sua forma de ver, preparar e organizar a aula. O relato de Helena: *“Quando eu vou montar uma aula, eu penso no recurso tecnológico que eu posso usar, eu já consigo ampliar as formas de trabalhar aquele conteúdo, para chegar até meu aluno. Antes estava muito limitado, porque a gente tinha muito medo, muito receio e era muito inseguro em usar aquelas ferramentas tecnológicas”*, demonstra a transformação pela qual a docente passou, com uma postura mais aberta à inovação pedagógica.

Nessa mesma direção, Júlia afirma: *“quando eu penso na atividade, eu já consigo visualizar como ela ficaria melhor e que suporte eu usaria”*, a insegurança em utilizar as ferramentas digitais deu lugar à autonomia na escolha de melhores ferramentas que podem auxiliar e facilitar a aprendizagem do estudante.

O relato de Júlia leva-nos a refletir sobre a ressignificação da prática docente após o momento em que ficaram bastante expostos às tecnologias digitais. É interessante como a docente demonstra como professor e alunos foram impactados por essa nova forma de ensino. Não há como manter exatamente como se fazia antes da pandemia. Essa reflexão no remete a fala de Moran (2015, p. 39) quando trata da hibridização do ensino, em que articula as práticas de ensino tradicionais com as tecnologias digitais. Nas palavras do autor, *“não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente”*.

Nessa mesma direção, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 39) salientam que *“o mundo é híbrido e ativo, o ensino e aprendizagem também”*, essa afirmação nos leva a refletir que há uma mudança na forma de conceber a educação na era das tecnologias digitais. Já que a sociedade contemporânea vive essa experiência, não há como a educação ou a escola viver distante disso (Ribeiro, 2025).

Os relatos dos docentes nos permitem inferir que o uso das tecnologias digitais, no contexto da pandemia, provocou nos docentes reflexões profundas sobre a sua prática pedagógica e metodológica. A forma como os/as docentes se apropriaram de diversas ferramentas, como: *Google Classroom*, *Google Docs*, *Google Forms*, dentre outras, nos mostram como elas foram incorporadas em suas práticas, e que o docente pode ter mais opções para promover a interação, a colaboração e aprendizagem ativa. Além de ter um rol de possibilidades para conduzir a aula da melhor maneira possível.

Quando Júlia afirma: *“Eu consigo ter mais planos A, B e C. Eu vou pra sala de aula com o material no celular, porque projeto meu celular no projetor pelo QR. Então meu trabalho, meu planejamento, os materiais estão todos no celular, mas ao mesmo tempo estão no drive, no computador”*, percebo que ela está munida de possibilidades de conduzir a sua aula. O relato de Júlia nos lembra de períodos em que não havia as tecnologias digitais, mas apenas as tecnologias como: quadro, giz, xérox, e como o professor ficava com recursos limitados para conduzir a aula. Nesta mesma perspectiva, Sabrina afirma:

Relato 86

SABRINA: *A gente tem além do que a gente já tinha antes, a gente tem novos caminhos, novas possibilidades e por serem novas possibilidades, elas acabam sendo ainda mais atrativas, prendem mais atenção deles.*

É interessante a visão da docente sobre os recursos tecnológicos, pois demonstra que sua compreensão sobre as TDICs vai além do uso instrumental e de apoio, mas abarca a concepção de uso criativo, que favorece a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas e responsivas alinhadas às necessidades dos estudantes. Vejamos mais alguns relatos que demonstram a postura das docentes diante das tecnologias digitais:

Relato 87

SABRINA: *Porque na pandemia nós tivemos a necessidade de fazer o uso da tecnologia e depois a gente não conseguiu mais se distanciar e voltar ao que era antes, não tem como. Por mais que nós tivéssemos muita resistência em relação a tecnologia, até porque a gente não tinha uma formação. Eu citei no momento anterior que os alunos, às vezes, queriam usar o celular na sala de aula e o professor não permitia porque via aquilo como algo que compromete a aprendizagem, o processo de ensino-aprendizagem e a atenção do aluno. Hoje, agora a gente vê que pode fazer proveito dessa tecnologia a nosso favor, a favor do aluno também, porque deixa de ser uma limitação porque ele agora tem acesso àquilo, tem uma série de tecnologias que vão surgindo. E aí nós precisamos lidar com essa tecnologia com essa adaptação inclusive agora.*

Emerge desses relatos a reflexão de como a pandemia foi importante para gerar esse movimento de integração das tecnologias digitais às práticas docentes. Nesse contexto, posso afirmar que o ERE forçou o professor a sair do lugar de conforto e buscar novas práticas demandadas pela urgência provocada pelo isolamento social. Nas palavras de Helena: “*a pandemia veio falar bem assim: minha filha, é isso? Que que tem? Você tem que ir, não tem outra forma, você vai ter que descobrir como isso funciona. Você vai ter que correr atrás, sem tempo ou com o tempo e usar essa tecnologia porque a única forma que você tem para esse conteúdo chegar até seu aluno*”, fica evidente esse deslocamento em que revela esse movimento de transformação da conduta e na maneira como a docente conduz a sua prática pedagógica.

Ampliando a discussão, reflito sobre o relato de Sabrina: “*Porque na pandemia nós tivemos a necessidade de fazer o uso da tecnologia e depois a gente não conseguiu mais se distanciar e voltar ao que era antes, não tem como. Por mais que nós tivéssemos muita resistência em relação a tecnologia, até porque a gente não tinha uma formação*”, que a não adesão às tecnologias digitais estava atrelada à ausência de letramento digital e formação pedagógica em metodologias ativas, o que, a meu ver, levava o docente a permanecer ancorado em práticas pedagógicas que desconsideravam a cultura digital na qual a sociedade está inserida.

Alinhada a essa ideia, o relato de Paula também evidencia que o olhar da docente também se modificou após a sua experiência na pandemia de Covid-19, vejamos:

Relato 88

PAULA: *Eu entendo que não é mais possível trabalhar com essa geração de alunos, em momento pós-pandemia, principalmente, sem uso das tecnologias digitais. Os textos são muito mais energéticos, dinâmicos, o tipo de leitura é um tipo diferenciado, então o tipo de leitor também, então, o professor precisa repensar seu trabalho, principalmente no ensino de língua portuguesa.*

O relato de Paula é interessante, pois é válido ressaltar que o ERE no IFNMG durou praticamente dois anos. Foi bastante tempo em que os docentes trabalharam com uso exclusivo das tecnologias digitais. Logo, seria lamentável que, ao retornar ao ensino presencial, houvesse um abandono desses recursos que foram indispensáveis no contexto pandêmico. Paula traz uma questão, que inclusive já discuti anteriormente, relacionada ao

novo perfil do aluno, impactado pelas tecnologias digitais. Para a docente, o ensino de língua portuguesa deve levar em consideração os novos modelos aos quais a sociedade está inserida.

Dessa maneira, os relatos demonstram um avanço rumo ao processo de normalização tecnológica discutido por Bax (2003). Assim, os relatos apresentados, expressam não apenas uma mudança de hábitos dos docentes diante de seu planejamento e de sua forma de conduzir sua aula, mas revelam uma reconfiguração da própria percepção de autonomia, competência e identidade profissional frente ao cenário digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese de doutorado, me propus a investigar as concepções de professores de língua portuguesa sobre o uso das tecnologias digitais no IFNMG, antes, durante e após o ERE. Para orientar o desenvolvimento da investigação e aprofundar a compreensão do objeto de estudo, o trabalho foi estruturado a partir de quatro questões de pesquisa. A primeira questão foi: Quais usos os participantes faziam das tecnologias digitais antes da pandemia? Os dados analisados evidenciaram que, embora os docentes utilizassem diversas tecnologias digitais no contexto da sala de aula antes da pandemia, sua utilização ainda estava associada, predominantemente, a práticas e metodologias de caráter instrumental. Nesse sentido, a incorporação desses recursos às práticas pedagógicas ocorria, em grande medida, sem promover mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender. Os usos que os docentes faziam desses recursos digitais seriam uma estratégia complementar, sendo realizados, muitas vezes, em laboratórios e não em sala de aula. De modo recorrente, o recurso era utilizado como apoio audiovisual e visto apenas como uma ferramenta de armazenamento, ou repositório. Alguns relatos, também, revelaram um movimento de ressignificação das práticas pedagógicas com o uso das ferramentas digitais, sinalizando a ampliação de competências importantes para apropriação crítica e criativa dessas ferramentas. Esse movimento pode indicar uma transição do uso instrumental para uma integração mais efetiva das tecnologias digitais ao ensino. As análises demonstraram que muitas fragilidades observadas no contexto da pesquisa iam além do domínio técnico das ferramentas digitais. Elas revelaram problemas de natureza pedagógica e formativa. A utilização das TDIC não aconteciam de forma sistemática ou formalmente institucionalizada, mas sim como uma prática isolada, que variava de acordo com as iniciativas e percepções de cada professor/a. Desta maneira, esses aspectos por si só revelam a não normalização ainda.

Dando continuidade a essa discussão, passo à segunda questão que orientou esta investigação, a saber: Quais os desafios vivenciados pelos/as professores/as de língua portuguesa em suas práticas pedagógicas no ERE, durante a pandemia de covid-19? Os relatos dos docentes apontaram para um movimento de formação emergencial, em que aprender a usar tecnologias digitais não se deu por escolha, mas por urgência. A busca por formação para o uso de tecnologia digital foi unânime. Os docentes relataram que participaram de capacitações oferecidas pelo IFNMG, como também participaram de formações outras, ofertadas por universidades e instituições. Além dessas formações, os professores também destacaram o quanto as formações feitas pelos pares foram relevantes

durante o contexto de pandemia. Apesar dessas iniciativas de formação, os relatos evidenciaram insegurança e dificuldade por parte de alguns professores/as com relação à integração das tecnologias digitais às suas práticas pedagógicas, sobretudo diante da necessidade de adaptar metodologias e estratégias didático-pedagógicas ao contexto ERE, em curto espaço de tempo.

Os dados da pesquisa também evidenciaram a falta de interação nos encontros síncronos como um dos desafios enfrentados no contexto investigado. Os docentes demonstraram que esta situação era demasiadamente angustiante, refletindo no andamento das aulas mediadas pelas tecnologias digitais. Esse apontamento nos leva a refletir não apenas sobre os aspectos relacionados ao comportamento dos alunos, mas, sobretudo, sobre o viés das condições sociais, culturais e subjetivas que atravessaram o ERE.

Outro aspecto desafiador que ganhou destaque em minha pesquisa refere-se à insuficiência de recursos tecnológicos disponíveis aos estudantes, especialmente no que diz respeito ao acesso à internet de qualidade e a dispositivos eletrônicos, dificuldades recorrentes relatadas pelos docentes. Nessa questão, os/as professores/as não mencionaram dificuldades referentes a questões pedagógicas das tecnologias digitais na disciplina de língua portuguesa, como abordagens de leitura e escrita ou desafios inerentes aos conteúdos da disciplina. Isso revela o impacto direto provocado pelo contexto emergencial, no qual a dimensão técnica passou a prevalecer sobre a dimensão pedagógica, provocando esse deslocamento no modo como os professores perceberam os desafios do ensino de língua portuguesa no contexto mediado pelas tecnologias digitais.

Somado a isso, a transição para o ERE foi marcada por um processo de adaptação complexo, que exigiu formação para o uso de TDICs, mas que também foi permeado por medo, insegurança e incertezas. Se, por um lado, havia a necessidade de reconstruir práticas pedagógicas em um curto espaço de tempo; por outro, havia a necessidade de manter-se vivo. O momento foi marcado por perdas e mudanças repentinas na vida cotidiana em que professores não estavam apenas lidando com a necessidade de reorganizar as atividades relacionadas à profissão, mas também com angústias e medos pessoais, com o temor pela própria saúde e pela de seus familiares; somado a isso, havia o impacto emocional provocado pelo isolamento.

Com relação à terceira questão de pesquisa: Em que medida as experiências relatadas pelos professores permitem problematizar se suas práticas pedagógicas se aproximaram ou se distanciaram das abordagens de CALL Restrito, CALL Aberto e CALL Integrado, e como essas práticas evidenciaram um estágio de normalização ou não das tecnologias digitais no

contexto educacional do IFNMG, antes, durante e após o ERE? Pude observar que, a partir dos relatos dos docentes, no momento inicial da pandemia, houve muita apreensão, bastante receio e insegurança com o uso de tecnologias digitais como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem. Essa dificuldade caracteriza, de acordo com as abordagens de Bax (2003), como uma sinalização de que as tecnologias digitais ainda não estavam normalizadas nas práticas docentes. Elas não faziam parte do cotidiano pedagógico de forma natural e integrada, o que explica o sentimento de ruptura, imprevisto e dificuldades e ressignificação dessas práticas na adaptação ao ERE.

Entretanto, à medida que as formações foram acontecendo, muitos docentes desenvolveram maior autonomia e segurança, ao mesmo tempo em que aperfeiçoaram suas práticas pedagógicas ao longo do processo de ensino. Assim, muitos docentes foram movidos a reconfigurar suas práticas com apropriação ascendente e CALL Integrado, integrando o modelo TPCK⁴⁸: Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo, articulando os três domínios de forma coerente.

Diferentemente da perspectiva apresentada pelos docentes acerca do período anterior à pandemia, os relatos produzidos nos permitiram sinalizar que durante a pandemia houve um movimento diferente, mesmo que a forma como cada docente tenha se apropriado das tecnologias tenha sido bastante individual. As experiências relatadas sugerem uma mudança de comportamento que reflete em novas práticas pedagógicas com a integração das TDIC. O que antes da pandemia era marcado com muitas características do CALL Restrito, no decorrer do ERE o professor apresentou diversas práticas que mais se aproximam do CALL Aberto e CALL Integrado, havendo uma mudança de paradigma que atravessou os participantes da pesquisa.

Nesse contexto, posso inferir que as práticas pedagógicas dos docentes durante a pandemia, alcançaram, em muitos momentos, o CALL Aberto, mas, sobretudo o CALL Integrado, revelando o estágio de normalização, proposto por Bax (2003). Esse movimento demonstra que, no decorrer da ERE, alguns professores sentiram-se seguros para experimentar novas abordagens pedagógicas, lançando mão de práticas multimodais, com o uso de vídeo, imagens, músicas, texto, ressignificando e configurando suas práticas.

No que diz respeito ao período posterior ao ERE, os depoimentos dos professores sinalizaram que as tecnologias digitais começaram a ocupar segundo plano nas aulas. Considero que, durante a pandemia, os professores se viram obrigados a adotar práticas de

⁴⁸ TPCK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) (Mishra; Koehler, 2006, *apud* Bacich, 2018)

ensino mediadas pelas tecnologias em um contexto emergencial, não como algo natural. Assim, compreendo que o uso limitado dessas ferramentas pode demonstrar que, embora tenha havido um uso intenso de TDIC durante a pandemia, em que os professores desenvolveram habilidades e competências no uso dessas TD, com o desenvolvimento de atividades criativas, divertidas com potencial de prender e estimular o aprendizado dos estudantes, os professores retomaram as práticas que eram adotadas antes da pandemia.

Entretanto, ainda que muitos docentes aparentassem terem retomado práticas anteriores ao ERE, é possível identificar mudanças decorrentes dessa experiência: o de incorporação das tecnologias digitais à prática pedagógica, demonstrando que o uso circunstancial com as quais elas foram utilizadas durante o ERE deu lugar a um uso consciente e orgânico na rotina de aulas. Nesse contexto, compreendo que a experiência intensa com TDIC durante o ERE provocou um deslocamento docente, no sentido de que, mesmo que suas práticas não estivessem totalmente integradas às TDIC, houve um movimento diferente, de inclusão, de adesão, de menos medo, de menos insegurança e de mais autonomia.

No que diz respeito à quarta e última questão de pesquisa, a saber: Quais as implicações do uso de tecnologias digitais durante o ERE para o fazer docente? O uso recorrente de TDIC durante a pandemia, levou os professores à formação para o uso de TDICs, por mais que não tenha sido uma busca espontânea, que tenha sido motivada por fatores externos, essa formação e usos constantes revelaram uma mudança comportamental nos professores. O ERE levou muitos docentes à ampliação de seu repertório tecnológico, maior confiança e autonomia com as tecnologias digitais. Os relatos revelaram que diferentemente do contexto de ERE, em que as tecnologias digitais foram impostas e implantadas abruptamente, após esse período, foi possível observar indícios de uma incorporação mais consciente e em alguns casos mais espontânea, ao que atribuo a maior familiaridade, aprendizado e experimentação durante o ERE.

Nesse contexto, os relatos indicaram para um movimento de transformação dos professores, o que sinaliza um avanço rumo ao processo de normalização tecnológica discutido por Bax (2003). Assim, considero que houve nos/as professores/as uma transformação nos modos de agir, nas práticas pedagógicas e no planejamento, assim como houve uma reconfiguração da própria percepção de autonomia, competência e identidade profissional frente ao cenário digital.

Embora o processo de normalização das tecnologias no contexto educacional seja gradual e acesse ciclos de resistência, inserção e integração, a pandemia de Covid-19

forçou uma ruptura desse processo gradual, em que as tecnologias digitais foram inseridas na educação de maneira urgente, forçada e abrupta por força das circunstâncias. Se, por um lado, isso revelou o potencial das tecnologias digitais, por outro, evidenciou, também, problemas como desigualdades e precariedades com as quais o ambiente escolar convive há décadas, como: falta de acesso a equipamentos tecnológicos como computador, falta de sinal de internet, ou internet de qualidade; e falta de formação docente em letramentos digitais. Por fim, o período de ERE demonstrou a necessidade de revisão de práticas pedagógicas e metodológicas. Contudo, saliento que esses problemas foram apenas evidenciados pela pandemia e ecoaram junto às demais crises que o sistema educacional brasileiro pode passar. A pandemia acelerou os processos, mas sem resolver desigualdades estruturais.

Assim, considero que o ensino de línguas mediado por tecnologias digitais permanece, em grande medida, na esfera que Bax (2003) denominou de CALL Aberto, definido em um estágio em que as ferramentas tecnológicas ainda não estão plenamente integradas ao dia a dia das escolas. Embora a pandemia da Covid-19 tenha impulsionado o uso de determinadas ferramentas digitais e produzido nuances de um processo de normalização, sobretudo pela necessidade emergencial de continuidade das atividades educacionais, que ocorreram por meio do ERE, entendo que esse movimento não se consolidou de forma abrangente. Isso se deve, em grande parte, às profundas desigualdades econômicas, sociais, culturais e demográficas que marcam o contexto brasileiro, limitando tanto o acesso quanto a apropriação crítica das tecnologias digitais no espaço escolar.

Nessa perspectiva, ainda que esta investigação se concentre em uma única instituição, ela contribuiu para demonstrar que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as tecnologias digitais realmente estejam integradas ao contexto escolar, e estejam normalizadas nas práticas pedagógicas dos professores. Foi demonstrado, nesta pesquisa, que o ERE promoveu no docente a necessidade de formação para o uso de TDICs. No entanto, se formações como essas integrassem o cotidiano do docente, e se a escola e a comunidade escolar tivessem acesso a equipamentos tecnológicos de qualidade desde antes da pandemia, é possível supor que parte das dificuldades enfrentadas durante o Ensino Remoto Emergencial teria sido minimizada. Saliento que a situação de pandemia evidenciou a necessidade de investimentos em infraestrutura, investimento em formação docente, investimento em aparatos tecnológicos de modo geral. A normalização, tal como é proposta por Bax (2003), necessita de institucionalização e sistematização de práticas com uso de TDIC, não apenas com o uso isolado e individual de cada docente.

Ao refletir sobre as contribuições desta pesquisa, destaco sua relevância para a ampliação das discussões sobre a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas no ensino, tanto da disciplina de Língua Portuguesa, quanto de outras disciplinas, especialmente no contexto da educação pública. Ao analisar as concepções de professores sobre o uso de tecnologias digitais antes, durante e após ERE, o estudo possibilita compreender como as tecnologias digitais foram incorporadas ao cotidiano docente, bem como os desafios, as potencialidades e os limites desse processo.

Além disso, esta pesquisa produziu conhecimento sobre uma experiência histórica, que assolou o mundo inteiro, marcante para a educação brasileira, repleta de desafios, dificuldades e superação. Oferecendo subsídios para reflexões acerca do contexto da pandemia de covid-19 e seu impacto na educação; da formação docente para uso de TDICs; da elaboração de políticas públicas educacionais e pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas da cultura digital e para o fortalecimento do ensino em contextos com uso de tecnologias digitais.

Embora esta pesquisa tenha se concentrado nas concepções de professores de língua portuguesa, as discussões desenvolvidas e os resultados alcançados podem oferecer contribuições à formação de professores em outras áreas do conhecimento, especialmente no que se refere ao uso de tecnologias digitais como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, este trabalho estende suas contribuições à Educação, não se restringindo apenas ao campo da LA.

REFERÊNCIAS

- ÂNGELO, R. C. **Discursos sobre a educação na implementação do Ensino Remoto Emergencial no IFTM durante a pandemia de Covid-19**. 2025. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.209>.
- BACICH, L. Formação continuada de professores para uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129-152.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 47-65.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BARROS, D. M. V. *et al.* Competências para a formação docente: metodologia de uso de ambientes virtuais para o ensino das competências. **Paidéi@**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/52>. Acesso em: 10 set. 2024.
- BAX, Stephen. CALL—past, present and future. **System**, [S.l.], v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.
- BENTO, M. C. **A abordagem dialógica e o uso das tecnologias digitais no ensino de língua portuguesa em contexto pandêmico: tecendo olhares sobre artigos científicos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), Pau dos Ferros-RN, 2021.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theories and methods**. 5. ed. Boston: Pearson, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP Nº 5, de 30 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e atividades não presenciais em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: CNE, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2020>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP Nº 11, de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas no contexto da Pandemia. Brasília: CNE, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-cp-2020>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm. Acesso em 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia**. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cneaprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília: MEC, 2020c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020**. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/portarias>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 376, de 03 de abril de 2020**. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília: MEC, 2020e. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3088/portaria-mec-n-376-2020>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 395, de 15 de abril de 2020**. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Brasília: MEC, 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-15-de-abril-de-2020-252725131>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC n.º 343, de 17 de março de 2020, n.º 345, de 19 de março de 2020, e n.º 473, de 12 de maio de 2020. Brasília: MEC, 2020g. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3185/portaria-mec-n-544->

[2020#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20substitui%C3%A7%C3%A3o%20das,12%20de%20maio%20de%202020](#). Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília-DF, maio, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 17 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. Brasília-DF: Ministério da Saúde, [2024]. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 24 mar. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BUZATO, M. E. K. Entrevista a Marcelo El Khouri Buzato. [Entrevista concedida a Mônica Ferreira Mayrink e Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista]. **Caracol**. São Paulo, n. 13, jan./jun. 2017, p. 241-254. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/123437>. Acesso em: 09, jan. 2025.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, III, 2006, São Paulo. **Anais [...]**, São Paulo: Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores. Acesso em: 22 jan. 2024.

CALDERÓN, L. A. G. A implementação do ensino remoto emergencial, as práticas e os eventos de letramento. In: OTTONI, M. A. R.; SOUZA, B. M. G.; SILVA, M. C. (org.) **Ensino remoto emergencial e pandemia da covid-19 na mídia jornalística: uma abordagem discursiva crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025. p. 71-98.

CARVALHO, A. A. A. **Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores**. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, 2008. CASTELLS, M. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (org.). **A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Ação Política**. Belém: Imprensa Nacional, 2005.

CASTRO, G. J.; BASTOS, T. S.; VARGAS, L. M. Webconferência: auxiliando na diminuição da distância transacional na EAD. In: Congresso Internacional ABED de EaD, n. 18, 2012, São Luiz/MA. “Histórias, Analíticas e Pensamento “Aberto” – Guias para o Futuro da EAD”. **Anais [...]**, n. 18. 2012.

CETIC.BR. CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Painel TIC COVID-19: pesquisa sobre o uso da internet**

no Brasil durante a pandemia do novo Coronavírus: ensino remoto e teletrabalho. 3. ed. São Paulo: CETIC.BR, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20e%20letr%C3%B4nico.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

CIPEAD. COORDENADORIA DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Site Institucional da CIPEAD. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://cipead.ufpr.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.

CORRÊA, M. B. Tecnologia. In: CATTANI, A. D. (org.). **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

COSCARELLI, C. V. Práticas de leitura e escrita no ensino remoto emergencial: desafios e aprendizados. In: COSCARELLI, C. V.; ROJO, Roxane (org.). **Ensino de Língua Portuguesa no contexto da pandemia: práticas e reflexões**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2021. p. 9–24.

COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. “Letramento Digital”. In: FRADE, I. C. A. S. et al. (org.). Glossário **CEALE**. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

COSTA VAL, M. G. **A gramática no texto**. Secretaria de Estado da Educação. Programa-piloto de inovação curricular e capacitação de professores do ensino médio, 1998.

DUARTE, C. Educação remota e desigualdades: reflexões sobre o acesso e a permanência em tempos de pandemia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 46, p. 37-52, 2020.

FERREIRA, L. C. Dia da Educação: especialistas explicam desafios do ensino durante e pós-pandemia. **Portal EBC Online**, 27 abr. 2020. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/educacao/2020/04/dia-da-educacao-especialistas-explicam-desafios-do-ensino-durante-e-pos-pandemia>. Acesso em: 01 abr. 2021.

FONSECA, E. M.; NATTRASS, N.; LAZARO, L. L. B.; BASTOS, F.I. Discurso político, negacionismo e falha de liderança na resposta do Brasil à COVID-19. **Global Public Health**, v. 16, n. 8-9, p. 1251–1266, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/17441692.2021.1945123?needAccess=true>. Acesso em: 5 mar. 2026. DOI: <https://doi.org/10.1080/17441692.2021.1945123>.

FRANÇA, T. M. Memórias discursivas sobre a escola pública e a educação a distância em tempos de pandemia. In: HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P. (org.). **Que EaD nos é (im)possível em tempos de (pós) COVID-19?**. Uberlândia: EDUFU, 2024. p. 16-43. DOI: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-65-88055-12-0>.

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

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GARCIA, M. F.; RABELO, D. F.; SILVA, D.; AMARAL, S. F. Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79-87, jan./abr. 2011.

GLASSER, A. E.; PIRES-SANTOS, M. E. Ensino e tecnologia: a educação em tempos de pandemia. In: HASHIGUTI, S. T.; BRITO, C. C. P (org.). **Que EaD nos é (im)possível em tempos de (pós) COVID-19?** Uberlândia: EDUFU, 2024. p. 49-67. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/vjxwv/pdf/hashiguti-9786558240471-04.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

GONÇALVES, J. E. A. **Elementos da complexidade no ensino de língua portuguesa e o uso de tecnologias digitais a partir do período emergencial remoto no interior cearense**. 2024. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande, 2024.

GOOGLE LLC. *Documentos Google*: plataforma de documentos on-line. 2026. Disponível em: [Documentos Google](#). Acesso em: 25 maio 2026.

GOOGLE LLC. *Formulários Google*: plataforma de formulários on-line. 2026. Disponível em: [Formulários Google](#). Acesso em: 25 maio 2026.

GOOGLE LLC. *Google Apresentações*: plataforma de apresentações on-line. 2026. Disponível em: [Google Apresentações](#). Acesso em: 25 maio 2026.

GOOGLE LLC. *Google Classroom*. 2026. Disponível em: <https://classroom.google.com>. Acesso em: 25 maio 2026.

HODGES, C. *et al.* The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 20 maio 2026.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: [IBGE – Censo Demográfico 2010](#). Acesso em: 25 maio 2026.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Conselho Superior. **Resolução Consup nº 120, de 26 de agosto de 2020**. Regulamento de implementação das atividades pedagógicas não presenciais (ANP) em cursos presenciais, técnicos e de graduação do IFNMG, em função da situação de excepcionalidade da pandemia da COVID-19. Montes Claros: IFNMG, 2020. Disponível em:

https://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=46829. Acesso em: 20 maio 2026.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. Conselho Superior. **Resolução Consup nº 187, de 15 de outubro de 2021**. Aprova as orientações para o retorno gradual e seguro ao trabalho presencial dos servidores do IFNMG. Montes Claros: IFNMG, 2021a. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/perguntasfrequentes22018/86-portal/reitoria/reitoria-institucional/25902-resolucoes-do-conselho-superior-2021#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20n%C2%BA%20187.2021%20Alterada,prese%20dos%20servidores%20do%20IFNMG>. Acesso em 27 fev. 2025.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **IFNMG em números**. Montes Claros: IFNMG, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/servidor/pt-br/assuntos/programa-de-gestao/arquivos/IFNMG.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2026.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Nota à comunidade do IFNMG**: ato de preocupação com questões orçamentárias 2021. Montes Claros: IFNMG, 2021b. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/mais-noticias-portal/591-portal-noticias-2021/26230-nota-a-comunidade-do-ifnmg-ato-de-preocupacao-com-questoes-orcamentarias-2021>. Acesso em: 21 maio 2026.

IFNMG. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Montes Claros, MG: IFNMG, 2019. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/documentosinstitucionais>. Acesso em: 10 set. 2019.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ILIDIO, R.; GOULART, N. **A história do computador**. UFSJ-Cap. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/prof_ngoulart/notas_aula/AEDS1/A_historia_do_computador.pdf. Acesso em: 21 maio 2026.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Ipea elabora classificação dos 120 municípios mais violentos do Brasil. **Ipea**, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=38194&Itemid=1. Acesso em: 21 maio 2026.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Pandemia e fronteiras brasileiras**: análise da evolução da Covid-19 e proposições. Brasília: Ipea, 2020.

JESUS, L. M.; SOARES, J. P. V.; RIBEIRO, A. E. Retextualização e IA na produção de textos: impactos da tecnologia digital na Educação Básica. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, [S. l.], v. 25, n. 02, p. 87–106, 2025. DOI: 10.47677/gluks.v25i02.541. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/541>. Acesso em: 21 maio. 2026.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XX, 1997, Caxambu. **Anais [...]**, Caxambu: ANPED, 1997.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar?” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Unicamp, 2005.

LEITE, L. R. T. **Zona de Desenvolvimento Proximal e o comportamento organizacional**: a dialética de Vygotski no ambiente de uma organização. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/170856/7.1_18%20Zona%20de%20De%20senvolvimento%20Proximal%20e%20o%20comportamento%20organizacional%20a%20dil%20%C3%A9tica%20de%20Vygotski%20no%20ambiente%20de%20uma%20organiza%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 out. 2023.

LE MOS, A. L. M. **Anjos interativos e retribalização do mundo**. Sobre interatividade e interfaces digitais. 1997. Disponível em: <https://facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf>. Acesso em: 18 out. 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio à crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (org.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-21.

LIMA, E. H. M. **As tecnologias digitais de informação (TDICs) na prática docente**. 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/379367/mod_resource/content/1/ARQUIVO%202.pdf. Acesso em: 08 de junho de 2023.

LIMA, R. C. Q. Em tempos de pandemia: a utilização do aplicativo de WhatsApp como ferramenta didática e pedagógica em uma escola estadual do município de Boca do Acre – AM. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 4, p. 871–888, abr. 2024. <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13342/6579>. Acesso em: 08 jun. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 13-67.

MATTAR, João. A história da EaD no mundo. *In*: LITTO, F. M., FORMIGA, M. (org.). **EaD: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1996.

MONTE MOR, Walkyria. O ensino e o(a) professor(a) de línguas na sociedade digital. *In*: LEFFA, V. *et al.* (org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

MONTENEGRO, M. História da internet: origem, quem inventou e tudo sobre o assunto! **Rock Content**, 27 jan. 2020. Atualizado em 28 dez. 2022. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/historia-da-internet/>. Acesso em: 9 mar. 2026.

MORAIS, L. R. **Desafios e possibilidades da transposição informática durante o ensino remoto emergencial em aulas de língua portuguesa**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, Brasil, 2023.

MORAN, J. M. ENSINO E APRENDIZAGEM INOVADORES COM TECNOLOGIAS. **Informática na educação teoria & prática**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000. DOI: 10.22456/1982-1654.6474. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>. Acesso em: 21 maio. 2026.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papirus, 2018.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. M.; TREVISANI, F. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15-33.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015.

NASCIMENTO, E. L. ZIRONDI, M. I. **Prova do enem: um gênero desencadeador de novas ações pedagógicas?** Disponível em http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2005_g/2005/textos/030.html. Acesso em: 09 maio. 2021.

NOTINWORDS. **Web 2.0**. [Vídeo]. YouTube, 10 fev. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bc0oDIEbYFc>. Acesso em: 9 mar. 2026.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores: Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OBS STUDIO. OBS Studio. Disponível em: <https://obsproject.com/>. Acesso em: 17 mar. 2026.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Education at a Glance 2024: Brazil. OCDE, 2024. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024-country-notes_fab77ef0-en/brazil_eea51596-en.html. Acesso em: 21 maio 2026.

OLIVEIRA, C. A. R. **Práticas docentes mediadas pelas tecnologias digitais em aulas de língua portuguesa do ensino médio na rede pública estadual de Minas Gerais**. 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2016.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (org.) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

PAIVA, V. L. M. O. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, Recife, v. 37, n. 1-2, p. 58-70, dez. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1161-1179, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1905.

PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 25 maio 2026.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (org.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (org.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2011.

PICANÇO, Z. F. **A Importância da leitura e sua aplicação no ambiente escolar da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/lei_a.php?t=002. Acesso em: 02 nov. 2022.

PIMENTA, M. C. **Tecnologia da Informação e Comunicação: a prática pedagógica do IFNMG/Campus Montes Claros**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.

PINTO, J. M. R. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 19, 2010.

RIBEIRO, A. E. COSCARELLI, C. (org.). Apresentação. **Língua Escrita**, Belo Horizonte Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale – FaE/UFMG, n. 2, dez. 2007.

RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757>. Acesso em: 12 fev. 2026.

RIBEIRO, A. E. Hipertexto. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/hipertexto>. Acesso em: 2 ago. 2024.

RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

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

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital. In: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital> Acesso em: 2 ago. 2024.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>. Acesso em: 25 maio 2026.

RIBEIRO, A. E. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 2, jul./dez. 2006.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 1, p. 63–78, jan. 2007.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RONCHI, S. H.; ENSSLIN, S. R.; REINA, D. R. M. Estruturação de um modelo multicritério para avaliar o desempenho da tutoria de educação a distância: um estudo de caso no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. **Anais do Encontro de Administração da Informação**, Porto Alegre-RS, Brasil, 2011.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAMPAIO, Renata Maurício. **Práticas de ensino e letramentos em tempos de pandemia da COVID-19**. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, e519974430, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4430.

SCHEIFER C. L. REGO M. C. S. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era do digital. In: LEFFA, V. *et al.* (org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

SILVA, G. B. **Um estudo de caso sobre desafios de professoras de Língua Portuguesa no ensino remoto emergencial (2020–2021): reflexões sobre tecnologias digitais, materiais didáticos e avaliação**. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

SILVA, G. S. **Tecnologias digitais e o ensino remoto de Língua Portuguesa: crenças de professores e de alunos do Ensino Médio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), Pau dos Ferros-RN, 2021.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED. n. 10. Set/Out/Nov/Dez. 1995.

SOARES, M. Letramento em verbete: o que é letramento? In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Bahia: Editora Autêntica, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUSA, M. J. V. **As tecnologias digitais e o ensino de Língua Portuguesa em tempos de pandemia: o uso do celular nas aulas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2021.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. Semana de Ciências Sociais e Humanas. **Anais [...]** Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

SUNDE, R. M.; JÚLIO, O. A.; NHAGUAGA, M. A. F. O ensino remoto em tempos da pandemia da COVID-19: desafios e perspectivas. **Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina, v. 3, n. 3, 2020. DOI: 10.26694/epeduc.v3i3.11176. Disponível em <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/1860/1687> . Acesso em 05 de março de 2026.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática**: Ensino Plural. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação: do fechamento das escolas à recuperação. **UNESCO**, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 03 maio 2025.

VERASZTO, E. V. **Projeto Teckids**: Educação Tecnológica no Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP. 2004.

VILAS BOAS, H. **Alfabetização**: outras questões, outras histórias. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard**. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ZANELLA, A. V. **Vygotski**: contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajai: UNIVALI, 2001.

ZILBERMAN, R. **A Leitura e o Ensino Da Literatura**. São Paulo: Contexto. 1988.

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS, NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO NORTE DE MINAS GERAIS.

PERFIL DOCENTE

1. Qual a sua idade?
2. Gênero?
3. Qual o seu tempo de serviço?
4. Em quais séries você atua?
5. Você atuava antes da pandemia? () sim () não
6. Você atuou no IFNMG no período ensino remoto? () sim () não
7. Você começou a atuar após o período de ensino remoto? () sim () não

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

1. Qual a sua graduação?
2. Já possui curso de pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado? Em que área?
3. Frequentou cursos de educação continuada voltado para tecnologia digital? Qual?
4. A instituição em que você trabalha ofereceu formação na área de tecnologia digital durante o ensino remoto? quais? ou você teve que aprender sozinho?

QUESTÕES REFERENTES AO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Momento pré-pandemia

1. Você utilizava tecnologias digitais em sala de aula antes da pandemia? se sim, Quais?
2. Com qual frequência você as utilizava?

Durante as ANPs - Aulas Não presenciais

1. Quais ferramentas digitais você utilizou em sala de aula durante o ensino remoto?
2. Quais as principais dificuldades enfrentadas por você com relação ao ensino de Língua Portuguesa durante o ensino remoto?

3. Conte uma experiência positiva (de ensino de algum conteúdo) com uso de alguma ferramenta tecnológica em sala de aula.
4. Conte uma experiência negativa (de ensino de algum conteúdo) com o uso de alguma ferramenta tecnológica em sala de aula.
5. (Como professor de LP) Quais as implicações das tecnologias digitais para o seu fazer docente? como vc se olha depois de toda essa experiencia com as tecnologias
6. A seu ver, quais as principais limitações dos alunos (para aprender/assimilar os conteúdos de LP) com relação às tecnologias digitais durante o ensino remoto?
7. Quais as suas principais limitações (para ensinar a disciplina LP) com relação às tecnologias digitais durante o ensino remoto?
8. A seu ver, quais as principais vantagens/benefícios para alunos com relação às tecnologias digitais durante o ensino remoto?
9. Quais as principais vantagens/benefícios ((para o ensino da disciplina LP)) com relação às tecnologias digitais durante o ensino remoto?

Pós- ANPs - Aulas Não presenciais

1. Você ainda utiliza alguma ferramenta digital após o ensino remoto? sim? qual? ou quais?
2. Você precisou fazer alguma adaptação com relação ao uso de ferramentas de tecnologias digitais após o ensino remoto? Se sim, qual?
3. Com qual frequência você as utiliza?
4. Qual a razão de continuar a usar ou de não usar?

APÊNDICE II – DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal do Norte de Minas Gerais**

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa intitulado “O ensino de língua portuguesa mediado pelas tecnologias digitais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais”, será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/12. e 510/16. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa, e de seu compromisso na segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantir a segurança e o bem-estar. Autorizo os(as) pesquisadores(as) Maíra Sueco Maegava Córdula, Talita Aparecida da Guarda alves realizarem a(s) etapa(s)- entrevistas on-line com os docentes de língua portuguesa do IFNMG, no período de 03/04/2023 a 30/04/2023, utilizando-se, se necessário, da infraestrutura desta Instituição.

Pirapora, 10 de novembro de 2022

Joaquina Aparecida Nobre da Silva

Reitora

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais
Montes Claros, 11 de novembro de 2022.

Documento assinado eletronicamente por Joaquina Aparecida Nobre da Silva, Reitor(a), em 10/11/2022, às 17:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

APÊNDICE III – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O ensino de língua portuguesa mediado pelas tecnologias digitais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do norte de Minas Gerais”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Maíra Sueco Maegava Córdula, Talita Aparecida da Guarda Alves. Nesta pesquisa, buscamos investigar as estratégias de ensino e aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadoras, Maíra Sueco Maegava Córdula e Talita Aparecida da Guarda Alves, inicialmente será encaminhado um e-mail individual ao seu e-mail institucional apresentando as pesquisadoras e o título da pesquisa, já com um link em que consta um formulário (Google Forms) perguntando sobre o seu interesse em participar da pesquisa, caso você dê sinal positivo, você será direcionado à próxima página do formulário on-line em que consta Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, somente se você clicar que concorda com o TCLE, será direcionado a última página em que você responde qual a melhor data e horário para o agendamento da entrevista. Você tem o tempo que for necessário para decidir se quer ou não participar da pesquisa (conforme item IV da Resolução nº 466/2012 ou Capítulo. III da Resolução nº 510/2016).

Na sua participação, você responderá a uma entrevista semiestruturada, com cerca de dez questões referentes ao seu perfil docente e dez questões referentes ao ensino de língua portuguesa mediado pelas tecnologias digitais, o tempo estimado da entrevista é de aproximadamente 20 minutos e será feita a partir da plataforma virtual gratuita Google meet, (o link será encaminhado posteriormente), que poderá ou não ser gravada à sua escolha. Será solicitado a você, o plano de ensino da disciplina “Língua Portuguesa” das turmas em que leciona, ou lecionou, com o objetivo de identificar as estratégias de ensino e aprendizagem constantes nesse documento, mas você pode se recusar a disponibilizar este documento, sem necessidade de explicação ou justificativa. Vale lembrar a você, participante da pesquisa, a importância de guardar em seus arquivos uma via do documento de Registro de Consentimento. Você terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento.

O pesquisador responsável atenderá as orientações das Resoluções nº 466/2012, Capítulo XI, Item XI.2: f e nº 510/2016, Capítulo VI, Art. 28: IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. É compromisso das pesquisadoras responsáveis a divulgação dos resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV).

Você não terá nenhum gasto e nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através

das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em, as pesquisas envolvendo seres humanos, envolvem de algum modo, algum risco. Na presente pesquisa, visando ao resguardo da dignidade da pessoa humana, os participantes de pesquisa não serão identificados, no entanto, ao fazerem a leitura da pesquisa poderão se reconhecer em alguma de suas falas apresentadas, sendo este um risco. Mesmo assim, de forma alguma haverá algum tipo de identificação. Embora haja poucos participantes na pesquisa, eles serão preservados de forma que não haverá identificação, sendo mantido sigilo absoluto. Serão utilizados pseudônimos para nomeá-los na presente pesquisa. Há também os riscos referentes ao ambiente virtual em virtude de possíveis limitações das tecnologias utilizadas, como por exemplo falta de sinal de internet no momento da entrevista. Nesse caso, será remarcada nova data e horário, de acordo com a disponibilidade do participante. Há o risco de identificação do participante como limitação da tecnologia utilizada e também as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação, contudo, existe a Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018, que protege contra vazamentos de dados pessoais. As pesquisadoras também se prontificam a tomar todas as medidas legais caso haja algum vazamento de dados. Já os benefícios serão reflexões que visam contribuir para que o profissional das Letras pesquisado amplie seus conhecimentos a respeito do ensino mediado pelas tecnologias digitais e tenha, também, um instrumento de estudo que possa auxiliá-lo em melhores práticas de ensino de língua portuguesa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Maíra Sueco Maegava Córdula, telefone (34)984011043 e-mail, mcardula@gmail.com, Talita Aparecida da Guarda Alves, telefone (38) 999067424 e-mail, talitadaguardaalves@gmail.com, na Universidade Federal de Uberlândia - Av. João Naves de Ávila, 2121 - Santa Mônica, Uberlândia - MG, 38408-100, ou pelo telefone (34) 3239-4162.

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa acesse a cartilha no link: https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/documentos/Cartilha_Direitos_Eticos_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, campus Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail cep@propp.ufu.br. O CEP/UFU é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 19 de dezembro de 2022.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.